



UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

UM PANORAMA SOBRE O ESTUDO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS NO
BRASIL: DAS ORIGENS ATÉ À CONTEMPORANEIDADE

Sharon Suane Silva do Carmo

Rio de Janeiro,

2021

SHARON SUANE SILVA DO CARMO

UM PANORAMA SOBRE O ESTUDO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS NO
BRASIL: DAS ORIGENS ATÉ À CONTEMPORANEIDADE

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Letras na habilitação
Português/Grego.

Orientadora: Prof. Dra. Simone de Oliveira Gonçalves Bondarczuk

Rio de Janeiro

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Universidade Federal do Rio de Janeiro

CIP - Catalogação na Publicação

CC287p Carmo, Sharon Suane Silva do
UM PANORAMA SOBRE O ESTUDO DE LÍNGUAS CLÁSSICAS
NO BRASIL: DAS ORIGENS ATÉ À CONTEMPORANEIDADE /
Sharon Suane Silva do Carmo. -- Rio de Janeiro,
2021.
26 f.

Orientador: Simone de Oliveira Gonçalves
Bondarczuk.
Trabalho de conclusão de curso (graduação)
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Grego, 2021.

1. Ensino de Grego. 2. Educação Clássica. 3.
Cultura clássica. I. Bondarczuk, Simone de Oliveira
Gonçalves, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a
responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	5
2 – Histórico do ensino de línguas clássicas nas escolas brasileiras	7
2.1 Educação Jesuíta	7
2.2 Educação Pombalina.....	11
2.2 O Seminário de Olinda	13
2.4 Diretrizes Educacionais – A Educação no Século XX	14
3 – O Ensino Clássico na Atualidade	17
4 – Considerações Finais	25
5 – Bibliografia.....	27

1 – Introdução

Particularmente aprender sempre foi uma paixão, mas quando entrei na faculdade de Letras não tinha qualquer intenção de atuar como educadora, eu pensei em trabalhar em muitas outras áreas, mas tinha bastante resistência a ideia de ser professora. Porém, durante minha formação, essa área de atuação foi me encantando mais e mais a cada dia e acabei descobrindo uma nova vocação.

Outro campo de conhecimento que também sempre fui apaixonada foi a cultura grega, especialmente a mitologia, por isso escolhi cursar Grego na faculdade. E, no período da graduação, foi maravilhoso aprender tanto sobre essa cultura e perceber o quanto ela é presente no nosso dia a dia. É interessante descobrir que através da literatura e da filosofia grega podemos discutir e pensar sobre nosso mundo contemporâneo. Os modelos políticos-culturais gregos servem definitivamente de base para o mundo ocidental e estão enraizados em nossas instituições.

Foi definitivo, no meu percurso na graduação, o estágio que realizei entre o fim de 2020 e início de 2021 na Escola Municipal Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis. Apresentamos, eu e meus colegas de projeto, às crianças do 4º e 5º anos, mitos que datam de épocas muito remotas; e, apesar da antiguidade das histórias, era visível o fascínio das crianças com essas narrativas, mas o mais importante foi ver o quanto elas aprenderam com aquelas histórias tão antigas.

Durante as aulas do estágio, debatemos com as crianças questões extremamente pertinentes aos dias atuais como, por exemplo, ao falarmos sobre as amazonas, fizemos um paralelo entre o mito e as reivindicações do movimento feminista. E isso me fez perceber a relevância do ensino de grego e latim na formação de nossos alunos - tendo em vista o legado cultural deixado como herança para o mundo em geral, sobretudo para o Ocidente - mesmo nos anos iniciais da escolarização.

A Grécia é considerada como o berço da literatura, filosofia, geometria, física, astronomia e medicina. Os pensadores gregos, os *physiologoi* ou estudiosos da natureza (*physis*), foram os primeiros a questionar as origens do cosmo e os elementos primordiais que formam todas as coisas, fornecendo as bases para as ciências naturais. Isso é apenas um exemplo de como o conhecimento da cultura grega vai dialogar com todas as disciplinas escolares e possui um caráter universal. Sendo assim, aprendendo sobre o passado, a trajetória do pensamento e do fazer humano, compreendemos o presente e moldamos o futuro.

A partir dessas considerações iniciais, esse trabalho tem como objetivo: refletir sobre a trajetória do ensino das Letras Clássicas no Brasil e analisar as propostas mais atuais nessa área, com o fim de demonstrar a relevância desse ensino para a formação de nossos estudantes desde o ensino básico; e, igualmente, apontar possíveis caminhos para o desenvolvimento de novos projetos educativos que considerem a nossa realidade sociocultural.

O trabalho foi desenvolvido do seguinte modo: um primeiro capítulo, que apresenta um levantamento histórico de dados sobre o ensino das Letras Clássicas nas escolas brasileiras, desde a sua origem com os jesuítas até o século XX; um segundo capítulo, em que apresentam-se propostas atuais e projetos de ensino das Letras Clássicas no âmbito escolar, no qual também relato minha experiência de estágio da prática de ensino na Escola Municipal Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis; e, por fim, as considerações finais que apontam para a continuidade dessa pesquisa.

2 – Histórico do ensino de línguas clássicas nas escolas brasileiras

2.1 Educação Jesuíta

Antes de refletirmos sobre a educação nos dias atuais, precisamos, primeiro, revisitar o caminho percorrido por ela e, sobretudo, o do ensino das Letras Clássicas no Brasil, desde a chegada dos padres jesuítas até o final do século XX.

No artigo, *O Percurso dos Estudos Clássicos no Brasil*, a professora Zélia de Almeida Cardoso (USP) relata a chegada dos padres jesuítas ao Brasil em 1549 e, a partir desse momento, a inauguração da primeira fase do ensino no Brasil. Cardoso (2014:18) descreve ainda a finalidade principal dessa chegada: “[...] A missão tinha o encargo de catequizar os índios e organizar a educação na Província”. Tal missão era comandada por Manuel da Nobrega, que em uma carta de 1552, enviada ao Superior da Ordem de Lisboa, relatou que além de ensinar os meninos a ler, escrever e contar, também ensinava a língua latina.

Outro relato, o da professora Maria Luisa Santos Ribeiro (PUC-SP) - em seu livro *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar* (1992: 22, 23) - traz a notícia que no primeiro plano de estudos do padre Manoel da Nóbrega “percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinava os ‘Regimentos’; percebe-se também a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão [...]”.

