

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARA CLEIA BARBOSA DE FARIAS SILVÉRIO

**O MITO DE PROMETEU NA ESCOLA: LEITURA DE HESÍODO E
ÉSQUILO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

TRÊS LAGOAS
2025

MARA CLEIA BARBOSA DE FARIAS SILVÉRIO

**O MITO DE PROMETEU NA ESCOLA: LEITURA DE HESÍODO E
ÉSQUILO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Literários) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Dolores Puga

TRÊS LAGOAS
2025

MARA CLEIA BARBOSA DE FARIAS SILVÉRIO

**O MITO DE PROMETEU NA ESCOLA: LEITURA DE HESÍODO E
ÉSQUILO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Literários) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Três Lagoas, 25 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Dolores Puga - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Examinador: Prof. Dr. Marcos Rogério Heck Dorneles - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Examinadora: Profa. Dra. Maria Cecília Colombani - Universidad de Morón, Argentina.

A meu querido esposo, que nunca me deixa desistir; à minha mãe, por ter me dado a oportunidade de viver e de estudar; à minha filha, pequena Helena, minha maior motivação; à professora Ana Caroline e a todos os meus alunos, para que não esmoreçam frente às agruras da vida.

AGRADECIMENTOS

Um belo salmo diz “Aquele que sai andando e chorando enquanto semeia voltará com júbilo trazendo seus feixes” (Sl 126. 6). A meu ver, não há prazer em plantar sozinho, nem verdadeiro êxito. Este trabalho só foi possível por ter sido feito a muitas mãos: mãos que seguraram as de minha pequena Helena enquanto eu precisava dedicar algumas horas de meus dias a fazer as leituras; mãos que seguraram as minhas quando eu quis desistir; mãos que, em silêncio, me ensinaram o brio de continuar. A essas mãos, eu agradeço o valor da plantação e, agora, as chamo a celebrar a colheita.

Agradeço ao Deus da minha vida, meu baluarte, torre forte, socorro presente, em todo tempo; ao meu esposo, Anderson Silvério, que nunca me deixou desistir, suportando-me em tudo; à minha mãe, Maria Barbosa, e à minha sogra, Lindinalva Silvério, que vieram ao meu socorro sempre que precisei; à minha amiga Renata Ronize e à Carla M. Cardoso, exímias donas de casa que, abandonando sua profissão, ajudaram-me a avançar na minha. . . Amigas que sempre estiveram a postos para acolher minha pequena Helena tantas e tantas vezes. Seus lares exalam a bondade de Deus. Agradeço também à União de Mocidade Presbiteriana de Três Lagoas (UMP), jovens pacientes, sempre me ajudando em oração e suportando minhas constantes ausências, especialmente à conselheira Jaqueline Carla, companheira de profissão, de conversas e de oração. A ela, que dobrou seus joelhos e orou por mim, que me ouviu tantas vezes sobre esta árdua caminhada, meu muito obrigada; à amiga e professora Ana Caroline que, mesmo de longe, impactou profundamente minha vida, melhorando-me como mãe, esposa, professora, enfim, como mulher. Agradeço, com imenso carinho, respeito e admiração, à minha orientadora, Dolores Puga, sem a qual eu estaria perdida do começo ao fim. É graças ao empenho, orientação e conhecimento dessa insigne professora que este trabalho foi realizado. Estendo meus agradecimentos ao professor dr. Marcos Rogério Heck Dorneles e à professora dra. Maria Cecília Colombani, que tão bondosamente aceitaram avaliar esta pesquisa, contribuindo significativamente para meu progresso.

Agradeço, ainda, à Escola Estadual Afonso Pena, por ter me permitido desenvolver este trabalho, bem como a todas as pessoas que foram imprescindíveis para sua realização. Ainda, à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a todos os demais professores que contribuíram para minha formação profissional nesse período.

A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas
irrigar desertos.

C. S. Lewis. A abolição do homem, 1944.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo propor uma abordagem pedagógica para o ensino de linguagens na educação básica capaz de contemplar a formação integral dos estudantes. Para tanto, toma como *corpus* o mito de Prometeu, nas versões de Hesíodo (*Teogonia* e *Trabalhos e Dias*) e de Ésquilo (*Prometeu Acorrentado*), a fim de refletir sobre temas universais da condição humana — como ética, justiça, obediência... — por meio de uma mediação literária que articula a poesia e a tragédia grega à realidade dos alunos da escola pública. Ancorado em técnicas de cunho qualitativo, especialmente a pesquisa-ação (Tripp, 2005), bem como a pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 1992), o estudo foi desenvolvido com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Afonso Pena (Três Lagoas/MS), articulando as etapas teórica e prática. A fundamentação teórica está alicerçada em análise simbólica da linguagem, trazendo a perspectiva de diversos autores sobre toda conjuntura micro e macrocós mica das obras de Hesíodo e de Ésquilo. A literatura é abordada em sua dimensão estética, ética e formativa, conforme a perspectiva de Candido (2006) e outros autores, sendo compreendida sendo concebida como uma instância mediadora capaz de articular e mobilizar os aspectos biopsicossociais do educando. A pesquisa busca promover o diálogo entre diferentes suportes textuais e contextos históricos, possibilitando uma leitura comparativa entre representações diferenciadas do mesmo mito. Nessa perspectiva, o estudo analisa criticamente o Prometeu de Hesíodo, que atua como mediador entre homens e deuses, e o Prometeu trágico de Ésquilo, símbolo da resistência e da transgressão ética diante da tirania, iluminando as transformações da visão moral e política na Grécia antiga. Os resultados evidenciaram que a utilização do mito grego como estratégia didático-pedagógica favorece significativamente o desenvolvimento da leitura crítica e simbólica, da expressão oral e corporal, e do pensamento reflexivo dos discentes. Além disso, constata que, mesmo em contextos educacionais com recursos limitados, é possível implementar práticas significativas de ensino literário que articulem tradição e contemporaneidade, promovendo o protagonismo estudantil e contribuindo para a formação ética e estética dos sujeitos, em consonância com o ideal de educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Literatura; Mitologia Grega; Hesíodo; Ésquilo.

ABSTRACT

The present dissertation aims to propose a pedagogical approach to teaching languages in basic education capable of contemplating the integral training of students. To this end, it takes as a corpus the myth of Prometheus, in the versions of Hesiod (*Theogony* and *Works and Days*) and Aeschylus (*Prometheus Chained*), in order to reflect on universal themes of the human condition — such as ethics, justice, obedience. . . — through literary mediation that articulates poetry and Greek tragedy with the reality of public school students. Anchored in a qualitative technic, especially action research (Tripp, 2005), as well as bibliographical research (Marconi; Lakatos, 1992), the study was developed with students in the 9th year of Elementary School II at Escola Estadual Afonso Pena (Três Lagoas/MS), articulating the theoretical and practical stages. The theoretical foundation is based on symbolic analysis of language, bringing the perspective of different authors on the entire micro and macrocosmic situation in the works of Hesiod and Aeschylus. Literature is approached in its aesthetic, ethical and formative dimensions, according to the perspective of Candido (2006) and other authors, being understood as an instrument capable of mobilizing the student's biopsychosocial aspects. The research seeks to promote dialogue between different textual supports and historical contexts, enabling a comparative reading between different representations of the same myth. From this perspective, the study critically analyzes Hesiod's Prometheus, who acts as a mediator between men and gods, and Aeschylus' tragic Prometheus, symbol of resistance and ethical transgression in the face of tyranny, illuminating the transformations of moral and political vision in ancient Greece. The results showed that the use of Greek myth as a didactic-pedagogical tool significantly favors the development of critical and symbolic reading, oral and corporal expression, and reflective thinking among students. Furthermore, it finds that, even in educational contexts with limited resources, it is possible to implement significant literary teaching practices that articulate tradition and contemporaneity, promoting student protagonism and contributing to the ethical and aesthetic formation of subjects, in line with the ideal of integral education.

KEYWORDS: Basic Education; Literature; Greek Mythology; Hesiod; Aeschylus.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO, LITERATURA GREGA E HESÍODO: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL.....	17
1. 1 O ensino do mito nas aulas de literatura da educação básica.....	17
1. 2 Hesíodo: o poeta das Musas.....	26
1. 3 A primeira face do titã: Prometeu de Hesíodo.....	44
1. 4 Trabalhando o mito poético na sala de aula.....	54
CAPÍTULO 2	
DIONISO, ÉSQUILO E O NASCIMENTO DO TEATRO GREGO.....	65
2. 1 As origens da tragédia grega.....	65
2. 2 Ésquilo, <i>Prometeu Acorrentado</i> , e o teatro como discurso.....	78
2. 3 A segunda face do titã, <i>Prometeu Acorrentado</i> , e o embate com a primeira.....	83
CAPÍTULO 3	
MITO E TRAGÉDIA GREGA NA ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	109
3. 1 Contexto socioeconômico da instituição.....	109
3. 2 Apresentação de resultados.....	110
3. 3 Discussão de resultados.....	154
3. 4 Não há muita novidade, mas há vontade.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	170

INTRODUÇÃO

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antonio Candido . O direito à literatura, 1995.

A educação é um dos mais eficazes instrumentos de transformação da sociedade, pois ela “não é meramente instruir a partir de um currículo extenso; é preparar o caminho para a reconstrução de toda a civilização em cada ser humano” (Bertoche, 2023, p. 20). Contudo, para alcançar esse objetivo, é preciso apontar a diferença entre educação integral e educação de tempo integral uma vez que esses conceitos podem ser facilmente confundidos por quem escuta esses termos pela primeira vez. Enquanto a “educação de tempo integral” refere-se apenas ao tempo em que o estudante permanece no ambiente educacional institucional, a “educação integral”, referindo-se ao tipo de formação que esse aluno receberá; penetra várias camadas de seu ser, entendendo-o como biopsicossocial.

A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas” (Gadotti, 2009, p. 21) entendendo o ser humano sob várias dimensões, as quais precisam ser desenvolvidas ao longo da vida (Gadotti, 2009, p. 21). Portanto, a educação integral visa a uma formação completa do ser humano, considerando-o como um ser que possui necessidades físicas/biológicas, intelectuais e socioemocionais. Nesse sentido, a própria legislação educacional já caminha para tal entendimento. Até 2013, havia já entendimento solidificado a respeito dessa questão no tocante à formação das crianças na educação infantil (Lei 9. 394/1996 art. 29). Em 2017, felizmente, houve alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9. 394/1996, LDB), propiciando a inserção da formação integral como obrigatoriedade para o currículo do ensino médio (Brasil, 2017).

Já a educação de tempo integral é, na verdade, a conhecida como “escola de tempo integral”. Segundo Gadotti (2009, p. 22), o termo está diretamente associado à experiência da “Escola Parque”, de Anísio Teixeira e aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) do educador Darcy Ribeiro. De modo simples, a educação de tempo integral refere-se à permanência da criança ou adolescente 7 horas por dia no ambiente

educacional (Decreto nº 7.083/2010, art. 1º).

Assim, a formação integral (ou educação integral) compreende o ser humano em sua totalidade: físico (bio); psicológico (psico) e inter/intrapessoal (Maurício, 2009, p. 54-55). Dessa forma, muitas crianças e adolescentes que estudam em tempo integral podem não estar recebendo uma educação, de fato, integral; enquanto outros que estudam apenas em tempo parcial (no ambiente escolar) podem estar recebendo a formação integralmente, sendo compreendidos como indivíduos complexos. Nesse sentido, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um dos documentos que norteiam a prática pedagógica no Brasil, aponta que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2017, p. 14).

Destarte, sabemos que, por muitos anos, a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à relação aluno-professor, resumiu-se a uma mera transmissão de conteúdos (Saviani, 2005, p. 2). Embora essa realidade tenha sofrido alterações ao longo dos anos, há muito por se fazer. Hoje, felizmente, entende-se a educação sob a perspectiva da integralidade do ser humano; encontrando guarida no seio de outras políticas públicas, como as da Saúde e da Assistência Social, que entendem o indivíduo como um ser dotado de necessidades físicas, psíquicas, emocionais e sociais (Carvalho, 2006, p. 7-11).

Nesse viés, salientamos que os estudantes passam boa parte da sua infância e juventude no ambiente educacional, cabendo à escola a responsabilidade de olhar para essa integralidade desses jovens. Diante disso, esta pesquisa se justifica pela urgência em refletir sobre práticas de ensino que, tendo a literatura como meio de acesso ao sensível, ao estético e ao simbólico, possibilitem ao professor promover experiências formativas que dialoguem com os objetivos estabelecidos pelas normativas educacionais, sobretudo no que se refere à formação integral dos alunos, a fim de prepará-los de maneira mais eficaz para a vida em sociedade e para a lida com seus próprios problemas, desafios e complexidades. Seguindo essa lógica, Orlandi (2016, p. 7) assevera:

educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação pelo Estado, o sujeito tenha a formação (conhecimento) necessária para poder constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir, e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte [...]

Nessa perspectiva, é inegável o fato de que a literatura seja um meio capaz de transformar o universo do estudante, pois “de um lado, ela transmite conhecimento (do mundo e da natureza humana), de outro, dá vazão à fantasia, enriquecendo o imaginário dos sujeitos para além das contingências imediatas” (Aguilar, 2013, p. 54).

Conforme aponta Antonio Candido (2006, p. 48), a literatura possui pelo menos 3 funções diversas: a total, a social e a ideológica. Para o presente estudo, bastam apenas as duas últimas. Em primeiro lugar, as palavras do autor, a função total “deriva da elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão do mundo por meio de instrumentos expressivos adequados” (Candido, 2006, p. 48). Dessa forma, a partir da literatura, é possível ter contato com representações individuais e sociais que ultrapassam a situação atual/imediata. Além disso, conforme Candido, a função total da literatura é conectar as pessoas com toda a carga de humanidade que ela contém, de maneira que não há meios de o leitor atingir maturidade sem entrar em contato com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la (Cosson, 2006, p. 34). Como exemplo disso, Candido dialoga com a magnífica *Odisseia*, que deixa de realizar uma interface com a nação a qual ela descreve (os gregos) e passa a representar toda a humanidade. O retorno de Ulisses para casa, com os seus desafios e contradições, pode ser vivido por cada leitor, uma vez que também é representação da realidade para aquele que lê. Isso, em última análise, conecta a grande obra clássica aos seus leitores mesmo após centenas de anos que os separam.

A partir dos escritos de Candido (2006, p. 49), é possível deduzir que a função social da literatura se refere ao modo como a literatura é utilizada para estabelecer relações sociais. Desse modo, *Odisseia* (para utilizar o exemplo do próprio autor) ajudava os gregos a manter, por meio dos recursos simbólicos, suas tradições e toda a teia social que as envolve.

Assim, a partir desta pesquisa, esperamos desenvolver um trabalho de campo valendo-nos da técnica de pesquisa-ação, de forma que os estudantes passem de “objetos” de estudo a protagonistas da pesquisa, capazes de “aprender fazendo”. O trabalho tem como público-alvo discentes da rede pública estadual de educação da Escola Estadual Afonso Pena, localizada no município de Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul, pois já é a instituição em que trabalho atualmente, especificamente no Ensino Fundamental II (9ª ano).

A literatura grega é um dos assuntos de maior aceitação entre o público

delimitado, pois a sua mitologia permeia o imaginário popular, sendo inspiração para famosos jogos *on-line* (como *Apotheon*; *Assassin's Creed Odyssey*; *God Of War*; *Hades*; *Immortals Fenyx Rising*; *Persona 3 Reload*, dentre outros), bem como para diversos filmes e séries. Assim, a partir da utilização desses meios, pensamos ser possível abordar temas da contemporaneidade e vivenciais dos alunos, como os conceitos filosóficos de ética, religiosidade, justiça, vida, morte etc. Esses temas necessitam de um certo amadurecimento por parte dos ouvintes, haja vista que lidam com questões complexas, como: é certo obedecer a uma lei só por ser lei? Recordemos, por exemplo, tristes acontecimentos na história: o *Holocausto*, o *Holodomor* e o *Apartheid*. Todos esses eventos ocorreram com base em várias leis separatistas e cruéis. Seria possível, então, propor o debate sobre esses exemplos com turmas de faixa etária inferior aos 14 anos de idade e alcançar o aproveitamento que se espera? Cabe destacar que os próprios estudantes ainda não tiveram contato com esses temas em outros componentes curriculares da grade escolar, pois esses assuntos começam a aparecer com certo destaque no currículo educacional apenas a partir das oitava e nona séries.

Ademais, trabalhar o gênero teatro é de grande valia, pois proporciona aos discentes o papel de protagonista nas aulas, permitindo que apliquem os conhecimentos adquiridos sobre a importância do teatro na Grécia Antiga. Para tanto, entendemos que essa dinâmica de trabalho e essa abordagem sejam mais proveitosos em turmas do final do ciclo do Ensino Fundamental II, porque já apresentam maior maturidade.

Obviamente, o surgimento do teatro não pode ser reduzido apenas a essas necessidades, já que também estava totalmente relacionado às questões cívicas e religiosas daquela sociedade (Carpeaux, 2021, p. 45). No entanto, sua ascensão se deu em razão da profissionalização das encenações e das competições (Duarte, 2013, p. 7). O teatro grego, especialmente a tragédia, ao que parece, era

a transformação apolínea de ritos dionisíacos. Por isso, o único conteúdo possível da tragédia grega era o mito, fornecido pela tradição; enredos inventados pela imaginação do dramaturgo, que enchem os nossos repertórios, estavam excluídos. Tratava-se de interpretações e reinterpretações dramáticas de enredos dados (Carpeaux, 2021, p. 51).

Portanto, é natural que até os dias de hoje o teatro goze de relevância entre os povos, cativando, inclusive, os adolescentes. O mito escolhido para a abordagem foi o de Prometeu, escrito por Hesíodo em duas obras principais: *Teogonia* e *Trabalhos e Dias* (ambas do século VII a. C). Esse mito possibilita trazer para o ensino de língua portuguesa temas importantes que formam os alunos, tornando-os cidadãos capazes não só de

dominar o próprio idioma — já que serão colocados em contato com um texto clássico, permeado por belas e difíceis construções sintáticas —, mas também de compreender fenômenos socioculturais importantes para a vida em sociedade. Quanto a isso, a intenção é trazer à luz o entendimento quanto à ética e à moral da civilização grega, estabelecendo conexões com a sociedade dos dias atuais.

Nesse sentido, os mitos gregos mostram-se uma excelente recurso de aprendizagem por comunicar reflexões essenciais aos seres humanos e por apresentar verdades testadas pelo tempo. Levando-se em consideração que o mito “só vive se for contado, de geração em geração, na vida cotidiana” e que “do contrário, sendo relegado aos fundos das bibliotecas, imobilizado na forma de textos, acaba se tornando uma referência erudita para uma elite de leitores especializados em mitologia” (Vernant, 2000, p. 12), apresentar esse tipo de conteúdo na sala de aula é dar ao aluno de escola pública a chance de acessar sapiências acumuladas ao longo de milênios, para que não fiquem restritas apenas à elite cultural, econômica, intelectual ou social de um país.

Os mitos enriquecem a compreensão da realidade hoje e, por esta razão, valer-se dele no ensino de língua portuguesa é de muita utilidade. Conforme frisou Cassirer (2013, p. 19), filósofo alemão de origem judaica, considerado um dos mais importantes representantes do neokantismo, citando Max Müller (1876), a “Mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, e isto em todas as esferas possíveis (...) Ademais, os mitos “não são apenas relatos. Contêm o tesouro de pensamentos e formas linguísticas, imaginações cosmológicas, preceitos morais etc., que constituem a herança comum dos gregos na época pré-clássica” (Roubaud, 1998, p. 10 *apud* Vernant, 2000, p. 14). Herança passada a todo o Ocidente no decurso dos anos. Por exemplo, já na Grécia Antiga houve o entendimento de que nem toda lei era justa e, portanto, nem toda lei deveria ser cumprida cegamente, sem questionamento e inquirição (Borges, 2011; Ramos, 2013; Verdi, 2005). A exemplo disso, há o mito de Antígona, que foi proibida de sepultar o próprio irmão por questões políticas. Vale ressaltar que o sepultamento para os gregos era algo de valor religioso (Verdi, 2005). Hoje, ainda funciona assim: se os seres humanos não veem o sepultamento pelo olhar religioso, veem-no pelo viés sentimental, psicológico.

É nítido: o mito de Prometeu enseja discussões das mais diversas ordens, perpassando pelo campo da política, sociologia e filosofia. Pretendemos nos ater ao campo especificamente filosófico — o qual envolve também a política e a sociologia, inevitavelmente —, evocando a questão da ética, tendo como base os escritos de

Aristóteles sobre o tema, para o qual esta reside no equilíbrio, na justa medida. Segundo ele, a ética não deve ser a completa omissão em relação aos atos de uma pessoa, nem o completo excesso, mas um equilíbrio entre as duas partes. Além disso, é preciso pensar também na moral: o que é moral, ou não, para uma determinada época/sociedade? O que deve ser aceito ou não? Quais são os limites para o castigo e a punição?

Num primeiro momento, serão expostos os pensamentos dos gregos contemporâneos de Hesíodo — uma vez que o mito escrito pelo autor traduz um pouco dos pensamentos da sua própria época. Ademais, são expostas a vida e a obra do poeta. Depois, será exposta a perspectiva apresentada por Ésquilo, na reinterpretação feita para o teatro, e o que foi possível encontrar sobre sua biografia. Por fim, cabe trazer considerações dos filósofos outrora mencionados que se amoldam mais à nossa contemporaneidade (embora eles já datem de longo tempo, é a visão deles que têm perdurado na sociedade). Como a intenção também é vincular esses achados ao ensino na educação básica, em cada final de seção são apresentadas formas de abordagem desse conhecimento na sala de aula, expondo, inclusive, exemplos de planos de aulas pensados para cada temática.