Ribeiro critica ainda (1992:25) que o Plano Real, ou seja, o plano aprovado pela Coroa Portuguesa, visava catequizar e instruir os índios, e o plano real, aquele que ocorria de fato, se distanciavam, pois os indígenas eram apenas catequizados, ao passo que os filhos dos colonos eram devidamente instruídos.

A catequização dos povos indígenas incluía apenas o básico, eles aprendiam a língua portuguesa e eram apresentados ao cristianismo, mas não eram instruídos em filosofia, matemática, geografia ou qualquer outra ciência. Todo o conhecimento científico e filosófico, em geral, era reservado aos filhos dos colonos, os futuros senhores.

A autora separa, grosso modo, a educação da colônia em três tipos.

A educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria de população colonial.

A educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas.

A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional. (RIBEIRO, 1992, p. 25)

Apesar do plano inicial do padre Manoel da Nóbrega, os indígenas eram instruídos somente para que pudessem executar trabalhos manuais. Vale ressaltar que, antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas já tinham diversas habilidades manuais muito bem desenvolvidas, como a caça, a pesca, a fabricação de cestas, redes e a construção de ocas e de vasos de barros, tudo isso já fazia parte da sua cultura. Entretanto, não era exatamente essas habilidades que interessavam aos senhores de engenho.

O plano inicial do padre Manoel da Nóbrega contemplava o ensino profissional e agrícola, bem como as etapas iniciais dos estudos, sendo assim um plano mais completo, diferentemente do *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, e que servia como base para os planos de estudos das escolas da Companhia de Jesus.

O *Ratio* era concentrado no ensino de elementos da cultura europeia e se dividia em três cursos, eram eles o *Curso de Humanidades*, o *Curso de Filosofia* e o *Curso de Teologia*. Dentre as diversas regras presentes na publicação, era explicitado também a duração de cada curso e quais disciplinas eram pertinentes a cada um.

O *Curso de Humanidades* é o que interessa a proposta desse trabalho. Era esse curso subdividido em 5 classes, sendo elas:

- 1- Retórica
- 2- Humanidades
- 3- Gramática Superior
- 4- Gramática Média
- 5- Gramática Inferior

Nas *Obras Completas do Pe. Leonel Franca S. J* (1952:23), observa-se que as classes do curso de humanidades previstas no *Ratio* não se estruturavam com base em unidades de tempo, ou seja, divisão por anos escolares, como estamos acostumados hoje em dia, mas sobretudo, na aquisição de graus ou estágios de conhecimento, sendo assim “só podia ser promovido à classe superior, o aluno que os houvesse assimilado integralmente”.

Na mesma obra, o padre Leonel Franca S. J afirma que (1952:23) “O latim e o grego são as disciplinas dominantes.” Porém nem sempre foi assim.

Fernando Azevedo (1971: 280), no livro *A Cultura Brasileira* observa que a formação humanista clássica era “quase exclusivamente latina, - pois o grego não foi incluído entre as disciplinas do ensino superior senão mais tarde pelos frades de São Francisco”, mas ressalta igualmente que a formação humanista era a base para o ensino de matriz jesuíta.

Mais à frente o autor acrescenta:

A gramática, a retórica e a filosofia, estudadas frequentemente nos próprios autores latinos que recolheram e tornaram mais assimilável a herança dos gregos, tinham o interesse [...] (de) desenvolver a cultura latina, situada no amago da instrução. A herança da escolástica e da cultura clássica, com o predomínio do latim, da gramática e da retórica, transmitia-se sem enriquecer nem transformar-se [...] até os fins do século XVIII, quando os frades franciscanos, em virtude da ordem régia de 1772, estabeleceram no Rio de Janeiro um curso de estudos superiores em que, pela primeira vez, figurava, além do grego e do latim, o ensino oficial de duas línguas vivas. (AZEVEDO, 1971, p. 280)

É interessante observar que essa preferência pelo latim pode ter raízes históricas muito antigas. A Igreja Católica oficial foi fundada sob a égide do Império Romano com o reinado do Imperador Constantino (IV séc. d. C.), daí o nome Igreja Católica Apostólica Romana, e, no V séc., o latim já era a língua oficial da igreja e permaneceu assim por toda a Idade Média e Renascimento.

Além disso, um dos métodos de dominação utilizado pelo Império Romano era o da assimilação cultural, no caso dos gregos, tem-se um exemplo único na história no qual o povo subjugado prevaleceu culturalmente sobre seus conquistadores. Os romanos foram os primeiros a traduzirem as obras literárias dos gregos e apropriarem-se dos gêneros e ritmos gregos bem como de sua filosofia, traduzindo a cultura helenística ao modo latino. As famílias romanas mais abastadas tinham escravos gregos, embora muitas vezes esses gregos tenham sido, na verdade, professores de jovens romanos.

Ora, é notório que até 1772, o ensino das humanidades foi o principal foco dos padres jesuítas. Fica evidente essa característica no próprio *Ratio* no qual os autores clássicos são apresentados de forma gradativa, seguindo o seguinte programa:

Na gramática *média*, Cartas de Cícero *ad familiares*, poesias mais fáceis de Ovídio; catecismo grego, *Tabula de Cebe*. Ld-1.
Na gramática *superior*, prosa no 1º. Semestre, As Cartas mais importantes de Cícero *ad familiares*, *ad Atticum*, *ad Quintum fratrem*; no 2o. Semestre, Cícero, *De*

Senectute, De Amicitia, Paradoxa ou outros livros semelhantes. Poesia: no primeiro semestre, trechos seletos de Catulo, Tibulo, e Propércio, *Éclogas* de Virgílio, ou ainda os livros mais fáceis do mesmo autor como o 4º. das *Geórgicas*, ou o 6º e 7º da Eneida. Em grego, São Crisóstomo, Esopo, Agapito e outros análogos. Nas três classes de gramática, como texto, adote-se a gramática do P. Álvares. Lc-1.

Em *humanidades: Latim* – Cícero, obras de filosofia moral, no 1º. semestre; no 2º. algumas orações como *Prolege Manilia., pro Archia, pro Marcello* ou outras pronunciadas diante de César; dos historiadores César, Salústio, Tito, Lívio, Curcio e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio, com exceção do 4º. livro da Eneida, odes seletas de Horácio, elegias epigramáticas outras composições de poetas clássicos. *Grego*: no 1o. semestre, Orações de Isócrates, São Crisóstomo, São Basílio, epístolas de Platão, Sinésio, trechos seletos de Plutarco; no 2º. semestre, poesias de Focílides, Teognides, S. Gregório Nazianzeno, Sinésio e outros semelhantes. Para os preceitos de retórica, o tratado do P. Cipriano Soares. Lb-1o.