Em termos mais objetivos: a pretensão é a de mostrar aos alunos como o mundo grego funcionava entre os séculos VII e V a. C no tocante à ética e à moral, bem como o que mudou ou permaneceu na passagem do tempo entre Hesíodo e Ésquilo e entre Ésquilo e os dias atuais, convidando o estudante a perceber como a peça teatral de Ésquilo, permeado de uma razão, trouxe modificações quanto ao entendimento de valores e princípios. Assim, é importante dizer que o objetivo geral deste trabalho é propor métodos e estratégias que possibilitem a abordagem da mitologia grega no ensino básico, tendo a literatura como meio privilegiado de acesso e reflexão, de modo a viabilizar sua aplicação mesmo em contextos com recursos limitados. Já como objetivos específicos, tencionamos proporcionar aos estudantes da educação básica pública aulas de literatura voltadas para a compreensão do texto e do contexto social que envolvem a produção mitológica da Grécia Antiga; ensinar os discentes a compararem textos multissemióticos: texto literário e peça teatral, além de outros selecionados, como imagens, músicas e vídeos, levando em consideração os autores e contextos socioculturais, econômicos e políticos envolvidos em cada produção; levar os estudantes a refletir sobre os aspectos éticos e morais que estão presentes na sociedade atual e como eles se relacionam com o mito e com a peça teatral estudados; aguçar nos estudantes a vontade de ler clássicos da literatura; propor meios para que o ensino de literatura possa acontecer com eficácia no âmbito do ensino público

com o mínimo de recursos financeiros.

Para alcançar os objetivos delineados, fizemos uso do respaldo teórico e das atividades práticas. No concernente ao primeiro, foram feitos levantamentos bibliográficos acerca do objeto de pesquisa, a saber, a mitologia grega, e, mais especificamente, o mito de Prometeu. Em segundo lugar, em relação à prática, foram lecionadas aulas sobre o mito na disciplina de Língua Portuguesa da Escola Estadual Afonso Pena.

O tipo de pesquisa utilizado para efetivar a parte teórica deste trabalho foi bibliográfico, o qual, segundo Marconi e Lakatos (1992), refere-se ao levantamento de bibliografia cuja publicação consta em periódicos, livros, revistas físicas ou eletrônicas. A escolha bibliográfica foi realizada de forma *on-line*, selecionando periódicos, leis, artigos, portarias e livros. Os marcadores utilizados foram: Educação Básica; Literatura; Mitologia Grega; Hesíodo; Ésquilo. Conforme já dito, também fizemos uso da metodologia de pesquisa-ação educacional, a qual, segundo Tripp (2005, p. 2) “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Também foram utilizados procedimentos de comparação entre textos multissemióticos, dando subsídio à aplicação prática da pesquisa. Assim, com base nos pressupostos teóricos de Carvalhal (2006), realizamos uma análise multissemiótica dos textos, comparando os materiais (textos, imagens, músicas, vídeos, peças teatrais) produzidos sobre os mitos gregos ao longo do tempo.

Pretendemos, a partir disso, precisar quais tipos de estratégias são mais eficazes para determinados públicos; sempre levando em consideração o menor gasto financeiro possível tanto para o professor quanto para o aluno e seu responsável. Por fim, vislumbramos que este trabalho adquira destaque por sua originalidade, servindo principalmente de subsídio para futuras pesquisas referentes à importância da utilização de métodos inovadores dentro da sala de aula que, ao mesmo tempo, evoquem elementos tradicionais que passaram, com aprovação, pelo crivo do tempo.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, LITERATURA GREGA E HESÍODO: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL

A palavra é meu domínio sobre o mundo.

Clarice Lispector. *A descoberta do mundo*, 1999.

1. 1 O ensino do mito nas aulas de literatura da educação básica

A literatura é, hoje, uma disciplina indispensável, embora nem sempre desfrute de posição de destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Conquanto se tenha em mente a relevância da literatura, nunca é demais reforçar a diferença que a leitura dos textos literários faz no desenvolvimento cognitivo e comportamental das pessoas, especialmente de crianças e adolescentes.

Um novo e recente estudo apontou que o hábito de leitura devolve aos jovens não só a saúde mental como também o contentamento. Segundo um novo relatório (Mayes, 2023, *on-line*), que versa sobre o impacto da leitura na saúde mental de crianças e adolescentes, se, por um lado, 30% dos jovens sem hábito de leitura se sentiram sozinhos durante a pandemia da Covid-19, por outro, apenas 19% que mantinham o hábito de ler. Além disso, o mesmo relatório apontou que 37% dos jovens que não têm hábito de leitura se sentiram tristes ou deprimidos nos últimos tempos, enquanto apenas 25% foi o percentual observado entre os leitores assíduos. A pesquisa ainda clareia a questão da saúde mental com mais especificidade: jovens que leem se sentiram menos nervosos ou ansiosos (39% contra 50% de ansiosos).

A leitura é, ainda, um fator importantíssimo para o sentimento de pertencimento, de senso crítico, mas principalmente de autoconfiança — o que mitiga problemas como baixa autoestima. Nesse viés, a pesquisa de Mayes (2023, *on-line*) demonstrou que 62% dos jovens leitores se sentem orgulhosos de si com frequência, enquanto apenas 32% dos jovens não leitores têm a mesma percepção de si.

Observando esses dados, lembramos de Antonio Candido, pois ele expõe em sua obra *Literatura e Sociedade* (2006) uma descrição pormenorizada das funções da literatura, ressaltando sua utilidade para a formação da sociedade e do próprio indivíduo como ser único. A obra de Candido, muito antes desses estudos científicos surgirem, já

demonstrava como a literatura dá sentido à vida. Ele acredita que a literatura, singularmente a erudita, ou como mais conhecida atualmente, a clássica, é capaz de se ajustar a contextos variados, principalmente por causa da diversificação das palavras utilizadas (o que ele chama de *plurivalência da palavra*). A plurivalência permite “ao texto uma elasticidade” (Candido, 2006, p. 60), fazendo com que o leitor, independentemente da época em que esteja situado, possa compreender a obra de maneira satisfatória.

Otto Maria Carpeaux, jornalista, ensaísta, crítico de arte e de literatura apresenta a literatura grega, personificada em Homero, de maneira mais detalhada. Segundo Carpeaux em sua *História da Literatura Ocidental*, Homero era uma espécie de autor inquestionável, o qual deveria ser lido como inerrável. Nas palavras dele:

A *Ilíada* e a *Odisseia* eram usadas, nas escolas gregas, como livros didáticos; **não da maneira como nós outros fazemos ler aos meninos algumas grandes obras de poesia para educar-lhes o gosto literário; mas sim da maneira como se aprende de cor um catecismo**. Para os antigos, Homero não era uma obra literária, leitura obrigatória dos estudantes e objeto de discussão crítica entre os homens de letras. Na Antiguidade também, assim como nos tempos modernos, Homero era indiscutido: mas não como epopeia, e sim como Bíblia. Era um Código. **Versos de Homero serviam para apoiar opiniões literárias, teses filosóficas, sentimentos religiosos, sentenças dos tribunais, moções políticas** (Carpeaux, 2021, p. 39-40, grifos nossos).

As informações trazidas por Carpeaux corroboram a visão de Antonio Candido, que afirma que a literatura, possuindo três funções principais, permeia a vida em sociedade, a vida interior do indivíduo e sua visão político-histórico-religiosa. O autor de *História da Literatura Ocidental* também traz luz sobre outra questão: o modo como a compreensão acerca de alguns livros e de autores clássicos foi sendo alterada no decurso dos anos. A crítica literária avançou, de maneira que autores clássicos como Homero, Virgílio, Luís de Camões e tantos outros não apenas são lidos, mas profundamente estudados. Ainda que algumas pessoas não percebam, a visão de mundo desses escritores penetrou vários aspectos do tecido social contemporâneo.

Em relação à mudança de interpretação ou de recepção de alguns livros e autores, a jornada de Ulisses, na *Odisseia*, fornece um bom exemplo. Para autores como Jaeger (s/d, p. 62) a história trata principalmente de um documento do qual se podem retirar informações sobre a antiguidade, ou, mais propriamente, acerca da ética aristocrática. No entanto, para estudiosos mais recentes, a *Odisseia* fornece exemplos para que os seres humanos consigam lidar melhor com as demandas de suas vidas.

Para fazer uma analogia, uma pessoa que sai do Brasil em busca de uma vida melhor e não a encontra em outro país, empreende, então, esforços para retornar à sua pátria (Ruiz, 2019, p. 3). De outro modo, uma pessoa religiosa pode entender o retorno de Ulisses para casa como uma relação espiritual da alma retornando para o Céu; um outro leitor, porém, pode entender os desafios enfrentados pelo herói como os desafios que enfrenta ao longo da vida até alcançar um determinado objetivo (Ruiz, 2019, p. 3).

Quanto a essa última questão, Ruiz (2019, p. 2) nomeia como “o drama da vida” ou “condição humana”. Segundo ele, Ulisses serviria de referência para outros homens, que veriam na história do herói uma representação de suas próprias vidas. Assim, a grande descoberta feita pelos gregos teria sido sobre a vida, interpretada não como um problema, mas como um drama. Na visão de Marías (1994), a vida humana se apresenta sob a forma de uma estrutura dramática e não problemática. Daí que era preciso mobilizar mecanismos capazes de fazer com que os homens lidassem melhor com esse drama. A essas ferramentas os gregos chamaram de *virtudes* (Ruiz, 2019, p. 4).

Como visto, as análises quanto à produção grega variam bastante devido ao fato de que hoje, diferentemente do que ocorria antigamente, as obras podem ser analisadas sob os mais diversos prismas: filosóficos, históricos, literários, geográficos etc., mas, infelizmente, os discentes da rede básica de educação têm gozado de pouco acesso a esse universo. As causas para isso são várias: ensino voltado para o preenchimento de um currículo pró-vestibular; ensino voltado para a formação mercadológica; ensino voltado para o aprendizado de disciplinas técnicas. Obviamente, não se pretende defender que esse tipo de ensino perca espaço dentro do contexto educacional, mas é preciso refletir sobre o cenário que colabora para que os alunos se distanciem cada vez mais da leitura dos clássicos, negando-lhes a oportunidade de se conectarem com a humanidade que os antecedeu.

Importa salientar que pular a etapa de formação do imaginário¹ traz consequências graves para a apreensão de conhecimentos essenciais para a vida em sociedade. Somente uma pessoa que passou pela etapa imaginativa é capaz de apreender, com mais exatidão,

1 Adotamos neste trabalho a concepção de formação do imaginário proposta por Michel Maffesoli, o qual considera haver dois tipos de imaginário: o individual e o coletivo. Aquele seria construído por identificação, a partir da qual o indivíduo se reconhece no outro; por apropriação, por meio da qual há o desejo de ter o outro em si; e por distorção, que se refere à reelaboração do outro para si. Este, o imaginário social-coletivo, seria estruturado por uma sistemática de contágio, dividindo-se em aceitação do modelo do outro, numa lógica tribalesca; por disseminação, a qual se refere à igualdade na diferença, e por imitação. Assim, o imaginário seria uma espécie de mescla de imagens, valores, emoções, sentidos, símbolos (Maffesoli, 2001).

os dados concretos da realidade. Se toda a vida é permeada por símbolos, então entender esses símbolos faz com que o ser humano consiga lidar melhor com suas demandas cotidianas (Bühler, 2020; Dornelles, 2012). Há exemplos diversos: logomarcas; placas indicativas (de trânsito, por exemplo); nacionalidade (bandeira de um país, seu hino, suas armas, brasão), e assim por diante. Todos esses símbolos servem como representação para aquilo que se encontra concretamente na realidade e, por esta razão, são extremamente importantes na vida dos seres humanos, especialmente na vida daqueles que ainda estão em formação (como as crianças e adolescentes).

Segundo Bühler (2020, p. 181), todo indivíduo está sendo orientado em maior ou menor grau. No momento da leitura, essa orientação ocorre de modo bastante completo (e complexo), pois “a linguagem simboliza” uma realidade. Assim, a partir da observação das ações, das personalidades e das complexidades envolvendo cada personagem, surge a capacidade de se identificar com ela, diferenciando aquilo que é real daquilo fantasioso. Além disso, interpretam-se questões universais, como disputas por poder, conflitos éticos ou dilemas morais. Não obstante, a partir do contato com esses símbolos, há um claro desenvolvimento da personalidade do indivíduo no tocante à sua formação moral, psíquica, social e cultural.

Dessa forma, todos esses elementos favorecem a construção do imaginário do leitor, do indivíduo que está em contato com a literatura, uma vez que essas histórias “chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes” (Calvino, 1993, p. 10). Isto é, uma leitura nunca é apenas uma leitura.

Mesquita (2011) corrobora as ideias de Calvino (1993) ao apontar a leitura como um dos fundamentos para o desenvolvimento do imaginário no indivíduo. Para a autora, “os livros são objetos de formação e de informação para a criança, porque esta se experiencia através do que lê e do que aprende; forma-se e transforma-se” (Mesquita, 2011, p. 18). Daí que a leitura dos clássicos se mostra de relevância. Segundo definição proposta por Ítalo Calvino (1993), não é possível ler um clássico sem se perder em reflexões e devaneios; não é possível passar por um clássico sem demorar, tentando refletir sobre a mensagem que ele se propõe a passar. Isso porque “são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (Calvino, 1993, p. 12). Essa possibilidade de (re)interpretações é capaz de ampliar a visão de mundo, de vida, de sociedade, de culturas. Portanto, os

clássicos desempenham um papel fundamental na formação do imaginário dos indivíduos.

Para dar exemplos práticos, evocamos os escritos de Almeida (2014) que se propõem a explicar o processo da formação do imaginário em crianças cegas. De acordo com a autora, “os símbolos concretos (os objetos), como os símbolos internos (os sentimentos, as emoções, as atitudes), penetram no imaginário que devolve à criança esses mesmos símbolos que agora, já decodificados, servem como base para a formulação do pensamento criativo” (Almeida, 2014, p. 9). Com pensamento criativo, a estudiosa se refere a uma conhecida brincadeira: *faz de conta*. Na visão da autora, isso estrutura uma ordem: observação, imitação e reprodução de modelos. Por meio da leitura, e da apreensão do sentido extraído dessa leitura, a criança torna-se capaz de vivenciar experiências próprias que a auxiliarão no desenvolvimento de sua personalidade. Esses “são momentos em que ela busca, ainda que inconscientemente, referências, significados, compreensão dos fenômenos que implicam no seu crescimento e na constituição de sua identidade”, observa Almeida (2014, p. 9).

Nesse viés, Karl Bühler — filósofo, linguista, psicólogo e psiquiatra alemão —, em sua *Teoria da Linguagem*, expõe que existem três tipos de *dêixis* (demonstrações) orientadas para a imaginação. Segundo ele, é possível que uma pessoa se posicione de três formas diferentes em relação ao objeto imaginado: 1. Parada, permanecendo onde está; 2. Deslocada, a pessoa *sai* de onde está; 3. *Aqui e lá* ao mesmo tempo, uma situação intermediária (Bühler, 2020, p. 185-191). A fim de representar melhor sua teoria, Bühler apelida os deslocamentos de *A montanha vai até Maomé; Maomé vai até a montanha*; e de *Caso intermediário*, respectivamente.

No primeiro caso, a pessoa imagina um objeto, e o objeto se concretiza no seu pensamento, na sua imaginação; assim é que a pessoa pode imaginar um jarro de flor, movimentando-o para qualquer cômodo de uma casa, ou centralizando-o em uma mesa, por exemplo. Embora a pessoa esteja no mesmo lugar, o objeto se movimenta (em sua imaginação).

No segundo caso, a pessoa se movimenta. Isso não ocorre literalmente: é, como todos os demais casos, por meio de sua imaginação. Essa técnica é muito utilizada pela indústria cinematográfica, referindo-se à alteração rápida de cenários. Assistindo a um determinado filme (especialmente do gênero aventura), o telespectador é levado facilmente de um local ao outro.

No último caso, o objeto e a pessoa continuam em seus lugares, mas ambos se

encontram. Imaginemos a seguinte situação: a pessoa está *aqui* enquanto o objeto está *lá*. Basta um único gesto para que eles se encontrem. Isso ocorre, por exemplo, quando o ministro religioso solicita a seus fiéis que imaginem seus lares, apontem na direção deles para que orem o “abençoando”. A pessoa e a casa continuam exatamente onde estão; mas, por meio de um ato simbólico, ambos se encontram. Como conclusão do capítulo, e o que realmente interessa a esta pesquisa, Bühler afirma que, por causa dessas situações imaginativas, o ser humano tem a devida noção das posições: sabe *onde está* e sabe *onde o objeto está*. Por isso, independentemente da história contada (livros/jornais/revistas) ou apresentada (no caso dos filmes), ele tem a percepção correta quanto a ela ser real ou não.

Uma pessoa que não vivencia esse tipo de situação terá muita dificuldade em compreender quando algo falado ou escrito condiz, ou não, com a realidade. Na visão de Bühler (2020, p. 192), isso se aplica perfeitamente à leitura, por exemplo, dos contos de fadas:

Um ouvinte/leitor, que ao menos tenha passado por seu período de contos de fadas e ‘lá’ tenha se exercitado previamente, tem a mesma facilidade com um como com outro. Olha para longe da sua posição de percepção real ou de uma posição imaginada com a mesma facilidade e discricção com que segue as instruções do pretérito e do futuro, por exemplo.

Ainda que algumas pessoas menosprezem não só os contos de fadas, mas também os mitos, entendendo que se tratam apenas de histórias infantis ou inventadas destituídas de qualquer outra função que não entreter ou enganar, diversos teóricos² veem neles um

2 Roland Barthes, filósofo, crítico literário, semiólogo e ensaísta francês, apresenta o mito como um discurso que pode ser atualizado de diversas formas e em diversos suportes, especialmente tendo em vista que também possui usos ideológicos, e não apenas literários. Desse modo, sua mensagem não pode ser limitada, esgotada e muito menos pode ser reduzida a criações realizadas oral ou literariamente para dar conta apenas de explicar origens ou curiosidades (explicação similar àquela dada por Eliade). O mito, nesse sentido “é uma fala (*parole*), tudo que é passível de discurso pode ser um mito [...] Esta fala é uma mensagem, ela pode perfeitamente ser oral; pode ser formada por escritas ou representações: o discurso escrito, mas também a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos, a publicidade, tudo isso é susceptível de servir de suporte à fala mítica (Barthes, 1972, p. 181-182).

Jean-Pierre Vernant, na mesma esteira, relembra a visão de Jacques Roubaud sobre esse tipo de escrita. Segundo este, “não são apenas relatos. Contêm o tesouro de pensamentos, formas linguísticas, imaginações cosmológicas, preceitos morais etc. Que constituem a herança comum dos gregos [...]” (Jacques Roubaud, 1998, p. 10 *apud* Vernant, 2000, p. 14).

Maria Cecília Colombani também corrobora essa ideia, pois entende ser o mito “uma usina produtora de sentido” (Colombani, 2019, p. 4), sendo, segundo ela, “La dimensión significativa que el mito entraña, supone un núcleo de instalación simbólica: valores, símbolos, imágenes primigenias, ideas, creencias, instituciones, modelos de comportamiento, bases constituyentes de la identidad. Es en este horizonte donde se inscribe la capacidad mítica de una comunidad como modelo de instalación significativa” e completa: “El mito como dación de sentido abre el universo de significación, única forma humana apropiación del mundo. Sentido y mundo son nociones solidarias que se autoimplican y sólo desde el topos del sentido el hombre toma posesión del mundo, lo hace suyo, le imprime su marca, lo humaniza” (Colombani, 2020, p. 28; 29).

recurso mais do que útil para a correta apreensão da linguagem. Aliás, quanto a essa afirmação de que os contos de fadas e os mitos enganam as pessoas por não se tratarem da realidade palpável, Clive Staples Lewis, escritor e crítico literário irlandês, rebate:

Uma fantasia confessa é o tipo preciso de literatura que não engana de jeito nenhum [...] O perigo de verdade se espreita em romances de aparência sóbria em que tudo parece ser muito provável, mas nos quais, na verdade, tudo foi planejado para transmitir algum ‘comentário sobre a vida’ de ordem social, ético, religioso ou antirreligioso (Lewis, 2019, p. 79).

Em outras palavras, torna-se mais fácil ludibriar os leitores utilizando uma perspectiva que aparentemente imita aspectos da vida cotidiana, frugal, porque faz uso de um recorte previamente escolhido da realidade (pois esse mesmo recorte pode originar-se de visões reducionistas desta). A fantasia, no entanto, oferece estórias que qualquer pessoa, mesmo as crianças, sabe não ser reais não e, por esta razão, “não engana de jeito nenhum”. Em um sentido mais profundo, os contos de fadas permitem que as pessoas alcançar os estratos superiores do entendimento da linguagem (como figuras de expressão e de pensamento), O mesmo pensamento pode ser aplicado à mitologia grega, pois os mitos fornecem arcabouço simbólico a fim de que os leitores tenham acesso à significação acerca do valor do sentido de sua vida. Segundo Eliade (2019, p. 8), eminente historiador das religiões, filósofo e escritor romeno do século XX, “as sociedades onde o mito é vivo no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, confere, por isso mesmo, significação e valor à existência”. Os mitos representam a vida prática, fornecendo modelos de conduta, apontando aspectos gerais da condição humana, e apontam a origem da vida, dos seres humanos, dos seres animados e inanimados (Eliade, 2019, p. 15), produzindo, assim, um vasto arcabouço cultural para aqueles que têm contato com eles.

Desse modo, o aluno que tem acesso aos mitos, especialmente à mitologia grega,

Max Müller, renomado filólogo, orientalista e estudioso das religiões alemão-britânico, considerado um dos pioneiros no estudo comparativo das religiões e das línguas antigas, entende a mitologia como algo “inevitável, é uma necessidade inerente à linguagem, se reconhecemos nesta a forma externa do pensamento”, então, “no mais elevado sentido da palavra, mitologia significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, e isto em todas as esferas possíveis da atividade espiritual” (Müller, 1876, *apud* Cassirer, 2013, p. 19).

Por fim, Pedro Paulo Funari, professor, pesquisador, historiador e arqueólogo brasileiro, arremata: “os mitos servem, também, para que possamos entender melhor a nós mesmos. Por quê? Por tratarmos de sentimentos humanos, como o amor e o ódio, a inveja e admiração e, muitas vezes, traduzirem ou procurarem responder a indagações morais e existenciais que rondam a mente humana. Por isso, ainda hoje, essas histórias mitológicas gregas falam à nossa sensibilidade, milhares de anos depois. A maneira de tratar as questões e o sentimentos humanos mais profundos continua atual, suas narrativas ainda nos emocionam” (Funari, 2023, p. 62).

tem acesso, também, a modelos que devem ser seguidos, além de aprender a agir melhor em determinadas situações de sua vida. Eles aprimorarão valiosas habilidades, como: percepção quanto aquilo que é real ou imaginação; aplicação dos conhecimentos teóricos à vida prática; afastamento de modelos (de vida, ser humano, escolhas) negativos. Inevitavelmente, aprenderão a respeitar os conhecimentos que são a base da civilização ocidental. Além disso, as emoções vivenciadas pelo ouvinte do mito (seja criança, seja adolescente) são capazes de sintetizar e, de certo modo, adiantar situações que poderão acontecer no futuro. Se ele não tiver esse arcabouço simbólico bem-formado, não poderá reconhecê-las na realidade concreta e se sentirá perdido. Obviamente, ele poderá tomar decisões acertadas, todavia com maior dificuldade.

O ser humano precisa de padrões, ou seja, de princípios ordenadores para solucionar seus problemas. Sem essa base, sente-se confuso, falta-lhe sentido, uma vez que não conta com um ponto de convergência para o qual olhar que seja capaz de direcioná-lo em busca da solução da qual precisa. Os mitos podem fornecer esse padrão, essa base, esse alicerce. Ainda é válido ressaltar:

O Mito, quando estudado ao vivo, não é uma explicação destinada a satisfazer uma curiosidade científica, mas uma narrativa que faz reviver uma realidade primeva, que satisfaz a profundas necessidades religiosas, aspirações morais, a pressões e a imperativos de ordem social, e mesmo a exigências práticas (Eliade, 2019, p. 23).

Portanto, o ensino da mitologia na educação básica pode proporcionar aquilo que as normativas educacionais consideram formação integral, perpassando todos os aspectos da individualidade humana: seu caráter físico, moral, espiritual, social e emocional. E ainda que “toda a vida da alma humana” seja “um movimento na penumbra” (Pessoa, 2021, p. 43), a partir das leituras dos mitos é possível fazer com que essa penumbra seja suavizada, colocando luz sobre as etapas da vida de cada um, desde as mais simples, como uma mera escolha entre sair de casa ou ficar nela, até as mais complexas, como os dilemas éticos e morais que permeiam a vida do ser humano. Isso é possível porque, conforme salienta Pesavento (1998, p. 21):

[. . .] os acontecimentos relatados são fatos passados para a voz narrativa, como se tivessem realmente ocorrido. Sem dúvida, a narrativa literária não precisa "comprovar" nada ou se submeter à testagem, mas guarda preocupações com uma certa refiguração temporal, partilhada com a história. **Dando voz ao passado, história e literatura proporcionam a erupção do ontem no hoje.** (Grifo nosso).

Segundo a autora, as obras narrativas podem facilmente alcançar a verossimilhança, uma espécie de lastro na realidade, fazendo com que o leitor consiga enxergar aquilo que está sendo narrado como possível dentro daquele determinado contexto. Isso, segundo ela, propicia ao leitor reflexões, de forma que ele se identifica com a obra, reconhecendo-se nela (Pesavento, 1998, p. 47). Entendida como uma das principais fontes de narração, a mitologia grega se apresenta como um elemento essencial para trabalhar em sala de aula os temas concernentes à condição humana: sua consciência, sua formação moral e ética e não apenas intelectual. Em outras palavras, essa é uma educação que não é encerrada na escolarização, ou numa mente formada para suprir a mão de obra no mercado de trabalho, ou como qualquer parte da engrenagem do *stablishment*³.

Pensando nessa importância que os mitos apresentam para a formação do ser humano, o trabalho se propõe a utilizá-los como estratégias no processo de ensino-aprendizagem, sempre levando em consideração a relevância da leitura como uma experiência estética, crítica e significativa, tendo como base a necessidade não apenas a alfabetização como também o letramento literário. Muitos estudantes, hoje, conseguem decodificar signos, sem, contudo, compreender plenamente aquilo que leem. Assim, no que for possível, busca-se alcançar o que Cosson, professor e pesquisador brasileiro nas áreas de letras, educação e letramento literário, propôs em seu *Letramento Literário* (2006):

[...] mais que um conhecimento literário o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada [...] que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige (Cosson, 2006, p. 23).

Além disso, corroborando as ideias de Cosson, consideramos imprescindível a leitura integral dos textos, não dando privilégios para as informações biográficas ou para críticas literárias sobre essas obras. Ademais, salienta-se o cuidado que deve ser tomado na escolha dos textos para que estes não sejam selecionados prévia e exclusivamente para se trabalhar temas específicos. Nesse sentido, os mitos gregos, bem como a tragédia grega ora selecionados assim o foram para atingir o objetivo de formação integral dos discentes,

3 Segundo o dicionário Michaelis, trata-se de, entre outras coisas, “grupo de pessoas poderosas, importantes e influentes no contexto social, político e econômico de um país”. *STABLISHMENT*. In: Michaelis On-line.

não entrando em discussões de tema seletivo ou particular.⁴

Nas próximas páginas, serão apresentados alguns autores que já trabalharam a mitologia nas salas de aulas, bem como serão problematizados os métodos utilizados por eles, a fim de que seja possível construir uma base teórico-metodológica mais adequada a depender do contexto social, cultural e econômico dos estudantes, dos professores e das instituições educacionais.

Tendo em vista a diversidade da mitologia grega, optamos por focar em apenas um mito no trabalho desenvolvido em sala de aula: o mito de Prometeu. Por ser um personagem central nas narrativas mitológicas, fica fácil percebê-lo em dezenas de outros personagens e narrações míticas, povoando ainda mais o imaginário dos estudantes. Por exemplo, não é possível citar Prometeu sem citar a batalha dos titãs. Não é possível citar Prometeu sem evocar a criação da primeira mulher. Do mesmo modo, não há como compreender seu papel diante de Zeus sem conhecer a genealogia deste deus; não há como conhecer sua genealogia sem citar os primórdios. Daí dizer que Prometeu é um mito de onde emerge uma vastidão de histórias capazes de aguçar a curiosidade e despertar a vontade de conhecimento nos estudantes.

Prometeu, no entanto, é um mito constante em diversos autores, como Hesíodo, Ésquilo, Platão, Ovídio e tantos outros. Aqui, optamos por comparar o Prometeu de Hesíodo com o Prometeu de Ésquilo, que está presente na peça *Prometeu Acorrentado*. Essa escolha foi feita com base na diversidade do gênero literário utilizado pelos autores, de um lado a poesia didática⁵; de outro, a peça teatral. Assim, será possível colocar os estudantes da rede básica pública em contato com procedimentos de leitura que os façam comparar diversos tipos de textos, de modo consciente, fazendo com que sejam capazes de compreender, analisar e interpretar diferentes tipos textuais, bem como perceber as diferenças presentes num mesmo autor (Hesíodo x Hesíodo, pois conforme será abordado mais adiante, Prometeu apresenta um caráter ambíguo já neste poeta) e em autores diferentes (Hesíodo x Ésquilo), nos últimos anos do ensino fundamental II.

⁴ Sobre isso, Cosson (2006, p. 23) exemplifica a escolha do livro *Lucíola*, de José de Alencar, para tratar de temas como a prostituição; e vai mais além: reflete que esse procedimento é repetido na escolha de filmes, séries, músicas etc.

⁵ Conforme expõe Iáñez (1989, p. 56): “La poesía didáctica se presenta en su origen bajo tres formas diferentes: la *poesía genealógica*, que expone la filiación de las divinidades; la *poesía moral*, que expone las reglas de conducta; y la *poesía técnica*, en la que se encuentra consignada la experiencia adquirida en los oficios especiales. O mesmo autor chega a afirmar que Hesíodo seria o criador da poesia didática” (p. 56).

1. 2 Hesíodo: o poeta das Musas

Hesíodo é um dos escritores cuja obra é vastamente conhecida: o escritor eternizou a origem dos deuses, falando sobre as suas batalhas, além do modo de vida e de pensar que os caracterizavam. Apesar disso, sabemos muito pouco sobre a vida pessoal desse poeta, embora sua existência seja quase indubitável. Uma boa parte do conhecimento a respeito dele provém dos seus próprios registros autobiográficos, sendo ele o primeiro a fazer menção a si próprio em uma obra, diga-se de passagem (Jimenez; Diez, 1978; Moura, 2012). Na mesma esteira, Romilly (1980, p. 46) assevera “Hesíodo é o primeiro poeta a dizer ‘eu’, o primeiro a falar-nos de si mesmo e de sua própria vida”. Já de início, é importante ressaltar que qualquer reconstrução da vida de Hesíodo, assim como da conjuntura social em que ele viveu, é hipotética, não podendo ser, de fato, comprovada (Moura, 2012, p. 24).

De acordo com Jimenez; Diez (1978) Hesíodo teria vivido no século VII a. C. e era filho de um negociante de navegações e comércios; tendo seu pai falido, voltaram para a terra de seus familiares e começaram uma vida agropastoril. Quando seu pai faleceu, as terras pertencentes à família foram alvo de disputas entre o poeta e seu irmão, Perses⁶, de forma que as disputas judiciárias se tornaram um dos temas centrais da obra *Trabalhos e Dias*. Isso porque o irmão de Hesíodo teria subornado os juízes do caso para granjear vantagem em detrimento do poeta, obtendo algum sucesso (Griffith, 1983; Iáñez, 1989; Romilly, 1980). Frisamos que o próprio Hesíodo deixa isso claro em sua obra *Trabalhos e Dias*, quando fala:

Decidamos nossa disputa com sentenças justas, aquelas que por virem de Zeus são as melhores. Já repartimos nossa herança e tu levaste a maior parte, subornando os reis devoradores de presentes que se dispõem a praticar essa espécie de justiça (TRAB. DIAS. , VII, 27-41).

Sabe-se, além disso, que ele viveu numa época bastante peculiar. A sociedade ainda não era letrada; sem possuir um sistema escrito, desconhecia a organização das Cidades-Estado. No entanto, ainda no século VII a. C., essa sociedade grega começou a passar por diversas e profundas mudanças. Embora continuasse analfabeta, começou a receber influência da escrita de nações vizinhas, desenvolvendo um sistema monetário:

⁶“Perses”, segundo Nagy (2009, p. 310) seria derivado do verbo *pérthein* (“saquear, destruir”), geralmente utilizado em escritas de cunho orientativo e poético cuja intenção é alertar quanto a destruição de sociedades que optam por ações injustas. Assim, o próprio nome do irmão de Hesíodo, já em sua origem, denota o caráter daquilo que ele praticou, o suborno aos juízes, fazendo com que estes agissem com injustiça. Da mesma forma, Perses teria sofrido com a consequência dessas ações, pois, conforme se verá mais à frente, ele perdeu parte de suas terras e teve de recorrer financeiramente ao irmão lesado por ele mesmo.

Na Grécia, os séculos VIII -VII a. C. testemunharam a germinação ou transplante de instituições sociais e culturais cujo florescimento ulterior transmutaria revolucionariamente as condições, fundamentos e pontos de referência da existência humana: a polis, o alfabeto e a moeda (Torrano, 1995, p. 10).

Nessa conjuntura, Hesíodo desponta, na visão de Griffith (1983) e de Moura (2012), com uma literatura bastante subjetiva. Segundo Griffith (1983, p. 37), o poeta grego representa a “primeira voz autoconsciente da literatura europeia”. Os autores consideram que Hesíodo chegou a inaugurar essa característica ao citar a si próprio em suas obras e ao deixar indícios de sua história de vida em seus cantos. Moura (2012) afirma ter havido uma certa mudança na visão de mundo, marcada pela individualidade, já observada através dos escritos do poeta. Romilly (1980, p. 50), concorda com isso, afirmando em seu *Fundamentos da Literatura Grega*:

A primeira característica dessa poesia é, com efeito, a pluralidade de focos, tem seu primeiro desenvolvimento com Hesíodo. Ela coincide com o desenvolvimento de cidades novas [...] no interior dessas cidades, a riqueza crescia à margem da velha aristocracia do passado, elementos novos intervinham, levando a regimes de autoridade não hereditárias (tirantias) e posteriormente a regimes democráticos. Associada ou não às lutas políticas, a poesia passava a ser, como vimos em Hesíodo, mais pessoal. Os poetas, daí em diante, fizeram o que Hesíodo já havia feito, mas de modo mais nítido; eles falaram de si mesmos, de seus amores ou de suas aventuras ou então do que eles desejavam para suas cidades, seja na guerra, seja na paz.

Essa percepção de Moura e de Romilly ganha respaldo em outros autores, como Griffith (1983), o qual frisa a necessidade de olharmos atentamente para as marcas deixadas por Hesíodo em sua *Teogonia* e em seu *Trabalhos e Dias*, pois, segundo ele, não se deve olhar para os escritos resumindo-os a autorrevelação ou reminiscências gratuitas. Antes, tudo o que foi escrito, foi escrito de maneira proposital. Nagy (2009, p. 287-288), por exemplo, traduz o nome de Hesíodo como *hesi-wodos*, que significa “lança-voz”. De acordo com ele, essa expressão viria do verbo *hiénai*, o qual significa lançar, emitir. Tais considerações feitas com base em versos específicos de *Teogonia* revelam a coerência em chamá-lo de cantor-poeta.

Embora hoje essa informação sobre alguém pareça pouco relevante, ou mesmo seja desprezada por alguns que ainda fazem pouco caso do ser poeta, para a sociedade grega, no período em que Hesíodo viveu, ser poeta era bastante importante. Segundo salienta Oliveira (2022, p. 2): “o poeta, entre os gregos antigos, era por muitos considerado como um ser sagrado, que falava belas coisas, por meio de uma *theía*

dýnamis, ‘força divina’, ou ainda por meio de uma *theîa moîra*, ‘parcela/ privilégio divino’”. Iáñez reforça essa visão, afirmando que, para os gregos, o poeta era não só considerado um homem superior, mas, em alguns casos, era visto como filho das Musas (Iáñez, 1980, p. 50).

Ao iniciar sua *Teogonia* e seu *Trabalhos e Dias*, Hesíodo invoca a intervenção das Musas para que lhe cantem a verdade sobre a vida. Dessa forma, o poeta evidencia ser direcionado por uma autoridade maior, pois “não é nem a voz nem a habilidade humana do cantor que imprimirá sentido e força, direção e presença ao canto, mas é a própria força e presença das Musas que gera e dirige o canto” (Torrano, 2007, p. 21). Para além disso, as Musas entregam a Hesíodo um cetro colhido de loureiro⁷, que é símbolo da palavra autorizada. Com o loureiro, o seu portador poderia se fazer ouvir, isto é, apenas aquelas pessoas realmente inspiradas e detentoras de um dom específico poderiam ser assim denominadas (Torrano, 1998). Hesíodo, neste caso, foi um dos maiores e mais proeminentes, juntamente com seu contemporâneo, Homero (Carvalho, 2011).

Não obstante, a importância era tanta que esses poemas passaram a ser narrados de forma oral por muitos séculos, sendo posteriormente adaptados para outras manifestações artísticas, das quais nos ocuparemos mais tarde. Sobre esse assunto, Torrano (1995, p. 14) afirma não haver dúvidas quanto à manifestação oral dos poemas hesiódicos: “Durante milênios, anteriores à adoção e difusão da escrita, a poesia foi oral e foi o centro e o eixo da vida espiritual dos povos, da gente que — reunida em torno do poeta numa cerimônia ao mesmo tempo religiosa, festiva e mágica — a ouvia”. Essa importância dada à poesia está ligada ao modo como o homem comum podia

romper os restritos limites de suas possibilidades físicas de movimento e visão, transcender suas fronteiras geográficas e temporais, que de outro modo permaneceriam infranqueáveis, e entrar em contato e contemplar figuras, fatos e mundos que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis e presentes. O poeta, portanto, tem na palavra cantada o poder de ultrapassar e superar todos os bloqueios e distâncias espaciais e temporais, um poder que só lhe é

⁷“Loureiro é árvore de Apolo, é a forma que assume no reino vegetal a cratofania de Apolo, — este Deus que juntamente com as Musas atribui o dom do canto e da citarodia (execução de citara). Colherem as Musas um ramo a um loureiro viçoso (v. 30-1) indica esta proximidade confluyente destas duas forças divinas, como confluem o canto e a citara. O cetro é, entre os gregos, símbolo de competência e autoridade com que se pronuncia esta palavra que se impõe e atua eficazmente, quer nas assembleias guerreiras, quer nas reuniões onde os reis (basiléis) decidem litígios entre o povo, quer nos círculos de ouvintes a deleitarem-se com a voz do aedo. O cetro é a insígnia que, socialmente, mostra no poeta um senhor da Palavra eficaz e atuante; — é um aspecto material do dom do canto. Ao recebê-lo das Musas, o poeta é por elas inspirado a cantar os Deuses, os heróis e os fatos presentes, passados e futuros. Elas lhe outorgam o poder que são elas próprias, — ou, dito de outro modo, mais usual e menos nítido, o poder de que elas são as detentoras” (Torrano, 1995, p. 21).

conferido pela Memória (*Mnemosyne*) através das palavras cantadas (Musas) (Torrano, 1995, p. 11).

Na visão de Torrano (1995), professor, pesquisador, tradutor e ensaísta brasileiro, especializado em Letras Clássicas, deve-se levar em consideração que, numa sociedade destituída de uma língua escrita, todo poder de comunicação emana da oralidade: para ele, a palavra nomeia e chega a dar vida à coisa nomeada. Assim, as palavras seriam uma força divina, deusas nascidas de Zeus e de Memória. Acima de tudo, a sabedoria cantada detinha o imenso poderio de restaurar o mundo e o tempo ao seu evento primordial. Dessa maneira, corroborando os estudos de Eliade (2019), “a recitação de cantos cosmogônicos tinha o poder de pôr os doentes que os ouvissem em contato com as fontes originárias da Vida e restabelecer-lhes a saúde, tal o poder e impacto que a força da palavra tinha sobre seus ouvintes” (Torrano, 1995, p. 11-12). Lima (1980, p. 15) nos explica essa percepção sob o ponto de vista da linguagem. Segundo seus apontamentos, “o exercício nobre da palavra supunha sua capacidade de fixá-la na memória” e, nesse sentido, a deusa da memória, *Mnemosyne*, desempenha importante função:

Mnemosyne é a viga-mestra da indagação da verdade. Daí a importância que assumia o poeta: por sua memória, o poeta tem acesso direto, em uma visão pessoal, aos acontecimentos que evoca; tem o privilégio de entrar em contato com o outro mundo. Sua memória lhe permite decifrar o invisível. A memória não é, portanto, apenas o suporte material da palavra cantada, a função psicologia que sustenta a técnica formular, é também e sobretudo a potência religiosa que confere ao verbo poético seu estatuto mágico-religioso (Lima, 1980, p. 15).

Do ponto de vista ideológico, essa questão é extremamente relevante, uma vez que é o poeta quem tem o poder de determinar quem será herói ou não em uma determinada narração; quem será objeto de admiração ou de opróbrio (Lima, 1980, p. 13).

Adicionalmente, Jimenez e Diez (1978) destacam a dificuldade em compreender se essa realização dos poemas hesiódicos ocorreu apenas de forma oral ou também de forma escrita. Segundo esses autores, os poemas teriam circulado de forma registrada entre os anos 700 e 300 a. C. em materiais típicos da época: ripas de madeira e/ou peles de animais seriam o seu primeiro suporte.

Para sintetizar a figura polêmica e nebulosa de Hesíodo, sugerimos a definição dada por Griffith (1983), a qual parece ser bastante acertada para descrever quem é este

poeta nos dias de hoje. Na visão dele, Hesíodo seria uma representação de *aedos*⁸ desconhecidos, anônimos, refazendo-se na pele de cada cantor e recitador que, de alguma forma, anuncia o poeta em seus cantos, em si próprios. Assim, Hesíodo originaria uma poética de personas inspiradas nele mesmo, imprimindo em toda uma tradição o selo de uma identidade e, ainda mais, de uma autoridade em relação às verdades ditas que são perpassadas de geração em geração no decorrer dos séculos.

Torrano (2005) descreve algumas batalhas que o poeta teria enfrentado contra seu principal oponente, Homero. Segundo o autor, “dizem que floresceram ao mesmo tempo, de modo a até concorrerem em Áulida, na Beócia” (Torrano, 2005, p. 216). Conta-se que o filho do Rei Anfídama, de Eubeia, teria conclamado vários homens notáveis para um certame (um concurso) em homenagem a seu pai, que teria falecido. Porém, não somente exigiu a participação de homens destacáveis pela rapidez e força, mas também pela sabedoria; os vencedores seriam honrados com grandes prêmios (Jimenez; Diez, 1978; Torrano, 2005).

Nesse ponto é que a vida de Hesíodo se encontra à de Homero:

Eles, pois, tendo se encontrado por acaso, segundo dizem, foram a Cálcida. Alguns notáveis de Cálcida sentavam-se como juízes do certame e, entre eles, Panedes, irmão do falecido. Tendo ambos os poetas competido admiravelmente, conta-se que Hesíodo venceu deste modo: adiantou-se até o centro e inqueria a Homero as questões uma a uma, e Homero respondeu (Torrano, 2005, p. 221).