Em *retórica*, os preceitos devem ser explicados pelos livros de Cícero e de Aristóteles (Retórica e Poética), o estilo deve ser formado principalmente em Cícero, ainda que se devam conhecer também os melhores historiadores e poetas.

Para o grego só se utilizem autores antigos e clássicos. Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, e outros assim, entre os quais se deve incluir com razão os Santos Gregório Nazianzeno, Basílio e Crisóstomo. (S. J, 1952, p. 23)

Além de Manoel da Nóbrega, havia também outra figura importante para a história da educação no Brasil, que se opunha a essa distinção na formação de brancos e indígenas, era o padre Antônio Vieira. Hadassa Kelly Santos Melo (2013, p. 111), em sua dissertação de mestrado, corrobora essa imagem de Vieira que aparece em suas biografias dizendo: “Para os colonos nessa época, Vieira representava o porta-voz da lei sobre a proibição do cativo indígena, mas para os indígenas era o “Pajé-Açu”¹, aquele que os protegeu da cobiça dos residentes”.

Vieira acreditava que os indígenas, aos quais ele chamava de gentis, deveriam ser devidamente educados e catequizados, a fim de que eles pudessem alcançar a bem-aventurança. No texto “*A escravidão nos sermões do Padre Antônio Vieira*”, Alcir Pécora (2019:153) diz que Vieira era contrário as teses que negavam a fé aos indígenas por causa de sua pouca inteligência, afinal de contas a Palavra era clara ao dizer: “Ide e pregai a toda criatura”. Pois era dever dos cristãos anunciar a Palavra de Deus e propagar os ensinamentos de Cristo para todos. Desse modo, Vieira era contra o cativo e a escravidão dos povos indígenas. Posicionamentos como o do Padre Vieira iam contra os interesses da Metrópole e resultaram, com um golpe político, na expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas.

¹ A expressão significa papai-grande “Papai-grande”, modo como os indígenas do Maranhão e Grão-Pará o chamavam.

É importante ressaltar que os jesuítas não eram contra a escravidão em si, mas sim contra o cativeiro dos índios, principalmente de índios que haviam aceitado os ensinamentos católicos e viviam sobre a tutela da Companhia de Jesus. Na verdade, diversos padres possuíam escravos africanos.

A escravidão dos povos africanos não era condenada, uma vez que os africanos eram vistos como infiéis e criaturas não-humanas. Quando havia alguma crítica à escravidão dos negros, essa era focada no tratamento dado aos cativos pelos senhores.

Na dissertação de mestrado de Mariza de Araújo Dias, da UNESP, ela traz o discurso de três grandes jesuítas atuantes no Brasil, Antônio Vieira, André João Antonil e Jorge Benci. Os discursos desses três traziam, cada um à sua maneira, diretrizes para a escravidão. Dentre essas, havia a condenação aos senhores pelos maus tratos excessivos, a orientação para que os negros pudessem ser evangelizados e também o discurso de que a escravidão poderia servir para purificar a alma dos negros a fim de torná-los dignos de Deus, pois o sofrimento da escravidão se assemelhava ao sofrimento do calvário.

Em uma entrevista concedida a Revista do Instituto *Humanitas Unisinos*, o professor doutor Luiz Fernando Medeiros Rodrigues explica detalhadamente quais foram as razões que levaram a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, inclusive do Brasil, evento decisivo para a história de educação em nosso país.

Rodrigues (2010:47-48) explica que ao subir no trono em 1750, D. José I aliou-se a Sebastião José de Carvalho e Melo, que viria a ser conhecido como Marques de Pombal. Sebastião José era um grande defensor da modernização do Estado português. O Marques julgava que todas as decisões governamentais deveriam ser norteadas pela razão humana.

Assim, a educação passa a ser regida pelo Estado e não mais pela Igreja. O foco passa a ser a matemática e as ciências naturais, e o ensino de latim e grego se restringe aos estudantes que optam pela educação humanista ou que desejam se ordenar e, como se esperava, os índios não são inclusos nos planos educacionais.

2.2 Educação Pombalina

Em 1758, o rei D. José I sofreu um atentado e a rainha assumiu como regente, durante as investigações do atentado, mais de mil pessoas foram presas e algumas condenadas à morte. E o atentado ao rei “inseriu-se na escalada antijesuítica que, de certa forma, teve o seu

maior conflito com a aplicação do Tratado de Madrid (1750) no sul da América Portuguesa, onde os jesuítas espanhóis mantinham as suas reduções com índios guarani”. (Rodrigues 2010:48)

Ainda de acordo com Rodrigues “entendeu-se que o atentado ao rei fora fruto de uma aliança entre a nobreza ressentida e os jesuítas”, sendo assim Sebastião José usou do processo do atentado para se livrar de seus principais opositores, dentre eles a Companhia de Jesus.

Assim os padres jesuítas permaneceram no Brasil somente até 1759, no entanto, nesse meio tempo fundaram vinte colégios e doze seminários. Nessas instituições, eram ensinados todos os tipos de disciplinas e, sobretudo, os estudos clássicos: a filosofia, a retórica, a gramática, as línguas antigas. Eles deram especial importância à formação humanística que está na base da sistematização do ensino no Brasil.

A expulsão dos padres jesuítas foi resultado de uma perseguição política e teve consequência direta nas diretrizes educacionais de caráter humanista. Pois, com a perseguição da Companhia de Jesus veio também uma forte negação do modo de ensino jesuíta e a erradicação de suas práticas, sendo essa educação substituída por uma inferior, de caráter mais prático. Porém, ainda que enfraquecido o ensino das línguas clássicas não foi erradicado, como explica Cardoso:

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a situação do ensino no Brasil sofreu, de início, um profundo colapso. O que ocorreu, conforme Fernando de Azevedo (1963, p. 539), não foi apenas uma reforma ‘mas uma destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico’. Não se trata simplesmente da substituição de um sistema por outro, [...] mas da extinção de uma organização escolar ‘sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão’. O ensino jesuítico, tachado de uniforme, dogmático, abstrato, autoritário, excessivamente literário e retórico, foi substituído aos poucos não por escolas condizentes com o espírito enciclopedista e iluminista, com ênfase em disciplinas modernas e científicas, mas, sim por vagos cursos ministrados principalmente em conventos, as chamadas ‘aulas régias’, subvencionadas pela Coroa portuguesa e espalhadas pelas capitanias. Curiosamente, eram cursos de gramática latina, em sua maioria, mas havia também ‘aulas régias’ de grego [...] (CARDOSO, 2014, p. 23-24)

Nessa citação, vemos que tanto Zélia Cardoso quanto Fernando Azevedo, por ela citado, concordam que a substituição das escolas jesuítas fora feita de modo desorganizado. Afinal se deu cabo de toda uma organização escolar por questões políticas, sem que houvesse uma outra organização eficiente para substituí-la.