Homero teria galgado o apoio popular, sendo o escolhido pelos ouvintes ao título da vitória, porém o rei deu a premiação a Hesíodo⁹ devido ao fato deste narrar feitos relacionados à agricultura, enquanto aquele narrou feitos de guerra:

Admirados uma vez mais, os gregos aplaudiam Homero, por seus versos

⁸ Segundo a precisa definição dada por Iáñez (1980, p. 50), os aedos “fueron auxiliares del culto que cantaban los himnos en ocasión de fiestas y sacrificios, pero ya desde el siglo X a. C. se convierten en una especie de trovadores que recorrían ciudades y palacios y cuyo canto era ornamento indispensable de los banquetes solemnes. Sus cantos revestían forma de composiciones narrativas sobre las hazañas de los héroes —antiguos dioses locales os fundadores de ciudades y personajes de naturaleza semidivina para los griegos—. Estos recitados eran aún bastante breves, caracterizándose por ciertas fórmulas fijas que a la vez constituían el fondo de la tradición aédica y ponían en relación todas estas producciones; muchas de ellas no eran sino distintos episodios de una misma leyenda, que los aedos fueron agrupando en su repertorio, generalmente enriquecida por nuevos episodios o por un más amplio desenvolvimiento de otros”.

⁹ Este acontecimento foi narrado, em partes, pelo próprio Hesíodo em *Trabalhos e Dias*. Nos versos 646-662, ele conta sua experiência com as navegações, mencionando sua viagem à Eubeia e o prêmio que teria ganhado em jogos, cujas premiações teriam sido estabelecidas pelos filhos do rei Anfídama. Na ocasião, Hesíodo expressa orgulho por ter vencido e confessa ter consagrado a trípode com asas recebida às Musas que lhe inspiraram (TRAB. DIAS. , VII, 646-662). Além disso, segundo expõe Jimenez; Diez (1978), registros arqueológicos comprovam a ocorrência de batalhas poéticas como a descrita por Hesíodo, entre os séculos VIII e VII a. C (Jimenez; Diez, 1978, p. 11).

extraordinários, e exortavam a dar-lhe a vitória. O rei coroou Hesíodo, dizendo que era justo vencer quem conclamava à agricultura e à paz, não quem narrou combates e massacres. Conta-se que assim Hesíodo logrou a vitória e que recebeu um tripé de bronze e ofereceu às Musas (Torrano, 2005, p. 221).

Os poemas narrados por Homero são épicos, pois contam a glória galgada pelos heróis, os quais eram tidos como modelos de virtudes aristocráticas. Nesse sentido, sua poesia, dirigida aos nobres, povoava o imaginário popular grego, de maneira que o povo recordava de forma constante a importância e a superioridade dos bem-nascidos (Iáñez, 1980, p. 80-81). Hesíodo, no entanto, é um poeta do trabalho e da justiça (Férez, 1998, p. 66; Iáñez, 1980, p. 83; Romilly, 1980, p. 46-47). É provável, pois, que, no certame, este tenha escolhido narrar situações de trabalho por ser exatamente esse o viés de sua poesia.

Como visto, Hesíodo precisou lidar com disputas difíceis ao longo de sua vida, que não ficaram longe de suas obras. Por diversas vezes, conforme se verá mais adiante, essas disputas fizeram-se presentes nas suas narrativas, ainda que camufladas. Na *Teogonia*, por exemplo, o cantor-poeta, inspirado pelas Musas que “ensinaram, um dia, a Hesíodo um belo canto” (TEO., VII, 20)¹⁰, narra a criação do mundo, desde o surgimento do Caos até sua organização por meio da ascensão de Zeus como último ordenador. Zeus teve como apoiadores outros deuses olímpicos e foi, inclusive, escolhido e reconhecido por esses. No centro da história que será analisada está uma disputa entre um titã, Prometeu, e o mais poderoso deus do universo, Zeus.

Em *Trabalhos e Dias*, o teor do conteúdo abordado muda um pouco de figura. Isso porque Hesíodo opta por se dirigir a Perses, seu irmão, mas também aos reis (juizes) corruptos (TRAB. DIAS., VII, 7-10; 27-41). Para tanto, o poeta busca amparo não somente nas Musas, “que sabem, quando querem, proclamar a verdade” (TEO., VII, 25-30)¹¹, mas na justiça do próprio Zeus (TRAB. DIAS., VII, 1-6; 7-10); permanecendo, porém, a temática da disputa. Hesíodo, nesse contexto, mostra-se um exímio orador, apresentando diversos argumentos que perpassam o campo do trabalho na agricultura (por isso o título *Trabalhos e Dias*), penetrando as diversas camadas da vida em sociedade. Um desses exemplos está na curta fábula do *Falcão e do Rouxinol*, a qual é finalizada com a seguinte sentença: “Insensato é aquele que mede forças com os mais fortes. Priva-

10 Em grego: αἶ νύ ποθ' Ἡσίοδον καλὴν ἐδίδαξαν ἀοιδίην.

11 Em grego: ἴδμεν δ' εὖτ' ἐθέλωμεν ἀληθέα γηρύσασθαι.

se da vitória e passa por vergonhas e sofrimentos” (TRAB. DIAS., VII, 206-211)¹².

Assim, em *Trabalhos e Dias*, Hesíodo, não enfocando exclusivamente o plano divino, engloba a relação entre o plano divino e o plano terreno. Dessa forma é que o cantor-poeta narra a relação entre deuses e homens: os homens não são fantoches nas mãos dos deuses; antes, são senhores de suas próprias ações (sem que isso queira dizer que podem fugir das consequências). *Teogonia* e *Trabalhos e Dias* são obras permeadas de questões éticas e morais, ensejando intensos debates tanto na sociedade antiga quanto na contemporânea. Essas duas obras impactam a atualidade de forma inegável por uma razão simples: para que uma obra seja atual, não é necessário que esteja situada no mesmo tempo e espaço que o nosso¹³. A respeito disso, será possível adentrar com mais detalhes adiante quando partirmos à leitura e à análise do mito de Prometeu, em uma versão narrada pelo referido poeta. Ficará mais claro que os deuses e humanos mantêm uma relação muito mais complexa do que a simples ideia de subalternidade dos homens perante os deuses.

Ainda sobre o tipo de narração a que se propõe o poeta grego, Vernant (1990), historiador, antropólogo e helenista francês, e Carpeaux (2021) enfatizam que ele tem grande relevância no cenário grego, pois fala da vida dos camponeses, que foi uma novidade no campo das narrações, enquanto o autor mais proeminente (possivelmente) situado em seu tempo, Homero, falava de guerras e de reis. Hesíodo, portanto, inova trazendo a perspectiva da vida camponesa, o que deu a ele a vitória sobre Homero no certame de Eubeia.

Então, “em um mundo que é o seu e que ele descreve, entre os personagens aos quais se dirige, vê-se que não há lugar nem para a função guerreira nem para o guerreiro” (Vernant, 1990, p. 105). Carpeaux (2021, p. 45) concorda que na obra de Hesíodo “não se trata de guerras, e sim de trabalhos, não de reis, e sim de camponeses; camponeses que se queixam da miséria e da opressão, e cujo ideal é a honestidade, cuja esperança é a justiça”. Isso ocorre, provavelmente, porque Hesíodo era um camponês, vivendo em um sistema agropastoril e detendo certo conhecimento a respeito do trabalho que

12 Em grego: ἄφρων δ' ὅς κ' ἐθέλη πρὸς κρείσσονας ἀντιφερίζειν νίκης τε στέρεται πρὸς τ' αἰσχεῖν ἄλγεα πάσχει.

¹³ Conforme nos esclarece Cosson (2006), uma obra atual é aquela que tem valor e significado para mim, mesmo que ela tenha sido escrita numa época anterior à minha. Em suas próprias palavras: “Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou de sua publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para sua vida” (Cosson, 2006, p. 34).

desempenhava; ele fazia um retrato, pois, do seu aqui e agora (Torrano, 1995, p. 11).

Vê-se que o poeta se empenha em qualificar o trabalho como algo bom, capaz de produzir felicidade, além de afastar males como miséria e pobreza da vida de um homem; nos vv. 286-382 de *Trabalhos e Dias*, ele aponta a necessidade do trabalho, embora o qualifique também como penoso. Como não somente era poeta, mas também trabalhador-camponês, Hesíodo, nos vv. 383-627, apresenta as condições do trabalho e instruções para efetuá-lo com eficiência.

Vale lembrar que a Grécia, nesse período, desenvolvia-se sob um sistema que apresentava algumas mudanças. No tocante à vida em sociedade, a partir do século VIII a. C., os gregos já começaram a se organizar em porções de cidades. Entre os séculos VIII e VII a. C., esse processo de formação estaria finalizado, havendo uma completa passagem de uma sociedade camponesa, agropastoril, para uma civilização mais sofisticada, estruturada em cidades, as *pólis* (Funari, 2023; Jimenez; Diez, 1978; Romilly, 1980). Hesíodo vivenciou esse período e o registrou em seus poemas, sendo o autor a descrever as cinco idades pelas quais a terra passaria. É provável que tal ideia esteja calcada, principalmente, nas transformações vividas pelos gregos ao longo dos séculos (Vernant, 1990).

Apesar dessas mudanças, Hesíodo viveu boa parte de seus dias sob um regime aristocrático, no qual a terra pertencia a poucos, os chamados bem-nascidos (eupátridas), ou aos nobres (Funari, 2023). Ademais, os camponeses de sua época, bem como os demais trabalhadores pobres como artesãos, estavam sujeitos à justiça realizada sempre por homens nobres, aristocratas (Jimenez; Diez, 1978). Sem dúvidas, todas essas questões influenciaram fortemente a escrita de Hesíodo, bem como sua concepção de justiça e de ética.

É pacífico entre os pesquisadores o seguinte entendimento: *Teogonia* e *Trabalhos e Dias* são as fontes textuais de maior relevância em termos de antiguidade quando falamos de mitologia grega. Contudo, muitas mudanças ocorreram desde a formulação desses escritos antigos. Essas alterações são vistas, por exemplo, em Ésquilo (séc. V a. C.), em Platão (séc. VI a. C.), em Ovídio (séc. IV a. C.) e em outros autores clássicos que, até hoje, continuam criando releituras, quer seja para a literatura, quer para o teatro, quer para o cinema.

Conquanto pouco difundida nos círculos sociais populares, a produção intelectual de Hesíodo parece ter sido bastante profícua. A escassa difusão se dá, ao que parece, em razão da impossibilidade de garantir sua integridade, já que sobraram apenas fragmentos.

Quanto a esse aspecto, Jimenez; Diez (1978, p. 42) afirmam:

Podemos relacionar pelo menos as seguintes obras com o nome de Hesíodo: o Catálogo das Mulheres ou o Aeaças, o Grande Aeaças, o Casamento de Ceix, o Melampodia, a Descida de Pirithous, os Dáctilos Ideais, os Conselhos de Quíron, as Grandes Obras, Astronomia, o Egímio e o Horno ou Los Alfareros.¹⁴

Sua obra, além dos enormes avanços no campo econômico e social, não bastaram para dar a Hesíodo um final de vida muito agradável. De acordo com Torrano (2005, p. 221), Hesíodo teria sido supostamente assassinado por familiares de uma mulher seduzida por ele. Contudo, sua morte não foi capaz de encerrar sua grandiosa e importante obra que até hoje ecoa não só pela Grécia, mas por todo o mundo. Uma dessas contribuições que ecoam é apresentar o homem como um ser autônomo, embora não livre de consequências. Sob esta perspectiva, o homem é senhor dos seus próprios atos e refém de suas próprias consequências. Bem diferente é o que acontecia em Homero, que narrava histórias de homens cujas vidas já são, desde o início, definidas, impactadas e direcionadas pelos deuses.

Sob o aspecto da importância histórica de Hesíodo, vê-se que a obra *Trabalhos e Dias* aborda assuntos mais terrenos: a exigência do trabalho como forma de sobrevivência; a necessidade da justiça para que os pobres tenham algum tipo de amparo e para que os ricos/nobres não ajam como aqueles que podem tudo à revelia do bem-estar dos demais; trata das normas para prosperar na agricultura e na educação dos filhos, carrega, ainda, informações sobre as estações do ano. Além disso, não podemos esquecer que é dessa obra que sai a maior parcela de informações biográficas do poeta (Soares, 2009, p. 22).

Relevante é recordar que o contexto socioeconômico em que Hesíodo vive ao escrever *Trabalhos e Dias* é bastante complexo. A sociedade está começando a se dividir em pequenas porções de cidades, mas a terra continua na mão de alguns poucos proprietários (*eupátridas*), como já dito anteriormente. Os membros de setores importantes da sociedade, como da própria justiça, são sempre da nobreza, da aristocracia, o que impossibilita, de certa forma, a justa divisão de bens — essa visão não é apenas a de Hesíodo, mas de vários estudiosos que se dedicaram ao estudo da Grécia¹⁵.

14 Originalmente: “podamos relacionar con el nombre de Hesíodo al menos las obras siguientes: el Catálogo de las mujeres o las Eeas, las Grandes Eeas, la Boda de Ceix, la Melampodia, el Descenso de Pirítoos, los Dáctilos ideos, lo Consejos de Quirón, los Grandes trabajos, la Astronomía, el Egímio y el Horno o Los alfareros”.

15 A exemplo, Albin Lesky (1995), na *História da Literatura Grega*; Juan Antonio López Férez (1988), na *Historia de La Literatura Griega*; Griffith (1983) em *Personality in Hesiod*; Jean-Pierre Vernant (1990)

Nesse mundo grego, enxerga-se um claro anseio de se desfazer do jugo das antigas aristocracias de senhores rurais¹⁶. Apresenta-se, assim, uma necessidade de descobrir quais são as leis que regulam as relações humanas, de onde provêm e por que são assim. Hesíodo reflete essa demanda de justiça que deveria basear-se em normas reputadas e conhecidas por todos. O poema, nesse viés, parece consistir em uma tentativa de elucidar essas questões, além de exortar Perses, o povo e os governantes ao senso de justiça, a qual reside em uma lei muito maior do que aquelas instituídas pelos seres humanos. Ela residiria em Zeus, a divindade maior, simbolizando o caráter extra-humano de uma lei anterior a qualquer ser vivente. Provavelmente, essa é a lei a que se refere Antígona quando disputa com seu tio o direito de sepultar seu próprio irmão.

Trabalhos e Dias começa com uma exortação às Musas, exatamente como faz a *Teogonia*. Além de exaltar as Musas, Hesíodo também homenageia o grande Zeus, o qual “dá força ao fraco e facilmente ao forte enfraquece; facilmente rebaixa o ilustre e engrandece o ignorado” (TRAB. DIAS. , VII, 1-6)¹⁷. Já, nesses primeiros versos, fica clara a crítica que Hesíodo faz não só aos poderosos da terra (sejam juízes ou nobres como também ao seu irmão Perses, com quem estava em litígio.

Em seguida, Hesíodo se propõe a explicar seu objetivo com a obra: “eu devo falar a Perses sobre coisas verdadeiras” (TRAB. DIAS. , VII, 7-10)¹⁸. Na sequência, Hesíodo fala sobre as Éris e as divide em dois tipos: uma odiosa, que intensifica as guerras, e outra que tem fim útil, uma espécie de inveja que leva os homens a trabalharem mais arduamente para conseguirem granjear o que seus vizinhos possuem (TRAB. DIAS, VII, 11-26). Daí que a análise de Colombani (2020, p. 9) torna-se mais sólida ao considerar que Hesíodo estipulou uma certa virtude que advém do trabalho; uma espécie primitiva do ditado *o trabalho dignifica o homem*. No entanto, não é possível inferir que Hesíodo estivesse dizendo que o trabalho por si só enobrece o ser humano. A princípio, o poeta entende que o trabalho é uma necessidade vinda da separação entre homens e deuses

em *Mito e Pensamento Entre os Gregos*; Pedro Paulo Funari (2023) em *Grécia e Roma* apesar de não citar Hesíodo expõe características da datação correspondente ao período em que este viveu.

¹⁶ Ressaltamos a visão de Jimenez; Dies (1978), segundo a qual Hesíodo não representa os camponeses pobres de sua época, mas uma espécie de burguesia que começava a perceber os excessos e injustiças cometidos por essa aristocracia. Essa aristocracia, inclusive, que não era mais mantida por meio do sangue, mas por meio do poder aquisitivo, isto é, dos recursos financeiros. Porém, salienta-se também que Hesíodo não se revoltava contra a existência de uma aristocracia ou de reis, mas sim contra as injustiças cometidas por alguns deles. Assim, não é razoável fazer uma leitura dele como sendo um revolucionário, um anarquista político (Jimenez; Dies, 1978, p. 25-26).

¹⁷ Em grego: ῥέα μὲν γὰρ βριάει, ῥέα δὲ βριάοντα χαλέπτει, ῥεῖα δ' ἀρίζηλον μινύθει καὶ ἄδηλον ἀέξει, ῥεῖα δὲ τ' ἰθύνει σκολιὸν καὶ ἀγήγορα κάρφει.

¹⁸ Em grego: τὴνη· ἐγὼ δὲ κε Πέρση ἐτήτυμα μυθησαίμην.

(Moura, 2012, p. 26).

Em que pese a maior parte dos autores consultados acreditarem em humanos autônomos em relação aos deuses nos escritos hesiódicos, isso não significa que os deuses não detenham qualquer tipo de influência em relação aos indivíduos mortais. Por exemplo, ao se dirigir a Perses, aconselhando-o a se dedicar ao trabalho, Hesíodo o adverte a não permitir que a Éris Malévola o desanimasse do trabalho, ao passo que o incentivasse a ir à ágora participar de discussões. Segundo o poeta grego, seria inútil se não houvesse um estoque de provisão. Além disso, ele acrescenta que somente quem está com seu celeiro cheio está apto para discutir sobre os bens de outros (TRAB. DIAS., VII, 27-41). Então, fica claro que Hesíodo coloca o ser humano no cerne da sua vida, considerando-o apto a ceder ou não à influência dos deuses. Ademais, o poema deixa nítido, já no início, o papel fundamental que o trabalho desempenha na vida de um homem e, por extensão, na vida de toda a comunidade.

Segundo Colombani (2020, p. 69), estudiosa de filosofia antiga e filologia clássica, o trabalho para Hesíodo é importante sob vários aspectos:

O trabalho regula as relações entre os homens, distribuindo equitativamente o que pertence a cada um. Nessa perspectiva, contribui para afastar os riscos de Éris como disputa, como aquilo que, instalado na comunidade pode contribuir para a rivalidade e o conflito entre pares. Ao mesmo tempo, o trabalho abre o campo da dignidade; não é digno de um homem depender dos favores de outro, tornando-o devedor. Além disso, Hesíodo recomenda que Perses pague suas dívidas e se defenda da fome como sinal de dignidade humana. A tensão é jogada entre a liberdade e dependência. Trabalhar proporciona liberdade e autonomia em um universo social onde a dependência é condenada tanto pelos homens como pelos deuses.¹⁹

Assim, abandonar o trabalho seria negligenciar diretamente algo que os deuses relegaram aos seres humanos (Colombani, 2020, p. 69). Esse abandono geraria diversos males: pobreza, miséria, indignidade, penúria, dependência de outros, vergonha. Enquanto a vergonha está atrelada à penúria, o esforço está atrelado à prosperidade (TRAB. DIAS, VII, 306-316), de modo que o ato de trabalhar sempre é algo forçoso, difícil, penoso.

19 No original: “El trabajo regula las relaciones entre los hombres distribuyendo equitativamente lo que es de cada uno. Desde esta perspectiva contribuye a conjurar los riesgos de la eris como disputa, como aquello que, instalado en la comunidad puede contribuir a la rispidez y al conflicto entre pares. Al mismo tiempo, el trabajo abre el campo de la dignidad; no es digno de un hombre depender de los favores de otro, convirtiéndolo en un deudor. Es más, Hesíodo recomienda a Perses pagar sus deudas y defenderse del hambre como signo de dignidad humana. La tensión se juega entre libertad y dependencia. Trabajar brinda libertad y autonomía en un universo social donde la dependencia es condenada tanto por los hombres como por los dioses. En realidad, abandonar el trabajo es abandonar aquello que los dioses tienen reservado para los hombres, con lo cual estamos frente al desconocimiento de los Inmortales”.

Tal característica está totalmente vinculada ao que diz Hesíodo sobre sua própria raça, a de Ferro: “Nem de dia terão pausa da fadiga e da miséria, nem à noite deixarão de se consumir: os deuses lhes darão duras preocupações. Mas mesmo para tais homens não de se misturar bens aos males” (TRAB. DIAS., VII, 175-180)²⁰. Destarte, todo trabalho, na visão hesiódica, tem um fim. Para ele, os objetivos são dois: uma vida digna e a conquista da virtude como forma de vida (Colombani, 2020, p. 72). Foram esses, aparentemente, os principais ensinamentos que Hesíodo se preocupou em passar para seu irmão Perses.

Além do mais, o *aedo* expõe um conceito prévio sobre justiça. Na descrição que faz do seu tempo, a quinta raça, o poeta deixa claro que a justiça seria pervertida em favor de insensatos e malfeitores; além disso, ela não estaria na justa divisão dos bens ou coisa semelhante, mas na imposição da força. Sua raça acomodaria o ignóbil que viveria a lesar o mais nobre, dizendo dele mentiras e as confirmando sob juramento (TRAB. DIAS, VII, 180-194). Por outro lado, o escritor traz elementos de como seria viver sob o jugo de juízes honestos, que julgam de modo imparcial, valendo-se da real justiça. Nas linhas 225 a 237 da obra, lê-se uma descrição de como funciona uma sociedade em que se impera a justiça:

Para aqueles que ditam sentenças imparciais sem se afastar da justiça, tanto a estrangeiros como a conterrâneos, sua cidade floresce, o povo prospera, e sobre essa terra estende-se a paz que alimenta os jovens. A eles, Zeus, o que vê amplamente, não destina a dolorosa guerra. Nem a fome, nem a desgraça acompanham os homens justos que desfrutam em festins dos campos nos quais trabalham. E a terra lhes oferece muitos alimentos [...] As mulheres dão à luz crianças que se parecem com os pais e incessantemente desfrutam desses bens. E por ser assim, eles não viajam em naus, pois a terra generosa lhes oferece seus frutos (TRAB. DIAS. , VII, 225-237)²¹.