Ribeiro (1992:34) afirma:

Surge, com isso [a expulsão dos jesuítas], um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado.

[...]

Daí por diante, o ensino secundário, que ao tempo dos jesuítas era organizado em forma de curso – Humanidades –, passa a sê-lo em aula avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia, retórica. Pedagogicamente está nova organização é um retrocesso.

Ou seja, o objetivo do Marques de Pombal de reformular a educação da colônia para atender os interesses da coroa, apesar de ter sido alcançado não foi feito de modo eficiente. A educação sofreu um forte retrocesso e uma precarização. Uma vez que não havia mais uma organização coesa e estruturada para atender as necessidades educacionais.

Além das aulas régias um outro meio de difusão da cultura clássica, e até de aquisição de conhecimento, no século XVIII, foram as peças teatrais. Zélia Cardoso faz o seguinte comentário sobre:

Não se pode desprezar, também, a função desempenhada pelo teatro, no século XVIII, como elemento divulgador e popularizador de temas clássicos, por meio de peças e óperas que focalizavam lendas míticas e fatos históricos da Antiguidade e que se alternavam com outras que exploravam temas diversos. Leve-se em conta o fato de ser o teatro no século XVIII uma das poucas formas de entretenimento cultural coletivo e de serem as comédias, entremeses, cantatas, pastorais e, principalmente, as óperas, muitíssimo apreciadas pelo público. (2014, p. 25)

Ou seja, o teatro era por vezes o único meio de lazer coletivo e além de entreter ainda disseminava a cultura da Antiguidade Clássica para a população.

2.2 O Seminário de Olinda

O próximo marco da educação brasileira citado por Cardoso é a criação do Seminário de Olinda, fundado em 1798, mas que só começou a funcionar em 1800 como uma instituição de ensino. Ressaltando que o seminário buscava atender as necessidades modernas, mas que não deixou de lado o ensino dos clássicos. E nas palavras de Fernando de Azevedo, por ela citado, percebemos que as “novas tendências pedagógicas” dão importância tanto ao ensino de matemática e ciências naturais quanto ao ensino do currículo clássico, que inclui o latim, a retórica, a poética e a filosofia.

O seminário de Olinda era, inicialmente, uma instituição isolada, mas em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, houve uma necessidade de ser organizado o ensino. Desse

modo, em 1837, é fundado o Colégio Pedro II, seguindo o modelo do seminário para a criação de seu currículo, mesclando disciplinas de ciências naturais e ensino clássico. E de acordo com Zélia esse “[...] foi o ponto de partida para a criação de inúmeros estabelecimentos de ensino nos mesmos moldes, confessionais ou leigos, que se espalharam de norte a sul, pelo país, consolidando, de certa forma, o que viria a ser a educação dita secundária, alvo de numerosas leis orgânicas e de diretrizes e bases que se estenderam pelos tempos” (2014; 28). Essas leis, diretrizes e bases se estenderam e, até 1961, havia nos currículos disciplinas pertinentes ao ensino clássico; porém, a partir daí, até mesmo os seminários, maiores responsáveis pela difusão das disciplinas humanistas, dentre elas os estudos clássicos, se adequaram aos currículos oficiais.

2.4 Diretrizes Educacionais – A Educação no Século XX

Como foi dito anteriormente, diversas leis e diretrizes moldaram a educação brasileira. Como por exemplo, o decreto 11.530 de 18 de março de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano. O decreto tinha como objetivo reorganizar o ensino secundário e superior na República. E nele, o então presidente Carlos Maximiliano, dita exatamente quais disciplinas seriam ministradas, no Colégio Pedro II, e quanto tempo elas durariam. Temos desse modo os artigos 160, 166, 167 e 172, nestes fica especificado como seria o ensino de línguas, incluindo o latim.

No artigo 160, Maximiliano decreta que haverá, no Colégio Pedro II, provas escritas e orais de latim, mas o artigo mais interessante para o trabalho que aqui proponho são os de número 166 e 167, como citados abaixo:

Art. 166. As matérias que constituem o curso gymnasial indispensável para a inscrição para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia universal, Physica e Chimica e Historia Natural.

Art. 167. A distribuição das matérias, no curso official de qualquer das secções do Collegio Pedro II, será a seguinte:

1º anno – Portuguez, Francez, Latim e Geographia Geral.

2º anno - Portuguez, Francez, Latim, Arithmetica, Chorographia do Brazil, e noções de Cosmographia.

3º anno - Portuguez, Francez, Inglez ou Allemão, Latim, Algebra e Geometria plana.

4º anno – Inglez ou Allemão História Universal, Geometria no espaço, Trigonometria rectilinea, Physica e Chimica.

5º anno – Inglez ou Allemão, Physica e Chimica, História do Brazil e Historia Natural. (Decreto 11.530, de 18 de Março de 1915)

Fica ainda decretado no art. 172 que ao final do curso de latim o aluno deveria ser capaz de traduzir qualquer trecho de Cicero ou das obras de Virgílio.

Com esses artigos podemos ver que os clássicos, sobretudo a língua latina, possuía uma grande importância na grade curricular.

Em um novo decreto², agora de 1942, durante o governo Vargas, o então presidente dividiu o ensino em dois ciclos, sendo o primeiro chamado de ginásial e o segundo subdividia-se entre o curso clássico e o curso científico, e em relação ao primeiro determinava que: “Art. 4º [...] no curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas;”

No mesmo decreto, ficou ainda definido que o curso ginásial teria a disciplina Latim dentro do curso de língua. Já no segundo ciclo, os alunos que optassem pelo curso clássico teriam no primeiro, segundo e terceiro ano as disciplinas de línguas Grego e Latim. Por outro lado, o art. 16 diz: “É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.”

Vilson J. Leffa (1999), Universidade Católica de Pelotas, em um artigo publicado pela ALIESP, fez um levantamento do ensino de línguas estrangeiras, dentre eles grego e latim, pela quantidade de horas semanais dedicadas a cada língua.