Por outro lado, a narração subsequente descreve como Zeus age quando a justiça está sendo corrompida: “O filho de Cronos lhes traz do céu grande desgraça, fome e ao mesmo tempo peste, e o povo perece” (TRAB. DIAS, VII, 240-245)²². Ademais, recorda

20 Em grego: νῦν γὰρ δὴ γένος ἐστὶ σιδήρεον· οὐδέ ποτ' ἤμαρ παύσονται καμάτου καὶ οἰζύος οὐδέ τι νύκτωρ τειρόμενοι· χαλεπὰς δὲ θεοὶ δώσουσι μερίμνας. 32178 ἀλλ' ἔμπης καὶ τοῖσι μεμείξεται ἐσθλὰ κακοῖσιν.

21 Em grego: Οἱ δὲ δίκας ξείνοισι καὶ ἐνδήμοισι διδοῦσιν ἰθείας καὶ μὴ τι παρεκβαίνουσι δικαίου, τοῖσι τέθλη πόλις, λαοὶ δ' ἀνθεῦσιν ἐν αὐτῇ· Εἰρήνη δ' ἀνὰ γῆν κουροτρόφος, οὐδέ ποτ' αὐτοῖς ἀργαλέον πόλεμον τεκμαίρεται εὐρύοπα Ζεὺς· οὐδέ ποτ' ἰθυδίκησι μετ' ἀνδράσι Λιμὸς ὀπηδεῖ³⁷ οὐδ' Ἄτη, θαλίης δὲ μεμηλότα ἔργα νέμονται. τοῖσι φέρει μὲν γαῖα πολὺν βίον, οὔρεσι δὲ δρυὸς ἄκρη μὲν τε φέρει βαλάνους, μέσση δὲ μελίσσας· εἰροπόκοι δ' οἶες μαλλοῖς καταβεβρίθασιν· τίκτουσιν δὲ γυναῖκες εὐκότα τέκνα γονεῦσιν· θάλλουσιν δ' ἀγαθοῖσι διαμπερές· οὐδ' ἐπὶ νηῶν νίσονται, καρπὸν δὲ φέρει ζείδωρος ἄρουρα.

22 Em grego: λιμὸν ὁμοῦ καὶ λοιμόν· ἀποφθινύθουσι δὲ λαοί· οὐδέ γυναῖκες τίκτουσιν, μινύθουσι δὲ οἶκοι.

aos reis que eles não são os mais poderosos que existem, tendo acima deles um poder superior: o dos imortais, dos deuses. Preocupa-se em lembrá-los de que estão sendo observados especialmente pela *Diké*, filha de Zeus, a qual denuncia as intenções dos homens que agem com injustiça e que por meio deles vêm as desgraças ao povo que acaba pagando pelos loucos desatinos desses reis (TRAB. DIAS, VII, 248-265).

Toda essa descrição feita por Hesíodo auxilia na compreensão das características do tempo em que ele viveu e dos objetivos que ele gostaria de alcançar ao escrever sua obra. Desse modo, o poema de Hesíodo também ganha um caráter didático (Colombani, 2017) e apresenta fortes lições em relação ao trabalho que Perses deveria desempenhar, mostrando diversas outras maneiras de lidar com outras situações da vida. Dentre essas, estão o cuidado com as crianças órfãs; o respeito para com o pai ancião; o dever de sacrificar aos deuses; o partilhar do pão com amigos e com vizinhos, os quais são capazes de socorrer em momentos de necessidade; o benefício de fazer doações e de guardar todo tipo de recurso de modo a fazer com que o pouco se torne muito; a importância de, num negócio, contar com testemunhas; jamais deixar-se seduzir por uma mulher enganadora, a importância de ter filhos etc.²³

Esse caráter didático da poesia de Hesíodo é explicado por Colombani da seguinte maneira:

Em *Trabalhos e Dias* o registro do magistério é dado pela própria história que põe em jogo o poema; características de caráter autobiográfico que complicam as relações entre Hesíodo e Perses posicionam ao primeiro no lugar da prudência, *sophrosýne*, o esforço e o trabalho, como marcas da areté, frente a seu irmão Perses, no lado oposto da tensão, resulta ser contra-modelo antropológico-cultural. A capacidade didática de Hesíodo está legitimada por sua condição moral, que contrasta em um jogo de espelhos invertidos com a condição moral de seu irmão (Colombani, 2017, p. 150).

Dito de outro modo, o que legitima Hesíodo a ensinar algo a alguém, além do fato de ter sido escolhido pelas Musas, é sua posição em relação ao seu irmão, Perses. Portanto, “a missão didática de Hesíodo está garantida por estar na verdade das coisas, *alethéia*” (Colombani, 2017, p. 150). Essa percepção em relação à missão do poeta grega já foi defendida também por Iáñez (1980, p. 56). Todas essas recomendações e lições acabam por demonstrar, pois, a autonomia do homem frente à sua própria vida; sendo algo inovador.

Nesse contexto, a história de Prometeu, a das raças, o poema em seu conjunto,

23 TRAB. DIAS., VII, 317-326; 327-334; 335-341; 342-351; 352-360; 361-369; 370-375; 376-382.

visam edificar Perses, pequeno agricultor como o seu irmão. Perses deve renunciar à *Hybris* para dedicar-se, enfim, ao trabalho, não proporcionando a Hesíodo processos e más disputas.

Sobre isso, concordamos com o assinalado por Colombani (2020, p. 10):

O homem é capaz de agir com consciência, de assumir a responsabilidade por sua ação, algo que o animal não pode fazer e, a partir desse espaço, o problema do *ethos* torna-se dominante no poema. Da mesma forma, há uma referência interessante sobre o compromisso futuro da ação. O homem que não assume sua conduta de forma ética compromete seus descendentes, espalhando sobre eles um manto de escuridão, impactando com sua ação o destino do que está por vir respeitar a Justiça é, em última análise, dar testemunho da própria humanidade.²⁴

Em outras palavras, agora o homem tem consciência de seus atos e consegue agir a partir dela; caso aja com injustiça, porém, isso implicará sofrimento para toda a sociedade da qual ele faz parte. Tal ideia de tomada de consciência está contida nos seguintes dizeres do próprio Hesíodo “Pois o filho de Cronos fixou para os humanos esta lei: que peixes, feras e pássaros alados devorem-se uns aos outros, já que justiça não há entre eles; mas para os humanos deu a justiça, que é de longe o melhor, pois se alguém quiser dizer coisas justas consciente disso, Zeus que vê longe lhe dá prosperidade” (TRAB. DIAS., VII, 276-281)²⁵. Isso significa que os animais podem brigar e conflitar entre si pela sua própria existência, porque faz parte de seu instinto; mas os seres humanos devem agir com base em leis que são superiores — são regidas, sobretudo, com base na justiça.

Sinteticamente, *Trabalhos e Dias* trata, portanto, de uma série de recomendações de Hesíodo, o qual se dirige a um público bem delimitado composto por seu irmão Perses; pelos então simples agricultores de sua região e também por alguns poderosos proprietários de terras habitantes dessas regiões, que arbitravam, decidindo o futuro de toda a população nos litígios propostos. Trata-se de um contexto no qual há a presença de pequenos agricultores, de uma terra escassa, e de crises não só econômicas, mas sociais e religiosas. Assim, a história de Prometeu, juntamente com as demais que compõem o

24 No original: El hombre es capaz de actuar con conciencia, de asumirse como responsable de su acción, cosa que el animal no puede hacer, y, desde ese espacio, la problemática por el *ethos* resulta dominante en el poema. Asimismo, hay una referencia interesante en torno al compromiso futuro de la acción. El hombre que no asume su conducta éticamente compromete a su descendencia, extendiendo sobre ella un manto de oscuridad, impactando con su acción el destino de lo por venir. Acatar la justicia es, en última instancia, dar testimonio de la propia humanidad.

25 Em grego: τόνδε γὰρ ἀνθρώποισι νόμον διέταξε Κρονίων, ἰχθύσι μὲν καὶ θηρσί καὶ οἰωνοῖς πετεηνοῖς ἔσθειν ἀλλήλους, ἐπεὶ οὐ δίκη ἐστὶ μετ' αὐτοῖς· ἀνθρώποισι δ' ἔδωκε δίκην, ἢ πολλὸν ἀρίστη γίνεται· εἰ γὰρ τίς κ' ἐθέλη τὰ δίκαι' ἀγορεύσαι 280 γινώσκων, τῷ μὲν τ' ὄλβον διδοῖ εὐρύοπα Ζεὺς·

poema, trabalham em unidade para que esse objetivo seja alcançado (Vernant, 1990, p. 106).

Boa parte dos estudiosos de história da Grécia defende, ainda, a relevância de outra obra de Hesíodo (*Teogonia*), na qual também consta o mito de Prometeu. É nítido como a obra auxilia na compreensão acerca do pensamento dos gregos daquela época, além de proporcionar outras discussões de cunho ético e moral. Não obstante, tal obra também trabalha os já conhecidos conceitos de justiça presentes em Hesíodo, reforçando seu discurso. Agora, o destaque está não numa possível disputa entre seu irmão Perses e o poeta, mas na figura centralizadora de Zeus, que é a maior expressão de poder. Conforme mostra Hesíodo, segundo seu viés, toda a cosmogonia se concentra na ascensão da realeza universal do crônida. Nesse ínterim, a *Teogonia* seria nada menos do que uma ode aos feitos do glorioso Zeus, com seu definitivo trono estabelecido. O deus seria, portanto, o distribuidor de cargos, honras e tarefas aos demais seres imortais, bem como o supremo mantenedor da ordem e zelador da justiça (Torrano, 1995, p. 25).

A maior revelação da *Teogonia* é a sua divinização do mundo que rodeia os viventes, a personificação dos fenômenos e atividades que envolvem sucesso e fracasso, alegria e dor, isto é, a vida humana. Hesíodo faz a tentativa de eternizar todas as circunstâncias passageiras dessa vida; e, mais do que isso, objetiva explicar qual é a chave religiosa dessa harmonia cósmica (Jimenez; Diez, 1978, p. 32). Nesse sentido, essa obra é:

o poema dos deuses [...] O mito de sucessões implica um processo progressivo do Caos até que a ordem perfeita sancionada pela justiça de Zeus. Por fim, estamos diante do primeiro poema grego que busca uma explicação divina para a ordem do mundo e que baseia essa explicação no triunfo definitivo do bem sobre o mal; a mesma dualidade soma que nos dará a chave a nível humano, no trabalho, da miséria e do caos que aflige os homens nas suas relações sociais.

Destarte, para o cantor-poeta, o mundo seria uma espécie de conjuntos não enumeráveis de teofanias²⁶. Além disso, expõe como temas a partilha do mundo aos deuses, bem como as honras que cada um recebeu (Torrano, 1995). Como bem se sabe, tal partilha teria ocorrido após o sucesso de Zeus na grande batalha conhecida como *Titanomaquia*, em que o poderoso crônida se mostra vencedor sobre o exército de seu pai, Cronos (Torrano, 1995).

Tanto os deuses que lutaram ao seu lado, quanto aqueles que guerrearam contra Zeus teriam recebido uma parcela do mundo: seja a prisão, seja o domínio. O deus do

26 Revelação de uma divindade; manifestação de Deus. *In*: Dicionário Michaelis.

trovão, então, assim decidiu: os inimigos seriam lançados ao Tártaro. Segundo Torrano (1995), essa decisão significa excluí-los da fase recém-inaugurada do mundo. De acordo com a análise do autor, os inimigos são vencidos, porém não são extinguidos, uma vez que não podem ser mortos por serem essencialmente divinos e imortais, assim como Zeus e os demais deuses do Olimpo. Sobre isso, de acordo com a visão de Torrano:

Eles apenas podem ser expulsos e terem o exercício de seus poderes restringido a esferas remotas, longínquas; e de lá poderiam regressar, se não os obstasse a irreduzível vigilância do espírito de Zeus e suas armas fulminantes. O reinado de Zeus e a sublime vida dos Olímpicos têm o seu fundamento na providente e ininterrupta vigilância sobre as monstruosas forças que, para constituírem-se, esse reinado e essa vida olímpicos combateram, recalçaram e mantêm sob custódia. De Zeus é o grande espírito, mégas nóos, o que em grego significa primeiramente: a grande percepção, — o irrelaxável estado de alerta (Torrano, 1995, p. 47).

Zeus sabe que, para conseguir governar bem, precisa aprender a partilhar; ele aprende com os erros de seus antepassados. Ao saber do poder da partilha, que possibilita maior união e, conseqüentemente, maior êxito em seus propósitos, Zeus dá a Poseidon o domínio sobre as águas e a Hades o domínio sobre o submundo. Desse modo, opondo-se a seu pai e seu avô, Zeus decide que não deve governar todos os cantos do universo solitariamente, embora mantenha sua autoridade sobre todos os demais (Torrano, 1995).

Assim como na outra obra de Hesíodo, *Teogonia* tem seu início com a apresentação das Musas; o poeta as descreve como aquelas que dançam próximas ao altar do poderoso crônida, ou seja, de Zeus. Além disso, diferentemente do que ocorre em *Trabalhos e Dias*, faz uma lista de deuses a quem elas rendem louvores e homenagens: Hera, Atena, Apolo, Ártemis, Poseidon, Têmis, Afrodite, Hebe, Dione, Leto, Jápeto, Eos, Hélios, Selene, Gaia, Oceano, Noite e até mesmo a Cronos. Somente depois, mostra o presente que elas lhe entregaram, o cetro de loureiro já mencionado, e finalmente anuncia o que deverá narrar: celebrar o que é, o que se passou e o que se passará (TEO., VII, 5-20).

Para tanto, o poeta começa explicando a origem de todas as coisas, elencando os primeiros seres que surgiram. Assim é que dá início à Cosmogonia, fazendo a genealogia dos deuses. Segundo alguns estudiosos, Hesíodo teria feito uma organização/compilação de mitos presentes na sociedade grega da época, inclusive tendo sido originados até mesmo em outros locais, como no Oriente e na Ásia (Jimenez; Diez, 1978, p. 36; 60; 67), colocando-os numa certa ordem. O nome *Teogonia*, no entanto, não teria sido cunhado

pelo poeta, mas por alexandrinos em época posterior à sua (Jimenez; Diez, 1978).

Na sequência da listagem feita pelo cantor-poeta, há o mito da Castração de Urano, que é essencial para compreender as ações futuras de Zeus. De acordo com o que foi apresentado no mito, Urano (terceira divindade criada, representando o Céu) copulava com a Gaia (segunda divindade criada, representando a Terra), porém não permitia que ela parisse seus filhos, retendo-os dentro de si mesma. Em um determinado dia, Gaia já injuriada de toda aquela situação, convoca seus filhos para uma reunião e questiona qual deles é corajoso o suficiente para colocar fim naquele sofrimento. É nesse contexto que surge Cronos, o qual, com ajuda da mãe que lhe entrega uma foice, decepa a genitália do próprio pai. Além disso, esse mesmo mito ainda aborda o nascimento de Afrodite, que teria se desenvolvido por meio da espuma causada pelo órgão genital de Urano (TEO., VII, 155-210).

Na sequência seguinte, Hesíodo apresenta uma espécie de catálogos de nascimentos de outros deuses e personagens mitológicos, como a descendência de Noite e Éris; do Mar; de Nereu e Dóris (chamado de Catálogo das Nereidas, nome derivado de Nereu); de Taumante e Electra; de Ceto e Fórcis, dos quais descendem Medusa, a que foi injustiçada; também é relatada a descendência de Tétis e Oceano; Teia e Hipérion; Crio e Euríbia e, por fim, de Febe e Ceos. Hesíodo, então, interrompe brevemente o catálogo de deuses para fazer uma ode à Hécate, filha de Astéria (Noite Estrelada) com Perses (não o irmão de Hesíodo, mas o deus da luxúria e da destruição). Hécate seria muitíssimo honrada por Zeus, recebendo grandes honras não apenas do crônida, mas de toda a humanidade (TEO., VII, 215-450).

Após todas essas informações, Hesíodo finalmente expõe o nascimento de Zeus. Segundo ele, Cronos, já em posição de poder e temendo de que o destino de seu pai fosse o seu próprio, não permite que seus filhos com Reia conheçam a vida plenamente, engolindo-os desde o nascimento. Reia, à semelhança de sua mãe Gaia, decidida a colocar um basta na situação, procura Urano e Gaia a fim de buscar orientações. Os deuses expuseram a Reia o que estava destinado acontecer a Cronos e a enviaram para a região de Lictos quando esta estava próxima de dar Zeus à luz (TEO., VII, 455-495).

Na ocasião, Cronos recebeu de Reia uma pedra envolta em fraldas no lugar do filho. O deus do trovão seria acolhido por sua avó, a deusa Gaia, sendo nutrido e bem-cuidado, até estar pronto para vingar-se do próprio pai. Quando chegou o tempo oportuno, Zeus, com ajuda de Gaia, consegue fazer com que seu pai vomite todos os filhos engolidos, liberando até mesmo seus poderosos tios paternos (Brontes, Estéropes e Arges)

que outrora foram aprisionados pelo urânida. Estes agradeceram a Zeus fabricando-lhe o trovão, o raio fumegante e o relâmpago (TEO., VII, 500-505).

A sequência de nascimentos continua, dessa vez com a descendência de Jápeto e Clímene, pais de Menécio, Epimeteu, Atlas e, claro, Prometeu. Além de apresentar a origem desses personagens, menciona também o destino final de cada um deles (TEO., VII, 510-530). Chama a atenção, ainda, que a esta sequência se insira o mito de Prometeu e a criação (não nascimento, mas criação!) de Pandora, a primeira mulher.

Segundo o mito de Prometeu de Hesíodo, o filho de Jápeto teria enganado a Zeus justamente naquele que seria um dos assuntos centrais de *Teogonia*: a partilha. Como punição pela ignominiosa tentativa, o crônida retira o fogo utilizado pelos seres humanos. Prometeu, no entanto, não se dando por vencido, rouba o fogo de Zeus para devolvê-lo à humanidade e deixa o deus ainda mais irritado. Como nova punição, Zeus aprisiona Prometeu e, com a ajuda de Hefesto e de Atena, cria a primeira mulher, Pandora, responsável por trazer toda sorte de males à humanidade.

O texto prossegue com a descrição de duas grandes batalhas, a Titanomaquia e a Tifonomaquia. Entre a narração de uma batalha e outra, há, porém, a descrição do Tártaro e a narração do nascimento do monstro Tifeu (também chamado de Tifon ou Tifão), o último grande desafio ao poderio de Zeus. Tifeu seria um monstro filho de Gaia com Tártaro. Enquanto a primeira batalha (Titanomaquia) teria ocorrido entre deuses do Olimpo e deuses Titãs, a Tifonomaquia teria sido a grande batalha entre Zeus e o monstro Tifeu. Por fim, são expostas as descendências de Tifeu, que foi vencido por Zeus, e a descendência do deus do trovão, bem como a descendência de Poseidon e Afrodite. Além disso, Hesíodo ainda apresenta a lista de matrimônios de Zeus, e por último, expõe o *Catálogo de Heróis*, finalizando com um *Proêmio ao Catálogo de Heroínas* (TEO., VII, 620-1020).

Assim, conforme salientado por Torrano (1995), Teogonia retrata as diversas manifestações dos deuses, muitas vezes em contato direto com seres mortais, por meio dos próprios relacionamentos de Zeus com mulheres mortais, além dos filhos que desses relacionamentos são originados, como a exemplo Herácles, o qual tornou-se famoso pelos 12 trabalhos, mas também por ter sido o libertador de Prometeu.

1. 3 A primeira face do titã: Prometeu de Hesíodo

Conquanto existam referências fragmentadas sobre o mito de Prometeu em outros pensadores antigos, esse mito se apresenta de forma aprofundada em Hesíodo. Depois, o mito de Prometeu aparece na peça teatral de Ésquilo *Prometeu Acorrentado*, dois séculos depois. Sócrates também falará dele no mesmo século de Ésquilo (V a. C) e Platão já no século IV a. C.

Assim, fica claro que Hesíodo é o maior referencial (e primordial) no tocante ao mito de Prometeu e, por isso, foi o autor escolhido para o aprofundamento da análise desse personagem mitológico, especialmente porque serviu de base, ainda, para a peça de Ésquilo, que é também objeto desta pesquisa.

Prometeu foi filho de um dos 12 titãs filho de Urano, o Jápeto. Ele tinha outros 3 irmãos: Atlas, Epimeteu e Menécio. Prometeu é adjetivado por Hesíodo como, dentre outras coisas das quais falaremos depois, *artifcioso e astuto*.²⁷ Seus demais irmãos também não passam despercebidos pela mitologia grega. Atlas foi punido por Zeus, sendo condenado a sustentar os céus por tentar se rebelar contra o senhorio do deus do trovão. Epimeteu, alcunhado de estúpido, carrega consigo o peso de ter trazido males aos homens, e Menécio, chamado de ilustre, mas também de orgulhoso, presunçoso e arrogante, foi jogado do monte Érebo por Zeus, que o acertou com raios fumegantes.²⁸

Prometeu, portanto, teve uma família bastante controversa e seu destino também não foi muito menos doloroso do que o de seus irmãos. Conta Hesíodo em suas duas famosas obras, *Teogonia* e *Trabalhos e Dias*, que na época em que os homens estavam em conflito em Mecona (outro nome para Peloponeso), Prometeu agiu com astúcia e irreverência em relação a Zeus, afrontando de forma bem nítida a autoridade que este gozava.