Tabela 1 (Império)			Tabela 2 (Primeira República)			Tabela 3		
Ano	Latim	Grego	Ano	Latim	Grego	Ano	Latim	Grego
1855	18	9	1890	12	8	1942	8	-
1857	18	6	1892	15	14	1961	-	-
1862	18	6	1900	10	8	1971	-	-
1870	14	6	1911	10	3	1996	-	-
1876	12	6	1915	10	-			
1878	12	6	1925	12	-			
1881	12	6	1931	6	-			

Fonte: LEFFA, VILSON J. Língua Estrangeira – Ensino e Aprendizagem. Editora de Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS, p. 52-53; 58, 2016.

² BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei orgânica do ensino secundário. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, SEÇÃO 1, p. 5798.

A primeira tabela trata do ensino durante o período imperial e é possível ver que há uma redução gradativa nas horas dedicadas ao ensino de latim e uma redução, seguida de uma estabilidade, nas horas dedicadas ao grego.

Podemos ver também, nas tabelas 2 e 3, que a partir de 1915 não havia mais o ensino obrigatório de grego e, a partir de 1961, o mesmo aconteceu com o latim.

Atualmente o ensino dessas línguas é quase que estritamente optativo e circunscrito a colégios particulares nos níveis fundamentais e médios, como por exemplo, a projetos de extensão desenvolvidos por universidades públicas, como o projeto *Minimus* da USP, e o *Anima-Mito* da UFRJ que levaram o ensino clássico para as escolas; e projetos como o *Paideia* da FURB e o Contos de Mitologia da UFJF, que não se inserem dentro das escolas, mas tentam de algum modo levar a cultura clássica para a comunidade.

3 – O Ensino Clássico na Atualidade

Como visto no capítulo anterior, o ensino classicista nos níveis fundamentais e médios nas escolas públicas do Brasil praticamente se findou no século XX com a reforma de 1915 que desobrigava o ensino de grego e latim.

No artigo “Cultura Clássica e Ensino: Uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola” de Fábio da Silva Fortes e Charlene Martins Miotti, diz que:

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. (FORTES e MIOTTI, 2014, p. 154)

Ao entendermos que a cultura clássica é um elemento fundamental na formação da cultura contemporânea, percebemos como o ensino clássico poderia ser bem aproveitado para a compreensão dos temas propostos nas escolas de ensino fundamental e médio.

Vale ressaltar que cultura clássica não precisa, necessariamente, se resumir a obras gregas e latinas da Antiguidade, mas, de igual forma, as suas releituras e adaptações. Em seu texto “*Por que ler os clássicos*”, Ítalo Calvino, dá as seguintes definições para o que é clássico:

Aquilo que distingue um clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna, mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural. (CALVINO, 1993, p. 14)

Calvino diz ainda que os clássicos são livros que trazem em si “as marcas de leituras que precedem a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura [...]” (1993;11). Ele ainda afirmar que “Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (1993;11). Ou seja, os clássicos estão tão presentes no imaginário coletivo-social tanto que o uso de expressões como: “presente de grego”, “cavalo de Tróia”, “trabalho hercúleo”, etc. são compreendidas mesmo por quem nunca leu de fato tais obras. E isso reforça a afirmação de Calvino ao mostrar que essas narrativas míticas e trágicas possuem um espaço próprio e contínuo na cultura e, por isso, são chamadas de obras clássicas. Essas definições sobre o clássico serão importantes para compreender melhor os projetos aqui exemplificados.

Existem, atualmente, alguns projetos de extensão que visam levar o ensino clássico, nesse caso o ensino das culturas grega e latina, para o mais variado público, como por exemplo, o projeto *Minimus* da USP e o *Anima-mito* da UFRJ, que têm como público-alvo a escola pública; além do projeto *Paideia* da FURB³, que levou o ensino de grego para a comunidade do Vale do Itajaí, em Blumenau, Santa Catarina. Esse último se estendeu a “os acadêmicos de graduação e pós-graduação da Universidade, estudantes da ETEVI⁴, da rede de básica dos ensinos fundamental e médio da região, membros da comunidade do Vale do Itajaí e demais interessados” (SANTOS e SILVA, 2020, p. 194)

Ademais, alguns projetos têm sido propostos como atividade pedagógica da disciplina de Prática de Ensino em Português-Grego da UFRJ; dentre esses, destaco o projeto *Mitos com a UFRJ*, que se estendeu do último semestre de 2020 ao primeiro de 2021. O projeto foi proposto para que os alunos de graduação de grego pudessem ter a experiência do estágio durante o período de ensino remoto por conta da pandemia de COVID-19.

O projeto foi desenvolvido por mim e pelos colegas Eduardo Duarte, Luciana Brivio, Marina Guimarães e Sabrina Aníbal, no curso de Didática de Grego e Português, coordenado pelas professoras Simone Gonçalves Bondarczuk, Maria Fernanda Oliveira e pelo professor Pedro Martins da UFRJ, juntamente com a supervisão e a orientação das professoras, Lucilene Alves, Ana Paula Niza, Luisa Passos, Daniele Rosa, Cristina Figueiredo, Milena Melo da Escola Municipal Prof. Marcos Waldemar de Freitas Reis, em Niterói.

A particularidade do projeto *Paideia* foi ter sido oferecido para toda a comunidade do Vale do Itajaí, ou seja, não havia um público-alvo restrito e isso possibilitou que pessoas dos mais diversos níveis escolares e idades se inscrevessem para aprender Grego. Para participar do projeto os interessados deveriam escrever um e-mail apresentando “os motivos pelos quais desejava fazer o curso [...]” (2020, p. 195). E, dentre os inscritos, havia duas meninas do ensino fundamental que tinha desenvolvido interesse pela cultura grega graças aos livros do Rick Riordan, autor da saga *Percy Jackson e os olímpianos*⁵, uma dessas duas meninas chegou a concluir o curso de grego. Indício de que a mitologia retratada na cultura pop é uma forma de atrair e instigar a curiosidade dos jovens e adolescentes para a área de clássicas. A cultura pop atual está permeada de referências clássicas que podem ser usadas a serviço das escolas.

³ Universidade Regional de Blumenau.

⁴ Escola Técnica do Vale do Itajaí.

⁵ Romance que narra a história de Percy, filho do deus grego Poseidon, que mora em Nova Iorque do séc. XXI.

Os livros do escritor norte americano foram um verdadeiro sucesso entre os anos de 2005, lançamento do primeiro livro, e 2010, lançamento do primeiro filme, e uma forma de atrair leitores para a mitologia clássica. Rick Riordan escreveu ainda mais duas sagas, são elas *Os Heróis dos Olimpo* e *As Provações de Apolo*, ambientadas no mesmo universo, que tiveram uma grande aceitação do público.