Segundo Hesíodo, Prometeu teria oferecido um grande boi ao deus com a intenção de enganá-lo. Toda a narrativa acerca do mito de Prometeu é mantida em ambas as obras de Hesíodo. A respeito da oferenda do filho de Jápeto a Zeus, o autor revela:

Enquanto deuses e homens mortais litigavam
Em Mecona, com ânimo resoluto, um enorme boi ele
Ofertou dividindo tentando enganar a inteligência de Zeus.
Pois à carne e às gordas vísceras com banha
Sob a pele guardou, ocultas no ventre do boi,
E aos brancos ossos do boi, com astúcia enganadora,
Ordenou, cobrindo-os, ocultos, com brilhante gordura (TEO. , VII, 535-544).
29

27 Em grego: ποικίλον αἰολόμητιν (TEO. , VII, 505-510).

28 TEO. , VII, 510-515.

29 Em grego: καὶ γὰρ ὅτ' ἐκρίνοντο θεοὶ θνητοὶ τ' ἄνθρωποι

Mas Zeus, segundo Hesíodo, conhecia os desígnios eternos e já estava ciente das intenções de Prometeu:

[...] ‘Filho de Jápeto, notável entre todos os soberanos,
Ó amável, com que parcimônia dividiste as partes de cada um!’
Assim falou, zombando, Zeus conhecedor dos desígnios imortais.
E respondeu-lhe Prometeu de curvo pensar,
Sorrindo de leve, não se esquecendo de sua astúcia enganadora:
‘Zeus, o mais ilustre e poderoso dos deuses sempiternos,
Pega dentre os dois aquele que, em seu âmago, dita a vontade’ (TEO. , VII,
540-545).³⁰

Por isso, o deus, em seu íntimo, já previa os males que sobreviriam aos seres humanos:

[...] Zeus, conhecedor dos desígnios imortais,
Soube e não ignorava o engano; mas antevia em seu espírito males
Aos homens mortais, aos quais deveriam se realizar.
Com ambas as mãos apanhou a branca gordura.
Irritou-se em seu íntimo, a cólera alcançou-lhe o espírito,
Quando viu os ossos do boi sob a astúcia enganadora.
Desde então, a estirpe dos homens sobre a terra aos imortais
Queimam brancos ossos nos olorosos altares.
E àquele disse Zeus cumulador de nuvens, grandemente indignado:
‘Filho de Jápeto, de tudo conhecedor dos desígnios,
Ó amável, não esqueceste de tua astúcia enganadora’ (TEO. , VII, 550-560)³¹.

Hesíodo parece enfatizar o caráter enganador de Prometeu, e reforça o número de vezes em que este enganou o deus dos deuses (TEO., VII, 565-570). Como punição para as atitudes de Prometeu, Zeus decide retirar dos homens um dos instrumentos mais

Μηκώνη, τότε ἔπειτα μέγαν βοῦν πρόφρονι
θυμῷ δασσάμενος προύθηκε, Διὸς νόον
ἐξαπαφίσκων. τῷ μὲν γὰρ σάρκας τε καὶ
ἔγκατα πίονα δημῷ ἐν ῥίνῳ κατέθηκε, καλύψας γαστρὶ βοεΐη.
30 Em grego: Ἰαπετιονίδη, πάντων ἀριδείκετ' ἀνάκτων,
ὃ πέπον, ὡς ἑτεροζήλως διεδάσσαο μοίρας.
ὡς φάτο κερτομέων Ζεὺς ἄφθιτα μῆδεα εἰδῶς.
τὸν δ' αὖτε προσέειπε Προμηθεὺς ἀγκυλομήτης,
ἦκ' ἐπιμειδίσσας, δολίης δ' οὐ λήθετο τέχνης·
Ζεῦ κύνιστε μέγιστε θεῶν αἰεγενετῶν,
τῶν δ' ἔλευ ὀπποτέρην σε ἐνὶ φρεσὶ θυμὸς ἀνώγει
31 Em grego: γνῶ ρ' οὐδ' ἠγνοίησε δόλον· κακὰ δ' ὄσσετο θυμῷ
θνητοῖς ἀνθρώποισι, τὰ καὶ τελέεσθαι ἔμελλε.
χερσὶ δ' ὃ γ' ἀμφοτέρησιν ἀνείλετο λευκὸν ἄλειψαρ,
χώσατο δὲ φρένας ἀμφί, χόλος δὲ μιν ἵκετο θυμόν,
ὡς ἴδεν ὅστέα λευκὰ βοὸς δολίῃ ἐπὶ τέχνῃ.
ἐκ τοῦ δ' ἀθανάτοισιν ἐπὶ χθονὶ φύλ' ἀνθρώπων
καίουσ' ὅστέα λευκὰ θυθέντων ἐπὶ βωμῶν.
τὸν δὲ μέγ' ὀχθήσας προσέφη νεφεληγερέτα Ζεὺς·
Ἰαπετιονίδη, πάντων πέρι μῆδεα εἰδῶς,
ὃ πέπον, οὐκ ἄρα πῶ δολίης ἐπιλήθεο τέχνης

valiosos para eles: o fogo.

Na história das civilizações, é possível perceber quão essencial foi o papel desempenhado pelo fogo: aquecer as pessoas no frio; protegê-las de animais ferozes; cozinhar os alimentos; trazer claridade etc. A punição divina para a humanidade foi realmente terrível. Prometeu, então, rebela-se mais uma vez contra Zeus e age em benefício dos homens. Talvez ele quisesse consertar o mal que fizera e cuja consequência recaía sobre quem culpa alguma tinha, no caso, os homens.

Segundo Hesíodo, o filho de Jápeto teria roubado a chama de fogo e a escondido no oco de uma árvore; isso desencadeou um sentimento de revolta em Zeus, pois era uma clara ofensa à autoridade deste. Por isso, “em troca do fogo, preparou um mal para os homens” (TEO., VII, 565-570)³². Pandora, a primeira mulher, criada a partir da junção de barro e água, teria sido a punição à humanidade em decorrência do roubo do fogo. Mais uma vez, por causa das más ações de Prometeu, os humanos, de modo geral, sofreram. A mulher é descrita por Hesíodo como “agregada a obras terríveis” (TEO., VII, 600-605)³³. Não suficiente, o autor descreve o matrimônio como parte dessa punição (TEO., VII, 600-610). O castigo recebido exclusivamente por Prometeu está detalhado tanto na obra *Trabalhos e Dias* quanto na obra *Teogonia*. O autor começa a sua narração acerca da vida de Prometeu pelo seu final — contando que o titã foi acorrentado e teve suas entranhas devoradas todos os dias por uma grande ave. Hesíodo afirma, ainda, que Hércules³⁴ teria sido o herói responsável por livrar Prometeu daquele martírio (TEO., VII, 521-534).

Importa lembrar que cada poeta imprime em sua obra a sua visão de mundo, suas ideias, suas observações pessoais. Daí ser impossível dizer que uma obra é destituída de ideologias próprias e que pode ser inteiramente imparcial. Por esta razão, cada escrito é também uma espécie de julgamento sob determinada ótica a respeito de um determinado assunto. Sob esse aspecto, Griffith (1983, p. 4) deixa claro: Um poeta pode adotar diferentes posturas autorais, diferentes personas, de acordo com a ocasião e o gênero em que está escrevendo, e se ignorarmos a ocasião e as convenções que a acompanham, corremos o risco de julgar mal o tom do autor.³⁵

Dessa forma, conforme já explorado em outro momento, o contexto agropastoril

32 Em grego: αὐτίκα δ' ἀντὶ πῦρὸς τεῦξεν κακὸν ἀνθρώποισι·

33 Em grego: ξυνήνοας ἔργων ἀργαλέων.

34 Hércules na mitologia grega; e Hércules na mitologia romana.

35 No original: “A poet can adopt different authorial stances, different personas, according to the occasion and the genre in which he is writing, and if we ignore the occasion and the conventions that accompany it, we run the risk of misjudging the author's tone” (Griffith, 1983, p. 4).

no qual Hesíodo estava inserido é determinante para a escolha do recorte temático feito por ele, uma vez que suas obras, especialmente *Trabalhos e Dias*, narram aspectos da vida camponesa, que o poeta conhecia muito bem. Existe, segundo Griffith (1983), uma certa discussão acerca de como o poeta explorou em sua obra a questão de cunho pessoal e familiar. De acordo com o helenista, há quem acredite que Hesíodo valeu-se de sua obra para fazer uma espécie de panfleto, de modo a influenciar ou mesmo alterar o julgamento entre ele e seu irmão Perses, que ainda estava em andamento. Já outros, demonstra Griffith (1983), veem na postura de Hesíodo uma figura de sabedoria que se vale de sua escrita para levar adiante a tradição grega. Nada mais do que isso. Ainda é possível pensar em uma terceira opção, clarificada na própria obra, a qual aponta para um desabafo indignado de quem teve a justiça maculada em prol do favorecimento de seu irmão.

Sobre isso, os finais dos versos 27-41 de *Trabalhos e Dias* afirmam: “Pois de fato já tínhamos dividido a herança, e tu muitas outras coisas agarravas e levavas, prestando grandes honras aos reis devoradores de presentes, que se dispõem a dar esse veredicto” (TRAB. DIAS., VII, 27- 41)³⁶. No entanto, tais questões são meramente especulativas, já que não existem documentos além das próprias obras de Hesíodo. Diante disso, concordamos com Griffith (1983, p. 12) ao fazer a seguinte observação: “O que importa não é se o episódio realmente aconteceu, mas por que e como o poeta usa essa descrição para realçar o poema”, em tradução livre³⁷.

O fato é que, se *Trabalhos e Dias* foi escrito como uma resposta a alguma injustiça sofrida por Hesíodo, certamente está imbricado de visões pessoais acerca dos mais variados assuntos que permeiam a vida em comunidade. Assim também ocorre com *Teogonia*, mais especificamente no concernente ao mito de Prometeu, objeto desta pesquisa. Não seria Prometeu ao mesmo tempo um agente da injustiça e sua vítima? Quando Hesíodo nos fala da peça que o titã prega em Zeus, coloca-o como um agente da injustiça, ainda que motivado por pura zombaria. Ao dividir as partes do boi, ocultando as boas, deixando para Zeus a parte ruim, não estaria sendo injusto?

Ainda é possível notar uma determinada visão a respeito da justiça e da injustiça que guarda relação com a concepção esmiuçada mais tarde por Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco*. Segundo o filósofo, a virtude é um meio termo entre dois extremos. A

36 Em grego: ἤδη μὲν γὰρ κληῖρον ἔδασσάμεθ', ἀλλὰ τε πολλά ἀρπάζων ἐφόρεις, μέγα κυδαίνων βασιλῆας δωροφάγους, οἱ τήνδε δίκην ἐθέλουσι δικάσσαι.

37 No original: “What matters is not whether the episode actually happened, but why and how the poet uses this description to enhance the poem.”

justiça, nesse aspecto, seria a virtude, enquanto a injustiça seria um vício (o vício é o extremo, seja o excesso ou a falta). Na visão de Aristóteles, é justa aquela pessoa que quando precisa fazer a divisão de alguma coisa boa ou má escolhe para si e para a outra a quantidade igual para ambas. Seria injusto, na concepção do filósofo, aquele indivíduo que, diante de algo ruim, deixasse a maior parte para o outro; e, diante de algo bom, tomasse para si a melhor ou maior parte (ÉTIC. NIC., IV, 1134a).

Nesse sentido, Prometeu seria uma pessoa injusta, pois tendo como agir deliberadamente (agir segundo sua própria vontade e não por ordenança de deuses que determinam sua vida, sua sorte desde sua concepção), escolheu a melhor parte para si mesmo, deixando a pior parte para o deus que, como agravante, teoricamente, seria seu superior. Assim, percebe-se alguma noção de justiça já presente em Hesíodo; tal noção, de acordo com as revisões bibliográficas feitas até aqui, está diretamente relacionada ao contexto socioeconômico no qual ele vivia e às mudanças sociais que estavam ocorrendo na época.

O fato de ele escolher, obviamente, não o isenta da responsabilidade pela escolha que fez. Hesíodo escreve: “[...] não há como escapar dos desígnios de Zeus” (TRAB. DIAS, VII, 100-105)³⁸. De fato, o poeta não parece se referir ao fato de que deus já predetermina tudo o que acontecerá aos homens; antes, conforme a perspectiva do poeta, ao agirem, os homens não podem escapar dos resultados de suas ações. Ainda tendo em vista esse assunto, percebe-se como Hesíodo vê em Zeus a própria justiça, elevando ainda mais o caráter perverso da obra cometida por Prometeu. Nos versos 7-10 de *Trabalhos e Dias*, o poeta faz diversas referências a como Zeus promove *justiça com sentenças corretas*, isso fica claro no pedido feito a Zeus por Hesíodo (TRAB. DIAS., VII, 7-10).

Aparentemente, Prometeu, prefigurando uma pessoa que usa de sua astúcia para se rebelar contra a autoridade de Zeus, pode estar relacionado à disputa de Hesíodo contra seu irmão Perses e o contra os juízes que se valiam de sua condição para angariar mais do que deveriam, cometendo, assim, injustiças. Segundo explicam alguns estudiosos, como Griffith (1983), Torrano (1995), Vernant (1990), dentre outros, Perses teria passado, depois de alguns anos, por maus bocados. Depois de ter conquistado mais do que seria o seu direito quanto à propriedade de seu pai, não a cultivou como deveria, desperdiçando boa parte de seus recursos e terminou por precisar do apoio financeiro de Hesíodo.

38 Em grego: οὕτως οὐ τί πη ἔστι Διὸς νόον ἐξάλασθαι.

Daí que sentenças como “a justiça sobrepuja a desmedida quando chega ao fim: sofrendo, o tolo o compreende” (TRAB. DIAS., VII, 215-220)³⁹ tornam-se verdades robustas, uma vez que a justiça — não a humana, administrada por juízes terrenos, mas a divina na qual Hesíodo acreditava — chega à sua devida finalidade (a justa medida entre as partes), com o tolo (provavelmente uma referência ao próprio Perses) aprendendo com essa mesma justiça feita pelos deuses. É somente Zeus que “facilmente os fortes esmaga; facilmente diminui o ilustre e exalta o obscuro, endireita o torto e o arrogante enfraquece” (TRAB. DIAS. , VII, 5-10)⁴⁰.

Tal justiça, supostamente feita por Zeus a Hesíodo, pode ter sido referenciada no castigo dado a Prometeu. Perses dividiu indevidamente os bens de seu pai com seu irmão, fazendo uso de meios ilícitos, mas foi punido e necessitou de ajuda daquele que foi lesado. De modo análogo, Prometeu recebeu de Zeus a devida punição por sua afronta (na concepção de Hesíodo), e só pôde contar com a benevolência deste mesmo Zeus, afrontado, para superar o martírio. A bondade de Zeus e seu amparo viria por meio de seu filho, Herácles, conforme já mencionamos (TEO. , VII, 525-530).

Hesíodo detalha com bastante precisão o caráter de Prometeu, colocando-o como *ἀγκυλομήτης*, isto é, *aquele que pensa antes* (TRAB. DIAS, VII, 47-52), bem como *ποικίλον*, artificioso, e de *ποικιλόβουλον*, pleno de ideias (TEO., VII, 510), além de *ἀγκυλομήτης*, curvo pensar (TEO., VII, 545-550), e detentor de uma *ἦκ' ἐπιμειδήσας, δολίης δ'*, astúcia enganadora (TEO., VII, 545-560). Esses adjetivos enfatizam e procuram, ao que parece, justificar a culpa que este carrega tendo total consciência de suas atitudes e, portanto, sendo merecedor do castigo subsequente.

Essa punição apresentou vários desdobramentos. Em primeiro lugar, Prometeu pregou essa peça em Zeus que, por sua vez, deixou-se enganar, pois já aguardava algum pretexto para punir a humanidade, uma vez que temia uma rebelião com uma posterior derrocada, tal qual fizera com seu pai, Cronos. Por isso, conhecendo o que viria depois, deixou-se ludibriar por Prometeu. Após o engodo cometido, Zeus castiga o titã, retirando dos humanos aquilo que lhes era tão caro: o fogo. E essa, portanto, foi a primeira punição ao titã.

Prometeu, indignado e compadecido, rouba o fogo devolvendo-o aos seres

39 Em grego: κρείσσων ἐς τὰ δίκαια· δίκη δ' ὑπὲρ ὕβριος ἴσχει ἐς τέλος ἐξελθοῦσα· παθὼν δέ τε νήπιος ἔγνω·

40 Em grego: ῥέα δὲ βριάοντα χαλέπτει, ῥεῖα δ' ἀρίζηλον μινύθει καὶ ἄδηλον ἀέξει, ῥεῖα δέ τ' ἰθύνει σκολιὸν καὶ ἀγήνορα κάρφει.

humanos, haja vista que ficar sem ele era como sentenciá-los à morte, dado que o fogo representava proteção contra animais e feras selvagens; alimentação (cozimento da comida); iluminação; aquecimento em tempos de inverno etc. Desta maneira, a afirmação de Hesíodo faz total sentido “Frequentemente até mesmo toda a cidade sofre com um homem mau, quem quer que seja, que peca e maquina iniquidades” (TRAB. DIAS., VII, 240-245)⁴¹.

Não tardou para que Prometeu novamente fosse castigado, dessa vez de duas maneiras: direta e indiretamente. A punição indireta veio por meio da criação da mulher, que seria “um belo mal” (TEO., VII, 580-590), como retaliação pelo roubo do fogo. Denominamos essa punição de indireta porque, mais uma vez, ela atinge toda a humanidade e, por tabela, atinge a Prometeu que a esta ama.

Hesíodo trata a criação da mulher como um mal que acomete o homem em dose dupla: uma, em razão da própria natureza feminina. De acordo com o poeta, a primeira mulher, Pandora, é a matriz de toda uma descendência funesta de mulheres, capaz de trazer inúmeros sofrimentos aos homens, não sendo “afeitas à funesta pobreza, mas à saciedade” (TEO., VII, 590-600)⁴² e:

Assim como quando nas colmeias abobadas, as abelhas
Alimentam os zangões, agregados a más obras;
Aquelas, durante todo o dia, até o sol se pôr,
Diurnas, trabalham e produzem os brancos favos de mel,
Enquanto aqueles aguardam dentro, sob abrigo da colmeia,
E recolhem em seu ventre o esforço alheio;
Assim como mal para os homens mortais, as mulheres
Fez Zeus tonitruante, agregadas a obras terríveis. (TEO. , VII, 590-600).⁴³

O desdobramento dessa punição indireta (a criação da primeira mulher) é também um segundo mal em retribuição ao feito de Prometeu: o casamento. Nas palavras do próprio poeta:

41 Em grego: πολλάκι καὶ ζύμπασα πόλις κακοῦ ἀνδρὸς ἀπήυρα, ὅστις ἀλιτραίνει καὶ ἀτάσθαλα μηχανάται. τοῖσιν δ' οὐρανόθεν μέγ' ἐπήγαγε πῆμα Κρονίων.

42 Em grego: οὐλομένης Πενίης οὐ σύμφοροι, ἀλλὰ Κόροιο.

43 Em grego: ὡς δ' ὀπότη' ἐν σμήγεσσι κατηρεφέεσσι μέλισσαι
κηφῆνας βόσκωσι, κακῶν ξυνήονας ἔργων·
αἱ μὲν τε πρόπαν ἡμαρ ἐς ἥλιον καταδύντα
ῥήμάτια σπεύδουσι τιθεῖσί τε κηρία λευκά,
οἱ δ' ἐντοσθε μένοντες ἐπηρεφέας κατὰ σίμβλους
ἄλλότριον κάματον σφετέρην ἐς γαστέρ' ἀμῶνται·
ὡς δ' αὐτῶς ἀνδρεςσι κακὸν θνητοῖσι γυναῖκας
Ζεὺς ὑψιβρεμέτης θῆκε, ξυνήονας ἔργων
ἀργαλέων.

Outro mal lhes concebeu em troca de um bem:
 Aquele que, fugindo do matrimônio e das inquietantes obras das mulheres,
 Não desejar se casar, alcança a funesta velhice,
 Carente de auxílio, este com alimento insuficiente não
 Viverá, mas, ao morrer, repartirão suas posses
 Parentes afastados. Àquele que o fado do matrimônio alcança
 E consegue ter uma esposa sensata e adornada de sabedoria,
 Este, durante toda a vida, o mal se equivale ao bem
 Constantemente. A quem sobrevir uma de funesta raça,
 Vive incessante aflição no peito, No espírito e no coração; e seu mal é
 incurável. (TEO. , VII, 600-610)⁴⁴

Nesse ponto, chama a atenção o novo adjetivo dado por Hesíodo a Prometeu: benevolente. Provavelmente atribuído dada a mudança de contexto, já que o titã mais uma vez se sacrificara em prol da humanidade. Isso porque, depois que conquistou o fogo, o qual garantiria condições de sobrevivência aos mortais, Prometeu também foi atingido pela punição direta.

Zeus o aprisionou no cume de uma montanha, e durante todos os dias uma ave de enormes asas aproximava-se dele, devorando suas entranhas (mais especificamente seu fígado), até à morte. No entanto, quando o dia voltava a raiar, novamente a ave se aproximava e fazia tudo exatamente igual. Segundo definido na própria obra de Hesíodo (tanto em *Trabalhos e Dias* quanto em *Teogonia*), o martírio de Prometeu teve fim apenas por meio do filho de Zeus, Hércules.