O interessante desse fenômeno é entender que as histórias dos deuses gregos e seus filhos, os semideuses e heróis, que surgem na Grécia Antiga, possuem, ainda hoje, um forte apelo para o público infanto-juvenil. E ao pensarmos nas conclusões de Calvino compreendemos que tal apelo vem exatamente da grande presença ainda dessas narrativas no imaginário coletivo, o arquétipo do herói está sem dúvida enraizado em nossa cultura.

E, do mesmo jeito, que *Percy Jackson* foi o responsável por levar aquelas duas meninas ao projeto *Paideia*, a cultura popular é fator motivador para manter o interesse das crianças e adolescentes em participarem desses demais projetos.

Como exemplo desse aproveitamento de elementos da cultura pop para estimular a leitura de textos clássicos, pode-se citar o projeto *Anima-mito* que procurou explorar esses recursos, usando as fichas dos jogos de RPG⁶ de modo a reconstruir as características físicas e psicológicas do personagem Hércules, a partir da leitura de textos clássicos originais que representassem o herói em suas múltiplas facetas, dessa forma as crianças podiam (re)contar a história. Com essa atividade as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diferentes gêneros literários em prosa e poesia como: a *Ilíada* de Homero, a tragédia *Hércules* de Eurípides, os mimos de Teócrito, as *Odes Píticas* de Píndaro, a Biblioteca de Pseudo-Apolodoro sobre mitologias e ainda algumas adaptações modernas do ciclo mítico de Hércules.

O projeto *Minimus*, por outro lado, usou o conhecimento “inerente” dos clássicos, definido por Calvino. Os monitores Fernando Gorab Leme e Marcus Vinicius Martins atribuem o sucesso do projeto com a capacidade de linkar o conhecimento clássico o cotidiano das crianças. Fernando diz: “Os mitos também são de grande valor, pois as crianças gostam bastante das histórias e possuem referências modernas (jogos, filmes, livros) para

⁶ *Role Playing Game* – Jogo de interpretação,

muitos dos mitos estudados. A resposta das crianças mostra que estamos no caminho certo [...]” (2013, p. 111).

Ao que Marcus corrobora dizendo:

No diálogo que estabeleço com as crianças, considero importante mostrar a eles que não percebemos o quanto o grego é ainda presente na nossa cultura: desde a constituição das palavras até as relações gramaticais mais diversas. Descobrir as origens das palavras, a maneira como as usamos no cotidiano, assim como a própria consciência de uma identidade cuja parte linguística remonta a uma cultura tão distante no tempo, mas ao mesmo tempo tão presente, como todo o legado cultural, causa um misto de admiração e interesse em suas atitudes. (2013, p. 111).

O entendimento alcançado pelos monitores do *Minimus*, do uso da memória afetiva e do conhecimento das crianças para explicar a Cultura Clássica também foi usado por mim e meus colegas no desenvolvimento do nosso projeto, o *Mitos com a UFRJ*, para despertar suas curiosidades. A partir das figuras de super-heróis, presentes em diversos filmes e HQs⁷, introduzimos os mitos gregos, construindo a ideia de herói e de heroísmo desde a antiguidade até a contemporaneidade e correlacionando as duas culturas, ao ressaltar as diferenças e as similaridades entre elas.

É preciso entender que as narrativas mitológicas, de um modo geral, são pertinentes a todas as culturas ao redor do mundo. Por isso é, não só possível como extremamente estimulante, ligar narrativas do folclore brasileiro, com mitos gregos e heróis norte-americanos modernos, porque em todas essas culturas a trajetória do herói se assemelha e é reconhecível.

Relacionar o Capitão América, da Marvel, com o herói grego e general Aquiles, pode parecer uma tarefa improvável ou irrelevante, mas na verdade foi relativamente fácil, uma vez que conseguimos relacionar os traços psicológicos e de personalidade dos dois personagens, como a luta por justiça, a coragem e os espírito de liderança de ambos e permitiu apresentar, ou na concepção de Calvino reapresentar, todo um novo mundo ao alunado.

Inicialmente, o *Mitos com a UFRJ* tinha como objetivo apresentar dois mitos: o de Teseu e o Minotauro e o mito do herói Mêmnon - herói etíope que lutou na guerra de Tróia - e relacioná-los a duas histórias modernas retratadas nos filmes, Jogos Vorazes e Pantera Negra,

⁷ Histórias em Quadrinhos.

respectivamente, mostrando como essas narrativas e muitas outras são, em parte, releitura de mitos greco-latinos. Isso fez com que os alunos pudessem ter contato com os próprios relatos literário desses mitos.

Porém o projeto acabou tendo um alcance maior do que o esperado, pois além dos mitos propostos inicialmente, também apresentamos as crianças o mito das Amazonas e a história das Icamiabas, índias brasileiras. Através da apresentação desses mitos gregos e das narrativas brasileiras - tendo como ponto em comum a existência no imaginário coletivo de uma tribo de mulheres guerreiras - surgiu a oportunidade de debater com as crianças alguns temas atuais, como o papel da mulher, em uma perspectiva feminista e o racismo.

Isso se deu ao contarmos para as crianças que tanto as Amazonas gregas quanto as Icamiabas brasileiras eram mulheres guerreiras e fortes que também iam às guerras, tarefa predominantemente atribuída aos homens. Os alunos, principalmente as meninas, conseguiram ligar a ideia dessas mulheres guerreiras com as pautas dos movimentos feministas que buscam a equidade de gênero e uma quebra dessas atribuições naturais de tarefas distintas entre homens e mulheres, tendo em vista as características físicas.

Já o debate sobre o racismo aconteceu quando fizemos uma observação conjunta com as crianças de que haviam poucos heróis negros presentes nos filmes da MCU⁸, do mesmo modo que acontecia com a valorização da cultura grega branca em demérito de outras etnias. Por exemplo, a maioria das crianças conheciam, ainda que superficialmente, heróis como Aquiles, Teseu, Hércules, mas não havia até então sequer ouvido falar no rei Mêmnon, que era negro e etíope. De fato, esse herói é pouco conhecido no contexto dos estudos sobre a Épica e o trabalho feito com esse personagem em sala de aula permitiu explorar temas como o da ancestralidade e da alteridade cultural com evidente enriquecimento da temática.