Essa mudança de adjetivo por parte de Hesíodo também pode ensejar uma outra interpretação possível em relação ao mito narrado. O poeta, vale lembrar, viveu num período de bastante autoritarismo por parte de grandes e nobres famílias da Grécia; o despotismo e a corrupção eram marcas bastante presentes e Hesíodo pode ter utilizado sua obra também como uma forma de protesto (Moura, 2012). Sob esse aspecto, Zeus poderia representar a autoridade despótica, que se vale de qualquer pretexto para aprisionar seus oponentes políticos ou mesmo aqueles que manifestam algum tipo de resistência em relação aos seus mandos e desmandos. No entanto, é possível interpretar Zeus, tanto em *Teogonia* como em *Trabalhos e Dias*, desempenhando o papel de uma

44 Em grego: ἕτερον δὲ πόρην κακὸν ἀντ' ἀγαθοῖο,
 ὃς κε γάμον φεύγων καὶ μέρμερα ἔργα γυναικῶν
 μὴ γῆμαι ἐθέλη, ὅλοον δ' ἐπὶ γῆρας ἵκηται
 χήτει γηροκόμοιο· ὃ δ' οὐ βίωτου γ' ἐπιδευῆς
 ζῶει, ἀποφθιμένον δὲ διὰ ζωῆν δατέονται
 χηρωσταί. ᾧ δ' αἴτε γάμου μετὰ μοῖρα γένηται,
 κεδνήν δ' ἔσχεν ἄκοιτιν, ἀρηρῦϊαν πραπίδεσσι,
 τῷ δέ τ' ἀπ' αἰῶνος κακὸν ἐσθλῷ ἀντιφερίζει
 ἐμμενές· ὃς δέ κε τέτμη ἀταρτηροῖο γενέθλης,
 ζῶει ἐνὶ στήθεσσιν ἔχων ἀλίσστον ἀνίην
 θυμῷ καὶ κραδίη, καὶ ἀνήκεστον κακὸν ἔστιν.

espécie de justo juiz que retribui a cada um segundo as suas obras. Essa visão guarda respaldo nas ideias veiculadas por Griffith (1983), de acordo com as quais Zeus teria a função de humilhar os poderosos e alçar os mais humildes, comportando-se como um deus zeloso, que detesta a injustiça e aborrece aqueles que a cometem.

Nesse sentido, Raggio (1958), tece uma excelente observação, lembrando que antes do “pecado” cometido por Prometeu, a humanidade mantinha boa convivência com os deuses, sendo seus partícipes em reuniões festivas. Assim, salienta a autora que:

[...] o Titã é o destruidor de um estado original feliz, uma idade de ouro em que os homens viviam “remotos e livres de labuta e doenças graves”. Pela divisão fraudulenta de carnes sacrificiais em Mecona, e pelo roubo do fogo do céu para dar ao homem, ele trouxe a justa ira de Zeus sobre si mesmo e sobre a raça humana (Raggio, 1958, p. 44, em tradução livre).⁴⁵

Portanto, a depender do tipo de leitura que se faça e do viés interpretativo que se adote, mesmo em um único escritor (no caso, Hesíodo), Prometeu pode passar de um insolente rebelde e orgulhoso que colocou em risco toda a espécie humana a mártir da humanidade; ainda pode passar de um homem temerário, fazendo mau uso de sua ousadia, a um homem verdadeiramente corajoso, capaz de sofrer os mais terríveis sofrimentos em prol de uma nobre causa.

Se em um mesmo autor é possível perceber tantas nuances, o que diremos quando comparados dois autores que viveram em épocas muito diferentes uma da outra? É isso o que esta pesquisa se propõe a descobrir. Somente através do exercício comparativo poderemos chegar a esta resposta a fim de verificarmos se existem realmente divergências consideráveis entre os escritos de dois dados períodos históricos e tudo o que deles emana.

Diante do exposto, não é honesto definirmos as motivações deste poeta quando da sua escrita. Mas, conquanto estas não estejam completamente claras e elucidadas e muito ainda haja que debater, Hesíodo nos legou uma obra capaz de suscitar reflexões das mais variadas: desde problemas familiares até questões políticas, sua escrita é uma oportunidade de exercitarmos nossos pensamentos enquanto refletimos sobre nossas emoções, inclinações e mesmo quanto a origem das nossas opiniões sobre determinados assuntos. Apesar disso, fica claro que Hesíodo, ao registrar esse e outros mitos, estava

45 Originalmente: “[...] the Titan is the destroyer of an original happy state, a golden age in which men lived remote and free from toil and grievous disease. “By the fraudulent division of sacrificial meats at Mecona, and by stealing fire from heaven to give to man, he brought the righteous wrath of Zeus upon himself and upon the human race”.

também respondendo a uma necessidade cultural de organizar e legitimar a tradição mitológica em um tempo em que a oralidade ainda predominava. Suas obras, especialmente a analisada neste trabalho, refletem a busca por identidade e compreensão do mundo em um contexto de mudanças sociais, em que as velhas tradições estavam sendo questionadas.

Além disso, *Teogonia*, ao estabelecer uma genealogia dos deuses, ajuda a consolidar o panteão grego, proporcionando uma estrutura que pode ser usada para explicar não apenas a origem do universo, mas também as relações de poder entre os deuses e suas influências sobre os humanos; pois o poeta apresenta uma estrutura hierárquica entre os deuses que pode ser vista como uma reflexão da organização social em *pólis*. Dessa forma, Hesíodo não só preserva os mitos, mas também constrói uma cosmovisão que reflete as ansiedades e esperanças de sua época. Não obstante, seus escritos também refletem as novas relações de produção e a valorização do trabalho na sociedade urbana que estava sendo formada. Vale lembrar, ainda, que nesse novo contexto social vivenciado por ele emergiam diversos tipos de conflitos, os quais, de certa forma, passaram a ser retratados em suas obras, podendo, a nosso ver, ser interpretados como uma metáfora para as disputas políticas e sociais que emergiam nas *pólis*. As tensões entre diferentes divindades podem funcionar como um espelho das rivalidades entre cidades-estados.

Obras como estas escritas por Hesíodo e aqui tratadas não se esgotam em uma análise, dado que podem ser desmembradas em várias correntes que desaguam numa imensidão de possibilidades. Portanto, aqui pretendemos apenas explorar algumas possíveis discussões, as quais estão ligadas ao contexto social e cultural dos nossos discentes, a fim de que enxerguem, na literatura, e principalmente nos clássicos gregos, uma oportunidade de contemplar e compreender a própria vida, a própria existência; para além disso, uma oportunidade de compreender perspectivas diferentes de justiça, ética e moral pelo viés de pensadores diferentes em tempos históricos diferentes e que, portanto, carregam obras com sentidos e narrativas diversos.

1. 4 Trabalhando o mito poético na sala de aula

Muitas são as possibilidades de se trabalhar biografias e leituras literárias narrativas na sala de aula. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, boa parte do

material consultado abarca o desenvolvimento de leitura ativa com questionários subsequentes ou com a confecção de cartazes para posterior apresentação aos demais alunos da turma (Fonseca; Teixeira, 2017; Freitas; Nogueira, 2020; Macedo, 2002; Sousa; Novais, 2021). Outros trabalhos até enveredam por caminhos um pouco mais didáticos, como a formulação até mesmo de uma outra teogonia, uma própria, criada pelos discentes (Moeberck, 2018) ou a usual apresentação dos mitos por meio de filmes (Macedo, 2002; Silva *et al.*, 2019) ou com a proposição de atividades que mesclam a produção textual, jogos e mímicas (Brugnera, 2021) ou gamificações (Paz, 2018). Este último, em especial, apresenta excelentes abordagens para ampliar o estudo da mitologia enquanto propicia aos estudantes oportunidade de criação, (re) interpretação, bem como aciona habilidades de escrita e de produção textual.

Infelizmente, depois de muito pesquisar, notamos que existe uma defasagem muito grande em termos de quantidade de material disponível que possa auxiliar professores da disciplina de Língua Portuguesa nessa questão. A maioria esmagadora dos artigos disponíveis no buscador Google Acadêmico, por exemplo, é de conteúdos relativos à disciplina de História, Ciências e, de vez em quando, Educação Física.

Encontramos pouco material que abarca especificamente as aulas de Língua Portuguesa ou mesmo o ensino de literatura mitológica em sala de aula, em especial a grega. Ao afunilar a pesquisa para escola pública a situação é ainda mais grave. Tendo em vista isso, optamos por analisar metodologias utilizadas em áreas de conhecimento diversas e que pudessem de alguma forma ser transpostas para a disciplina de Língua Portuguesa. Tais metodologias serão abordadas por etapa, conforme procedermos ao detalhamento dos planos de aulas elaborados.

Isso reflete o que Alves (2021) descobriu por meio do seu estudo de caso com 66 estudantes do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. O trabalho desenvolvido por Alves revela que, embora os alunos de graduação tenham experimentado algum contato com os mitos já nos seus anos escolares (pelo menos 66% do total relatou ter vivenciado experiências em disciplinas como Filosofia, História e Língua Portuguesa), muitos não tiveram contato com conhecimento aprofundado na sala de aula, o que pode indicar uma formação deficitária de seus professores ou falta de interesse mesmo.

Apesar dessa constatação, boa parte (40%) dos entrevistados acredita ser o mito capaz de “despertar a consciência crítica do aluno”, além de que ele “explica a realidade, desvela consciências abstratas e significa o próprio ato de sair da ignorância” (Alves,

2021, p. 14). O autor do estudo é otimista quanto aos frutos vindouros. Em suas considerações finais, afirma “provavelmente, a mitologia não será reduzida a mera narrativa fantástica nos anos elementares do ensino formal por esses sujeitos, futuros professores da educação infantil” (Alves, 2021, p. 19). O que pode, claro, ser uma inevitável consequência da tomada de consciência da importância dos contos mitológicos para a formação da personalidade dos alunos.

Entretanto, se apenas 8% dos graduandos entrevistados acreditam que o mito serve apenas como um instrumento de ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, o esperado seria perceber maior difusão dos mitos nas salas de aula, mas não é o que acontece ou, se acontece, não está documentado. Infelizmente, como a tímida pesquisa de Alves demonstrou, isso vem se alongando no decurso do tempo. Embora 66% dos entrevistados se recordem do contato com os mitos nos anos escolares, mais de 40% afirma ter sido o mito abordado apenas como uma ficção lendária, sem qualquer aprofundamento nas questões que envolvem a vida em sociedade e a própria condição humana.

Esses estudantes, infelizmente, não puderam contemplar como os mitos funcionam como chaves capazes de nos ensinar, de algum modo, a viver (Alves, 2021) e isso reflete, de certa maneira, o modo como os docentes vêm se comportando em relação aos mitos ao longo das décadas. Em nossa visão, apesar de bastante importantes, as metodologias mencionadas no início desta seção (especialmente as constantes nos materiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa) não são suficientes para cativar os discentes que estão inseridos na escola onde atuamos, chamar-lhes a atenção e fazê-los aprender com eficácia as lições sobre a nossa língua e sobre a vida em sociedade. É preciso ousar um pouco mais, sem fazer tanto uso de recursos tecnológicos, já que os alunos, em grande maioria, não os possuem.

Além disso, mesmo que a maioria dos estudantes possuíssem, o ideal é que se faça pouco uso de tecnologia — especificamente as telas — dadas as suas desvantagens a médio e longo prazo. Nesse aspecto, são diversos os estudos que comprovam os malefícios que o uso prolongado das telas pode trazer às crianças, aos adolescentes e também aos adultos.

Em crianças e adolescentes, por exemplo, pode ser fator de risco para obesidade, além de causar maior pressão arterial e transtornos mentais. Não suficiente, tem potencial para reduzir a interação com os pares (amigos) e com a família, bem como dificultar o sono. Outro fator associado ao uso excessivo de telas e extremamente prejudicial é a baixa

autoestima acompanhada de ideação suicida (Grillo *et al.* , 2023; Nobre *et al.* , 2021; Tana; Amâncio, 2023). Além disso, as pesquisas também demonstram um aspecto extremamente importante para nós: o atraso no domínio da linguagem (Grillo *et al.* , 2023; Nobre *et al.* , 2021; Tana; Amâncio, 2023). Desse modo, seríamos incoerentes se, pretendendo auxiliar os alunos no desenvolvimento da linguagem, fizéssemos uso maciço de uma ferramenta que o atrasa. Em razão disso, desenvolvemos planos de aula que abarcam questões imprescindíveis para o ensino de português em sala, mas que não excluem sua relação com a vida dos estudantes. Os planos foram separados por bimestre, sendo que, inicialmente, planejamos aplicá-los em 3 bimestres no total (cerca de 6 meses). Em razão da divisão de turmas por professores, a qual leva em consideração tempo de efetivo exercício no ensino público estadual de MS, bem como o tempo de efetivo exercício na unidade escolar, e considerando a subdivisão das áreas, bem como as cargas horárias, optamos por ministrar a disciplina de Língua Portuguesa aos 9^a anos, ensino fundamental, não sendo possível incorporar o ensino médio.

A primeira aula pensada (quadro 1), nesse contexto, propõe-se a falar sobre o surgimento do mito. Para explicar quem foi Hesíodo e sua importância na sociedade grega era necessário, antes de tudo, explicar o que ele cantava e por quê.

Quadro 1: Plano de aula desenvolvido para aplicação em 2 turnos de 50 minutos cada sobre as origens da mitologia grega e seu primeiro grande expoente: Hesíodo.

AULAS 01 E 02:	AS ORIGENS DA MITOLOGIA GREGA E SEU PRIMEIRO GRANDE EXPOENTE: HESÍODO
METODOLOGIA:	Com os alunos já em sala, a professora dá início a uma dinâmica autoral. O ambiente precisa estar bastante escuro (quanto for possível) e fechado. Começa um barulho que ninguém saberá identificar o que é ou de onde vem. É preferível que os estudantes estejam todos vendados (a professora levará faixas para que todos vendem seus próprios olhos); caso não seja possível, os estudantes podem apenas ficar de costas para que não vejam o que se refletirá no data <i>show</i> . Durante a sequência de barulhos, a professora questionará os estudantes quanto a cada um deles. Eles farão inferências, buscando adivinhar a que fenômeno natural ou situação os sons se relacionam. Por fim, a professora solicitará que eles tirem a venda dos olhos e, então, começa a expor como a mitologia surgiu: da necessidade de explicar a origem daquilo que, até então, era desconhecido: como o vento, o sol, os raios, as estrelas e assim por diante; além disso, introduzirá a ideia de que, com o passar dos anos, os mitos começaram a ser utilizados para fundamentar política, social, cultural e religiosamente a sociedade. A partir disso, a professora falará sobre um dos mais proeminentes poetas gregos:

	Hesíodo. Com essa última etapa será possível alcançar o objetivo “selecionar alguns trechos da <i>Teogonia</i> , de Hesíodo, e apresentá-la aos discentes a fim de que pontuem quais deuses conhecem e o que já ouviram falar sobre eles”.
OBJETIVO GERAL:	Expor aos alunos a fundamentação por trás da criação dos mitos na Grécia e a importância que eles tinham para aquela nação.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	Apresentar a biografia de Hesíodo — quem era, qual seu contexto de vida, o que escreveu, por que escreveu —, o qual será matéria de discussão ao longo de todo o semestre e já mencionar Ésquilo, posterior a Hesíodo; selecionar alguns trechos da <i>Teogonia</i> , de Hesíodo, e apresentá-la aos discentes a fim de que pontuem quais deuses conhecem e o que já ouviram falar sobre eles.
RECURSOS:	Caixa de som ou o computador interativo da escola; Faixas/ vendas para os olhos, as quais podem ser feitas de retalhos de tecidos (cerca de 35); Apresentação <i>power-point</i> .

Fonte: Próprio Autor (2024)

A aula citada se apoia na teoria de Eliade (2000), segundo a qual o mito carrega consigo diversas funções, dentre elas, a de narrar as origens primevas de determinados seres ou elementos presentes no mundo. Entretanto, os mitos alcançaram novas delimitações com o passar dos anos, servindo também para fundamentar as sociedades política, cultural e religiosamente.

Em outros termos, o mito não passou a existir somente para suprir uma curiosidade acerca da origem materialista do universo, mas principalmente para suprir nossa necessidade de conexão com o transcendente, isto é, para suprir nossos anseios por respostas mais elaboradas quanto a questões que ultrapassam o plano material (como a política, a economia) e se elevam a questões morais. Consequentemente, o mito também propõe resoluções (ou ao menos sugestões) para esses conflitos morais e demais problemáticas que surgem no âmbito da vida social, de modo que o reduzir a mera conjecturação quanto à origem das coisas não é algo aceitável.

Na terceira e quarta aula, poderemos, depois de construídos os primeiros conhecimentos acerca da origem dos mitos e da apresentação inicial do próprio Hesíodo, aprofundar-nos na narrativa escolhida. De início, pensamos em mesclar métodos mais tradicionais (como leitura e questionário) já utilizados há muito nos ambientes educacionais, e métodos mais inovadores, com a proposição de dinâmicas, uso de tecnologia, metodologias ativas etc.

Quadro 2: Plano de aula desenvolvido para aplicação em 2 turnos de 50 minutos cada sobre as origens da mitologia grega e seu primeiro grande expoente: Hesíodo.

AULAS 03 E 04:	HESÍODO E SUA OBRA PRIMORDIAL
METODOLOGIA:	<p>Os alunos farão um círculo e procederão à leitura em voz alta de trechos selecionados do livro <i>Teogonia</i>, de Hesíodo, a saber o capítulo <i>Cosmogonia</i> (páginas 30 a 48), a fim de que compreendam em sua inteireza a origem dos deuses e a importância que Prometeu desempenhou na história da origem do mundo. No decurso da leitura, a professora fará apontamentos, trazendo um pouco do contexto social da época em que Hesíodo estava inserido e provocando os discentes a refletirem sobre o autor ter ou não colocado suas impressões pessoais nos escritos que desenvolveu. Ao final da leitura, a professora proporá a encenação de algumas partes do capítulo lido, como uma espécie de <i>mini teatro grego</i>. Como atividade para casa (e já os preparando para a próxima aula), a professora solicitará que leiam o próximo mito da sequência da página do livro, sem, contudo, dizer o nome dele. Isso é um teste, para ver se os estudantes estão dispostos a ler mesmo. Além disso, a professora também pedirá respostas para o seguinte questionário, que trará interpretação textual e correção ortogramatical.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) No excerto “Comecemos pelas Musas [...] De seus lábios a voz suave flui incansavelmente e alegre-se a casa de seu pai, Zeus, o trovejador [...]” (P. 27), Qual é o sujeito do verbo fluir? 2). Por que os mitos foram criados? Para que eles serviam? 3). Qual foi o primeiro deus a se revoltar contra seu pai? 4). Qual nome dado para o ato de um filho que assassina seu pai? 5). A que classe pertence o nome anterior? Divida adequadamente suas sílabas.
OBJETIVO GERAL:	Apresentar aos alunos a oportunidade de ler e participar ativamente da construção de seu conhecimento quanto à <i>Cosmogonia</i> , um dos maiores clássicos da literatura universal.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	Proporcionar momentos de leitura ativa; desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar corretamente o que estão lendo; propiciar momentos de compartilhamento de vivências dos estudantes.
RECURSOS:	1 exemplar do livro “ <i>Teogonia</i> ”, de Hesíodo; Quadro; canetão/giz.

Fonte: Próprio autor (2024).

Nessa aula em específico (quadro 2), o método segue a visão mais tradicional

(com leitura ativa e questionário subsequente), mas também se vale de um método bastante utilizado em anos anteriores pela docente, que é o de *miniteatros*. Esse método consiste em separar a leitura em partes, identificando as principais e as secundárias da narrativa e depois encená-las. Alguns discentes agem como atores, representando as cenas da narração e outros como plateia, tentando adivinhá-las, uma proposta similar ao jogo imagem-ação.

Lidar com jovens adolescentes é um tanto complexo, e pensar algumas abordagens deve levar em consideração as possibilidades de elas simplesmente não agradarem a esse público e não serem efetivas. Apesar disso, é importante e necessário arriscar, buscando direcioná-los em todas as questões, principalmente recordando-os de que é preciso fazer o que nos é exigido, mesmo que não gostemos num primeiro momento.

Eles estão deixando de lado a infância para adentrar numa fase intermediária em que não são nem crianças, nem adultos; desconhecem, pois, assim, os meandros da vida adulta e essa é constituída mais de obrigações do que de prazeres. Viver uma vida hedonista não é uma opção para a maioria esmagadora deles. No entanto, mesmo considerando essas questões, o professor tem o dever de estar atento aos seus discentes para oferecer, quanto possível, caminhos que tornem a aprendizagem significativa de verdade. Conforme salienta Aguiar (2013), torna-se imprescindível conhecê-los para melhor trabalharmos os temas necessários à sua formação integral, de modo a considerar suas necessidades, aptidões e interesses.

Para tanto, é mister levar em consideração que “muitas vezes o texto pode até ser bom, do ponto de vista literário, mas, se o trabalho proposto for equivocado, os resultados se perdem” (Aguiar, 2013, p. 56). Dessa forma, a leitura em voz alta sem o seu acompanhamento capaz de levantar questões ensejadas pela narração, mas presentes na realidade dos alunos, de pouco adiantaria. De modo geral, os métodos tradicionais sempre funcionarão porque são, sim, bons; entretanto, são bons quando aliados a um estudo ativo, no qual o aluno participe de fato do processo e não apenas como agente passivo deste.

Na quinta e sexta, aulas (quadro 3) que também ocorrerão em dois turnos de 50 minutos cada, esperamos ser possível, novamente, inovar com uma dinâmica autoral, pensada e preparada exclusivamente para essa aula.

Quadro 3: Plano de aula desenvolvido para aplicação em 2 turnos de 50 minutos cada sobre Prometeu, o titã de duas faces — face 1: Hesíodo.