O *Anima-mito* também foi além da proposta inicial, no relatório final do projeto da monitora Eliandra Viana da Silva, ela conta que o projeto foi desenvolvido buscando a interdisciplinaridade nas aulas de Português e Literatura, Ciências, Educação Física e História.

Na aula de história, as crianças aprenderam sobre a localização geográfica e a história da Grécia Antiga, mitos de soberania, bem como foram apresentadas ao personagem Hércules, herói pan-helênico, mas conhecido na Antiguidade. Hércules foi o herói escolhido

⁸ Universo Cinematográfico da Marvel. Nome dado aos filmes de super-heróis que compõem a narrativa criada pela empresa.

como personagem principal da animação desenvolvida no projeto. Para refiguração desse personagem dentro da história construída pelas crianças, foram lidos textos originais sobre o herói, como por exemplo, os versos 90 a 133 do *Canto XIX da Ilíada* do poeta grego Homero e a tragédia *Hércules* do tragediógrafo Eurípedes. Esses e outros textos serviram de base para a elaboração de ficha de RPG, descrevendo as suas características físicas e psicológicas, tanto com adjetivos em português como em grego.

Em uma das aulas de ciências, aprenderam a construir um aqueduto, além disso estudaram sobre o controle de recursos hídricos no Egito e na Grécia Antigos. O tema do aproveitamento de recursos hídricos na Antiguidade surgiu em decorrência. Em outro momento, participaram de uma oficina sobre a fala e a audição, em que experimentaram um instrumento criado pelos monitores, chamado de ‘sussurofone’, que funciona como uma espécie de reverberador da voz. Assim, puderam tomar consciência da voz como instrumento literário, fazendo a imitação dos personagens.

Na aula de Português/Literatura, após a leitura dos textos de referência sobre Hércules e das adaptações de Monteiro Lobato e Maurício de Souza, os alunos fizeram a sua própria adaptação, criando uma nova versão sobre o episódio da limpeza dos estábulos do rei Augias; também desenvolveram conjuntamente um roteiro para animação por meio de debate em sala de aula, bem como os diálogos que foram posteriormente gravados no teatro da escola.

Nas aulas de Educação Física, fizeram um estudo de movimentos e de interpretações de cenas do mito, por meio da gravação dos movimentos dos próprios alunos com o celular e que depois foram usadas como base de referência para movimentação dos personagens.

Além disso, aprenderam também diversos processos envolvidos na produção de uma animação: confecção de *storyboard*, criação dos cenários, confecção dos personagens (tudo em papel imantado), a leitura dramatizada dos roteiros, a gravação das vozes em equipamento próprio, o uso da mesa de animação para gravação e do programa *Animator* para edição. A maior parte dessas etapas foram realizadas na própria escola, enquanto a edição final foi realizada no laboratório do GEM da Faculdade de Letras da UFRJ pelos monitores.

Em ambos os projetos desenvolvidos na e pela UFRJ, um dos desafios foi a falta de material didático apropriado aos temas propostos para o público pretendido, que tiveram de ser desenvolvidos pelos monitores dos projetos. Exatamente pela falta de incentivo em se levar o ensino clássico para a educação básica.

Já o projeto *Minimus*, foi pelo caminho inverso, ou seja, fazendo uso do material didático homônimo desenvolvido originalmente em inglês por Barbara Bell e traduzido pelos monitores do projeto. A coordenadora do projeto *Minimus* da USP, professora Paula da Cunha Corrêa, relatou que seu desejo de levar o ensino de grego e latim para o Ensino Fundamental e Médio surgiu depois dela assistir ao vídeo do projeto “Classics for all” desenvolvido na Inglaterra. Ela também observou que:

[...] várias pesquisas realizadas desde 1920 nos EUA comprovam a eficiência do estudo de latim e grego como forma de aperfeiçoar a proficiência dos alunos na língua materna, de facilitar a aprendizagem de outras línguas estrangeiras e de desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico [...]

Essas pesquisas indicam que o ensino das línguas clássicas (curiosamente mais do que qualquer outra língua estrangeira), durante os primeiros anos escolares, favorece o desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças (leitura, vocabulário e gramática) e do pensamento crítico e lógico (comprovado pelas notas obtidas por tais alunos nas provas de matemática, mais elevadas do que crianças que não estudaram grego e latim). (LEME, CORRÊA, *et al.*, 2013, p. 95)

Além disso, levar o ensino de grego e latim para os níveis básicos abriu um leque de possibilidades para os alunos do curso de Letras Clássicas da USP.

Entretanto o material desenvolvido por Bell era específico para o ensino de latim, desse modo os bolsistas e voluntários de grego tiveram que buscar alternativas, sendo uma delas o uso do *Athenaze*, escrito por Gilbert Lawall e Maurice George Balme da Universidade de Oxford. Todavia, o material em grego não se mostrou tão atraente e interessante para as crianças quando o *Minimus*, o que exigiu dos monitores criatividade.

No artigo publicado na revista *PHAOS*, Paula Corrêa afirmar que:

Embora o projeto seja centrado no ensino das línguas, os monitores também criaram atividades diversificadas sobre aspectos da cultura grega e latina (mitologia, história, teatro, poesia, música, artes plásticas e arquitetura) e sua permanência. (LEME, CORRÊA, *et al.*, 2013, p. 98)

Atualmente o *Minimus* é distribuído no Brasil pela editora “É Realização”, com a tradução de Fábila Alvim Leite e está disponível como recurso didático.

Além dos materiais didáticos escolhidos, o projeto *Minimus* fez o uso de vários outros recursos. Foi desenvolvida, por exemplo, uma apostila, aos moldes dos roteiros já utilizados na escola, que não fazia o uso de uma abordagem linear, mas permitia aos alunos decidir a

ordem que iriam aprender e deixando para os monitores o trabalho de orienta-los em duvidas especificas.

A apostila era dividida em 30 atividades que variavam em copiar textos em latim e traduzi-los, revisão do vocabulário e da gramática e exercícios de interpretação. Para manter o interesse dos alunos. No mesmo artigo publicado na revista *PHAOS*, os monitores envolvidos no projeto relatam que as crianças gostavam de conhecer os mitos, pois estes são comumente encontrados em jogos de vídeo-game, livros e filmes da cultura popular.

A monitora de latim Mayara Pereira, que participou do projeto desde o início, relata ter ficado chocada quando descobriu que “muitos dos meninos conheciam toda a história da guerra de Tróia, vários mitos e histórias de deuses [...]”. Mayara diz ainda que essa observação mostrou para os monitores qual seria o melhor caminho para cativar os alunos. Ela diz:

[...] esse era o caminho para conseguir a atenção deles e ajudá-los de alguma maneira. Muitos dos garotos que tinham bastante dificuldade com o aprendizado da língua, inclusive por apresentarem problemas de alfabetização e de atenção, foram sendo cativados pelas aulas através das histórias, outros alunos se sentiram acolhidos e foram demonstrando interesse aos poucos, outros ainda se saíram super bem e avançaram além do que o método de ensino previa [...] (LEME, CORRÊA, *et al.*, 2013, p. 112)

Como dito anteriormente, o projeto *Minimus* bem como, *O mitos com a UFRJ*, usaram de metodologias parecidas. No primeiro momento, durante a introdução do projeto e apresentação das propostas, as crianças pareciam levemente desinteressadas, principalmente dado as circunstâncias (o ensino a distância, baixa adesão nas aulas, problemas técnicos, pandemia), mas quando trouxemos para a aula temas como *God of War*⁹, *Vingadores*¹⁰, *Cavaleiro dos Zodíacos*¹¹ dentre outras coisas do interesse delas, a participação passou a ser mais efetiva, eles começaram a interagir trazendo os referenciais que possuíam.

⁹ Jogo de vídeo game pelo Santa Monica Studio e distribuído pela empresa Sony.

¹⁰ Grupo de super-heróis presente em filmes e HQs da empresa Marvel.

¹¹ Anime produzido em 1986 e exibido no Brasil entre 1986 à 1989.

4 – Considerações Finais

A partir do relato dessas experiências na escola com a cultura clássica e do impacto que tiveram sobre os alunos e considerando também a história do ensino de matriz humanística introduzido no Brasil pelos jesuítas, compreende-se que hoje vivemos um outro momento da história dos estudos clássicos que não pode se abster a questões atuais. No livro *Redes ou Paredes: A Escola em tempos de dispersão*, a professora Paula Sibilia explica um fenômeno social atual que está intimamente atrelado ao aprendizado da seguinte forma:

[...] a questão do entretenimento se enraíza no cerne de um modo tipicamente contemporâneo de viver e também de exercer o poder. Muitos discursos atuais, inclusive os mais oficiais, parecem coincidir num ponto: aos alunos do século XXI é necessário oferecer diversão. [...]

Os jovens de hoje pretendem que as aulas sejam divertidas, o que evidencia certa defasagem entre duas formas diferentes de o sujeito se relacionar consigo mesmo, com os demais e com o mundo. (SIBILIA, 2012, p. 81)

Acontece que no século XXI, com todo o avanço tecnológico atual, todo o conhecimento está há alguns cliques de distâncias. Basta apenas que a criança coloque o nome “Aquiles”, por exemplo, em um site de busca para achar diversas versões do mito. É claro que nem toda informação encontrada na internet é verdadeira ou correta, porém, mais do que transmitir um conhecimento, a função do professor tem sido muitas vezes ensinar ao alunado como distinguir e classificar essas informações de acesso fácil e ter acesso às fontes literárias originais, assim como articular todos esses saberes.

Além disso, o fenômeno das redes sociais faz com que o fluxo informativo atual seja extremamente rápido. Todos nós somos bombardeados de informações o tempo inteiro. E esse fluxo intenso de informação torna nossa atenção dispersa e frágil, desse modo antes de transmitir ao aluno qualquer nova informação, meramente relevante, nesse mar informacional já existente, o professor irá precisar primeiro, captar os interesses do aluno para se tornar o foco da sua atenção.

Tal entendimento é de grande importância. Vimos aqui, que a cultura pop é muitas vezes uma releitura do mundo clássico ou, ao menos, se inspira profundamente nele. Não só a cultura popular, claro, mas todo o modelo social do mundo ocidental tem raízes fortes no Mundo Antigo, tal qual nossos modelos de democracia e justiça e podem servir de gatilhos para levarmos os alunos a conhecerem relevantes textos da Antiguidade que dialogam conosco até hoje.

Juntando essas duas informações temos, então, a chave para cativar a atenção dos alunos, e por que não dizer mobilizar os seus afetos. Como também podemos entretê-los, enquanto fornecemos a eles as ferramentas necessárias para compreender o mundo ao seu redor e a sociedade em que eles vivem.

Para realizarmos bem essa tarefa, seria interessante que materiais didáticos, que levasse em consideração a realidade sociocultural do alunado brasileiro, fossem desenvolvidos. Portanto, pretende-se dar continuidade a essa pesquisa nos próximos níveis acadêmicos, buscando desenvolver material didático de temas clássicos para a sala de aula com uma sólida fundamentação teórica na área de ensino de Clássicas. Essa é uma área vasta ainda a ser explorada no Brasil, mas que já começa a apresentar os seus primeiros desenvolvimentos e frutos como vimos nesse trabalho, o que por si só já justifica a relevância dessa pesquisa.

5 – Bibliografia

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1971.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO, Z. D. A. O percurso dos Estudos Clássicos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 27, n. 1, p. 17-35, 2014.

DECRETO 11.530, de 18 de Março de 1915. Brasília: [s.n.]. 18 Março 1915. p. 2977.

DECRETO-LEI nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Brasília: [s.n.]. 9 Abril 1942. p. 5798.

FORTES, F. D. S.; MIOTTI, C. M. Cultura Clássica e Ensino: Uma reflexão sobre a presença dos gregos e latinos na escola. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, p. 153-173, 2014.

LEME, F. G. et al. O Projeto Minimus: Latim e Grego no Ensino Fundamental. **Phaos**, n. 13, p. 93-117, 2013.

MELO, H. K. S. **Discursos da construção do 'outro': Os povos indígenas nos Sermões do Padre Antônio Vieira (1652-1662)**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 224. 2013.

PÉCORA, A. A escravidão nos sermões do Padre Antonio Vieira. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 97, p. 153-170, 2019.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

RODRIGUES, L. F. M. A expulsão dos Jesuítas do Grão-Pará e Maranhão. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, p. 46-53, 2010.

S. J, P. L. F. **O Método Pedagógico dos Jesuítas - O "Ratio Studiorum"**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

SANTOS, D. V. C. D.; SILVA, D. G. O projeto Paideia: Ensinando grego antigo no município de Blumenau SC. **Nuntius Antiquus**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 193-218, set. 2020.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes: A Escola em Tempos de Dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, E. V. D. **Projeto anima-mito: Relatório de Atuação em Monitoria de Extensão (PROFAEX)**. UFRJ. Rio de Janeiro, p. 44. 2021.