AULAS 05 E 06:	PROMETEU, O TITÃ DE DUAS FACES — FACE 1:
-----------------------	---

	HESÍODO.
METODOLOGIA:	<p>Tendo como base a aula anterior, em que foi solicitada aos estudantes a leitura do mito subsequente à página 48 da <i>Cosmogonia</i>, a professora colocará no ambiente um voluntário (vivo) ou um boneco/imagem/estátua que imite um ser humano amarrado, no canto da sala (será colocado no ambiente antes de os alunos adentrarem a sala, de modo a causar surpresa). Ele ostentará no pescoço uma placa: NÃO SOLTE O PRISIONEIRO. Os alunos adentrarão o recinto e tudo decorrerá normalmente; eles serão observados quanto a soltarem ou não o suposto prisioneiro. Após algum tempo (depois da chamada, por exemplo), a professora liberta o indivíduo e provoca: alguém sabe quem é ele? Com base nas respostas dadas, a professora inicia a aula contando o Mito do Prometeu, na versão de Hesíodo. Ao final da aula, a docente deixará claro que existem mais duas versões bastante conhecidas do mesmo mito, uma nos escritos de Ésquilo e outra, nos de Platão. E refletirão: será que existirão diferenças razoáveis entre o que Hesíodo explicou sobre Prometeu e o que Ésquilo apresentou? Mas ainda não exporá o texto teatral de Ésquilo. Além disso, a professora também pedirá respostas para o seguinte questionário, que trará interpretação textual e correção ortogramatical, atividade deverá ser feita em casa.</p> <p>1) Quem foi Hesíodo e qual sua importância para a cultura grega e ocidental?</p> <p>2) Hesíodo foi influenciado pelo seu tempo? De que modo?</p> <p>3) A palavra “Hesíodo”:</p> <p>I) Apresenta um hiato;</p> <p>II) Apresenta 4 sílabas, portanto é uma palavra proparoxítona;</p> <p>III) É possível verificar que se trata de um substantivo próprio, concreto, masculino, singular.</p> <p>a) Todas as alternativas estão corretas;</p> <p>b) Apenas a alternativa I está correta;</p> <p>c) Apenas a I e a III estão corretas;</p> <p>d) Todas as alternativas estão erradas.</p> <p>Além disso, os discentes deverão memorizar as duas primeiras estrofes do poema (segue abaixo) <i>Prometeu</i>, de Olavo Bilac, valendo nota. A intenção é que além de trabalharem memória, linguagem (vocabulário), percebam a intertextualidade presente nos textos de Bilac e de Hesíodo e como os escritores, principalmente mais antigos, eram leitores assíduos dos clássicos universais.</p> <p>Filhas verdes do mar, e ó nuvens, num incenso, Beijai-me! E bendizei o meu sangue e o meu pranto! Quando sucumbo e sou vencido, - exulto e venço: A minha queda é glória, e o meu rugido é canto!</p> <p>Sob os grilhões, espero: escravizado, penso: E morto, viverei! Domando a carne e o espanto, Invadindo de estrela a estrela o Olimpo imenso,</p>

	Roubei-lhe na escalada o fogo sacrossanto! (BILAC, 2021, p. 46)
OBJETIVO GERAL:	Apresentar o Mito de Prometeu, o qual será estudado ao longo de todo o semestre sob duas óticas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	Apresentar a versão de Hesíodo sobre o mito de Prometeu; provocar reflexões sobre contextos socio-historico-culturais de autores, questionando se eles pensam haver diferenças entre o que pessoas de séculos diferentes pensam; trabalhar a interdisciplinaridade.
RECURSOS:	Voluntário (humano) ou boneca; Correntes; Cartaz “Não solte o prisioneiro”, confeccionado com papel sulfite e canetão; Quadro; canetão/giz.

Fonte: Próprio autor (2024).

Na aula descrita, pretendemos levar os estudantes a refletir sobre a possibilidade de existirem diferenças entre o Prometeu apresentado na obra de Hesíodo e o Prometeu que será estudado nas próximas aulas, o de Ésquilo. Os discentes terão a oportunidade de pensar sobre os contextos sócio-históricos dos autores trabalhados, de modo a responder à pergunta: será que mudou muito de uma época para a outra e de um pensador para outro?

Essa reflexão não objetiva apenas elucidar questões de cunho político e nem mesmo fazer uma defesa acerca do pensamento de qualquer um dos autores; pelo contrário. Por meio dessa estratégia, pretendemos fazer com que os alunos percebam que “esses mitos, como produtos de cultura, estão imbuídos de ideologia e operam como um reforço ativo dos valores nos quais se fundamentam” (Palavro, 2021, p. 36), de maneira a perceberem que assim como eles hoje leem sob uma determinada perspectiva, os autores também escreveram partindo de uma determinada visão de mundo.

Nesse sentido, essa aula se apoia nas ideias trazidas pela professora Aguiar (2013, p. 53), segundo a qual “a linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana”, assim não é importante apenas o que está escrito na obra, mas o modo como apreendemos isso durante a leitura, fazendo com que sejamos capazes de nos identificar com homens de tempos e lugares muito diferentes dos nossos em vários aspectos (Aguiar, 2013).

Essa visão pode acarretar interpretações equivocadas. Algumas pessoas podem redarguir que se sugere com isso a possibilidade de reinterpretar os mitos da forma como bem entender, sem levar em consideração integralmente o que foi escrito, rebaixando a obra-prima a leituras excessivamente subjetivistas e sentimentalistas. Frisamos, contudo, tratar-se exatamente do contrário: é justamente por priorizar a obra e a sapiência

transmitida por ela que se optou por estudar o contexto de sua criação.

Dessa forma, é possível alcançar o que estipula Usener, outro autor citado por Cassirer (2013, p. 38), quando afirma podermos “exercitar-nos na arte de sentir com outrem [...] então, gradualmente, vibrar e cantar em certas cordas afins [...]” e assim nós “descobrimos em nossa própria consciência os fios que unem o antigo e o moderno”. Ademais, a aula proposta também tenciona ampliar o vocabulário dos alunos, colocando-os em contato com uma linguagem mais complexa e que se distancia um pouco daquela com a qual eles têm contato no cotidiano.

Não obstante, pretendemos, ainda por meio da memorização do poema *Prometeu*, do poeta Olavo Bilac, explicar aos alunos a intertextualidade que é tão rica e proporciona tanto conhecimento. A memorização é um recurso muito negligenciado nos dias atuais, embora proporcione inúmeros benefícios a quem a pratica. Assim como Brugnera (2021), por meio do estudo da narração dos mitos e de outras formas de texto associadas ao assunto, tencionamos desenvolver no aluno um senso estético, além de permiti-lo alcançar o reconhecimento com as diversas formas de saber e de apropriação deste.

Ensinar aos alunos a importância da memorização está totalmente relacionado ao modo como os gregos viviam na antiguidade, principalmente quando ainda não possuíam um sistema de escrita ou, quando já o possuindo, sua sociedade era esmagadoramente analfabeta. Dessa forma, decorando trechos da Cosmogonia (ou da peça teatral de Ésquilo como mais tarde farão) e mesmo de outros textos correlacionados ao mito de Prometeu, podem vivenciar na prática e sentir um pouco do prazer que os grandes poetas gregos sentiam ao passarem à frente a sua herança cultural.

Quanto a esse aspecto, corroboramos as ideias de Mantovani (2018, p. 3), que reforça a relevância da memorização para os gregos, sendo essa, inclusive, associada à divindade de grande proeminência naquele cenário:

É possível recorrer à Mitologia grega como forma de organizar a temática acerca da memória e associá-la ao uso da palavra, da linguagem, bem como ao poder contra a morte e o esquecimento. A Deusa *Mnemosyne* personifica a Memória e, curiosamente, é irmã de Cronos (o Tempo, devorador de seus filhos) e mãe das Musas – personificações das artes, das ciências e (ainda mais relevante a esse artigo), da palavra poética. Conforme Hesíodo, em Teogonia, *Mnemosyne* é onisciente, sabendo de tudo o que foi, tudo o que é, e tudo o que será. Assim, o poeta que evoca as musas, recebe para escrever suas palavras o conhecimento das origens, dos primórdios.

Como visto, *Mnemosyne*, a Memória, está totalmente interligada às palavras, à linguagem, portanto. Para o nosso contexto, em sala de aula, é indispensável que isso seja

evocado, pois possibilita aos discentes perceberem como os gregos, mesmo ainda sem possuírem uma ciência avançada como a dos nossos dias, percebiam a importância de treinar a memória. Para finalizar, evocamos novamente Mantovani, recordando o papel excelso da memória e sua relação com as Musas “A associação de *Mnemosyne* às Musas reforça a tese inicial da indissolubilidade da memória e da palavra: unidas conseguem vencer o esquecimento e, portanto, a morte” (Mantovani, 2018, p. 3). Assim sendo, pouco mudou de lá para cá. Pois, ainda hoje, a memória continua perpetuando “a cultura, os valores, as expressões máximas do pensamento e do sentimento humano, não estando, assim, apenas no passado trazido pela recordação, mas está presente naquilo que identifica os indivíduos e a coletividade” (Mantovani, 2018, p. 3).

A partir das próximas aulas, esperamos ser possível adentrar questões subjacentes ao campo da ética e da moral, trazendo problemáticas presentes no cotidiano dos alunos, novamente trabalhando com intertextualidade e, no que for possível, com a interdisciplinaridade, pois eles já estarão em contato (em caráter introdutório) com o nascimento da filosofia, o qual coincide com o declínio da mitologia grega.

CAPÍTULO 2

DIONISO, ÉSQUILO E O NASCIMENTO DO TEATRO GREGO

- O senhor também o leu? — perguntou. — Julguei que ninguém tivesse ouvido falar nesse livro aqui na Inglaterra.
- Quase ninguém. Sou uma das raríssimas exceções. O senhor compreende, ele está proibido [...]
- Mas por que é que ele está proibido? — Perguntou o Selvagem [...]
- Porque é antigo; essa é a razão principal. Aqui não queremos saber de coisas antigas.
- Mesmo quando são belas?
- Sobretudo quando são belas.

Aldous Huxley. Admirável mundo novo, 2014.

Assim como Hesíodo é imprescindível para que se compreenda a importância dos mitos para a sociedade grega daquela época, compreender a história de Dioniso e Ésquilo é indispensável para que se possa apreender toda a relevância do teatro grego nas sociedades ocidentais de outrora; pois, enquanto Ésquilo despontou como um grande tragediógrafo, trazendo inovações diversas, Dioniso foi o deus que, segundo demonstraremos, está vinculado à origem mais remota dos teatros na Grécia.

2. 1 As origens da tragédia grega

A tragédia grega reverbera até os dias atuais ainda que de forma bastante diluída na sociedade: a Grécia Antiga é considerada o berço do teatro em todo o mundo e por meio dessa civilização foi possível verificar muitos avanços dos quais desfrutamos ainda hoje. Nas palavras de Camille Paglia, professora PhD em artes e literatura, “a tragédia é o mais ocidental dos gêneros literários” (Paglia, 2023, p. 29), embora sua origem seja obscura, conforme Nietzsche mesmo afirmou acerca dela: “labirinto, nome que somos obrigados a dar à origem da tragédia grega” (Nietzsche, 2006, p. 72).

Entretanto, antes de falarmos sobre como a tragédia ocorria e como se desenvolveu, é importante mencionarmos o que ela é. Eudoro de Sousa (2022, p. 47) relembra que para conhecer a origem da tragédia e o que ela é necessitamos avaliar as opiniões, as quais são divididas em pró e contra Aristóteles, isso porque sua principal obra, *Poética*, foi a primeira que melhor descreveu essa arte.

Segundo Brandão (1984), por ocasião da vindima (colheita de uvas), celebrava-se em Atenas e em toda a Ática a festa do vinho novo, na qual era comum que as pessoas se embriagassem, e comesassem a dançar freneticamente. Pelo que informa Brandão, os

adeptos do deus do vinho se vestiam como sátiros, que os gregos imaginavam como homens-bodes. A tragédia teria nascido, portanto, dessa forma e era tida como um culto ao bode (*τραγωδία* *tragoidia* = *trágos* (bodes) + *óide* (canto)). Sousa (2022, p. 67-70) apresenta em uma extensa pesquisa a etimologia deste termo, a qual se aproxima da exposta anteriormente, considerando diversos autores, como Plutarco, Evânncio, Diomedes... Já para outros estudiosos, aponta Brandão, o nome *tragédia* está atrelado também aos bodes, mas porque um animal destes seria sacrificado em honra ao deus Dioniso. O bode representava o próprio deus em sua última metamorfose (Brandão, 1984, p. 10)⁴⁶. Quanto ao postulado por Brandão, Iáñez é concordante, assinalando que os homens apareciam vestidos com peles de cabras, numa representação dos sátiros, conhecidos como companheiros de Dioniso (Iáñez, 1980, p. 65).

Para Romilly (2008), essas hipóteses apresentam algumas falhas. Em sua visão, os sátiros nunca foram ligados a bodes e a presença deste animal está mais próxima à origem do drama satírico do que da origem da tragédia. Provavelmente, segundo Romilly, o bode aparecia na tragédia apenas como uma recompensa a ser dada ao melhor participante ou também como uma vítima a ser sacrificada. Tendo em vista esse posicionamento, o ditirambo⁴⁷ estaria ligado à origem tanto da tragédia quanto do drama satírico, dois gêneros similares, mas não iguais (Romilly, 2008, 18-19). Outra concepção surge a partir dos estudos desenvolvidos por Lesky (1971), o qual brevemente apresenta a origem da palavra **tragédia** vinculada à *trauerspiel*, uma peça triste, enquanto descreve o processo que nos levou à formulação atual de **trágico**. De todo modo, a tragédia seria, segundo Brandão (1984), uma desmistificação dos bacanais, visão corroborada também, mesmo que de forma indireta, por Romilly (2008).

46 Sobre isso, ainda há visões como a de Scullion (2005), que consideram o seguinte: “Em compostos determinativos do tipo *tragoïdos* (*tragedian*) que, em vez de *tragoïdia*, *tragedy*, ’é a forma primária) o primeiro componente determina o segundo em vez de vice-versa; ou seja, a palavra não significa ‘cabra cantante’ ou ‘cabra que canta’, mas deve denotar um ‘cantor’ que canta sobre, ou em algum tipo de conexão com uma cabra. ‘Cantor para o *goat-prize*’ é a única possibilidade que faz sentido, e há um excelente paralelo antigo para isso. Dioniso de Argos, no século IV ou III a. C., disse que *arnoïdos* era um termo anterior para *rapsôidos*, ‘*rapsodo*’, explicando o termo com base em ‘um cordeiro [arnos] sendo nomeado como o prêmio para os vencedores’”(Scullion, 2005, p. 29, tradução livre).

No original inglês: In determinative compounds of the type *tragoïdos* (“tragedian,” which, rather than *tragoïdia*, “tragedy,” is the primary form) the first component determines the second rather than vice versa; that is, the word does not mean “singing goat” or “goat that sings” but must denote a “singer” who sings about, or in some kind of connection with, a goat. “Singer for the *goat-prize*” is the only possibility that makes sense, and there is an excellent ancient parallel for it. Dionysius of Argos, in the fourth or third century BCE, said that *arnoïdos* was an earlier term for *rhapsôidos*, “rhapsode,” explaining the term on the basis of “a lamb [arnos] being appointed as the prize for the victors” (Scullion, 2005, p. 29).

47Festas realizadas em homenagens ao deus Baco (Dioniso).

Na visão de Aristóteles, entretanto, a tragédia é “a mimese de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada [...] que se efetua por meio de ações dramatizadas e não por meio de uma narração e que, em função da compaixão e do pavor, realiza a catarse de tais emoções” (POE., IV., 1449b, 25)⁴⁸. Aristóteles aprendeu de Platão o conceito de mimeses (imitação), embora rejeitasse a dialética de essência e aparência delineada pelo mestre. Segundo Platão, a mimese consistia em reproduzir na terra elementos que são reais em um plano superior, isto é, divino; daí que a arte trágica seria uma técnica imperfeita, já que não é verdadeira por si mesma e, assim, seria imoral. Aristóteles, no entanto, acreditava que a tragédia como arte valia-se da mimese para apenas representar aspectos da realidade. Assim, cria na mimese como arte sendo arte, sem um valor moral ou imoral (Brandão, 1984, p. 13).

Segundo o filósofo, como o material da tragédia é o mito e esses são geralmente horríveis, era necessária uma ornamentação poética a fim de que esses se tornassem palatáveis aos espectadores. Isso porque, originalmente, as tragédias gregas eram inspiradas nos mitos dos tempos hesiódicos e homéricos, os quais carregavam um simbolismo de estupefação, crueldade, horror, com fins à transformação do homem nas suas emoções (Romilly, 1983, p. 138). Nesse ponto, é interessante a percepção de Luiz Costa Lima, segundo a qual para que a mimese sofra atualização são necessárias duas motivações: a tradição intelectual e uma realidade a ser pensada por aquela. A realidade, nesse sentido, tem função de significante, com uma potencialidade de significações que só será despertada em contato com uma tradição (Lima, 1980, p. 18). Dessa forma, podemos inferir que a tragédia tem um papel fundamental, uma vez que é o meio pelo qual ocorre o processo de ressignificação e reatualização dos mitos – no processo mimético atualizador. E sua importância é ímpar, funcionando como “um meio de reconhecimento da comunidade consigo mesma, ou seja, um instrumento de identidade social” (Lima, 1980, p. 21). Em outras palavras, o mito é atualizado através desse processo mimético que ocorre na tragédia.

Além da ornamentação poética, Aristóteles acrescenta que por meio da catarse (purificação) é possível aos receptores das peças trágicas um expurgo de suas emoções, a fim de que cheguem a um equilíbrio e possam, ao final de todo o processo, perceber que seus sentimentos estão desvinculados daqueles vivenciados na realidade, ou seja, estão

48 Em grego: ἔστιν οὖν τραγῳδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας μέγεθος ἐχούσης, ἠδυσμένῳ λόγῳ χωρὶς ἐκάστῳ τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι’ ἀπαγγελίας, δι’ ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν. .

apenas no plano da ficção: sendo possível, pois, separar uma coisa da outra (POE. , IV. , 1449b, 25.)

Na concepção de Lesky (1971, p. 24), em aparente concordância com definições propostas por Aristóteles (quando este sugere que a tragédia tem como matéria-prima os mitos gregos), os escritos homéricos já denotam a presença do trágico, pois segundo ele, o herói apresenta-se sempre refulgente e vencedor, coroado pela glória advinda da luta travada com suas armas; no entanto, esse mesmo herói aureolado figura sob um fundo mortífero, que o retirará dessa grande alegria e o levará ao sofrimento, aos desenganos e às dores.

Lesky (1971, p. 28) continua sua exposição problematizando a questão do vocábulo **trágico** e seu surgimento, evocando o entendimento de Aristóteles que relaciona a palavra àquilo que é **terrível**, mas não necessariamente na acepção como modernamente é utilizada. Lesky afirma que o significado de trágico sofreu uma alteração substancial na modernidade, passando da indicação de uma ação, situação ou acontecimento simplesmente terrível para destino fatídico, isto é, do qual não se pode fugir, além de expressar, hodiernamente, uma cosmovisão, isto é, uma visão de mundo segundo a qual o homem vivencia uma condição trágica por natureza e essa estaria imbuída de contradições: mesmo quando o homem tem acesso a um deus que lhe cuida, sua natureza estaria propensa a cometer males e, portanto, a ser levada à ruína (Lesky, 1971, p. 31). Conforme o próprio Lesky esclarece mais à frente em sua pesquisa, essa visão redonda em erros: pois como poderemos afirmar que *Oréstia* de Ésquilo não é uma tragédia, já que seu fim é conciliador? Então, nem sempre o trágico apresentará uma falta de resolução: não é o seu fim, puramente, que define seu caráter, mas seu todo.

Além disso, cabe salientar que a mimese, a qual nos referíamos outrora, não está relacionada diretamente à imitação de uma espécie de homem (bom ou mau; vilão ou mocinho), mas sim da imitação de uma ação. Conforme Aristóteles argumenta em sua *Poética*:

[...] a tragédia é a mimese não de homens, mas das ações e da vida [a felicidade e a infelicidade se constituem na ação, e o objetivo visado é uma ação, não uma qualidade; pois segundo os caracteres, os homens possuem determinadas qualidades, mas, segundo as ações, eles são felizes ou o contrário] (POE. , IV., 1450a, 15).

Assim é que, para o estagirita, tanto o homem bom quanto o homem mau podem

sofrer infortúnios (Pinheiro, 2015, p. 81)⁴⁹. Neste ponto é interessante observar que embora Aristóteles em sua *Poética* tenha expressado as características dos personagens, considerando os protagonistas trágicos como reis, grandes homens de Estado ou heróis, hoje se tem a interpretação de que o fazer trágico deve ter como centro não apenas pessoas de destaque tendo em vista sua condição socioeconômica, mas tendo em vista sobretudo o aspecto humano em sentido mais complexo: o que se deve considerar como trágico, nesse sentido, “é a queda de um mundo ilusório de segurança e felicidade para o abismo da desgraça ineludível” (Lesky, 1971, p. 33). Além disso, para ser trágico, o sofrimento necessariamente é imerecido e sentido conscientemente, uma vez que “onde uma vítima **sem vontade** é conduzida surda e muda ao matadouro não há impacto trágico” (Lesky, 1971, p. 34, grifo nosso). É em razão disso que o protagonista da tragédia via de regra expõe largamente em seu discurso as causas, razões e circunstâncias do seu martírio: que mais poderá fazer além de gritar sua dor?

Nesse sentido, tendo em vista a questão do sofrimento, unanimidade entre os pesquisadores consultados sobre esse assunto, a origem da tragédia não poderia ter melhor representante: um deus, filho do deus dos deuses, órfão perseguido já desde a mais tenra idade, fadado a um fim ignóbil, mas que, a bem da verdade, desponta como um dos deuses mais homenageados em toda a Ática. Como Carvalho (2011) e alguns outros estudiosos, como Duarte (2013) e Leite (2020) sugerem está ligada ao deus Dioniso a origem do teatro na Grécia; isso não implica dizer, contudo, que durante todo seu desenvolvimento o deus Dioniso continuou recebendo a primazia ou tenha inspirado absolutamente todos os espetáculos (Easrteling, 2006, p. 48). Depois do papel fundamental que Dioniso desempenhou, restou aos tragediógrafos como Ésquilo, Sófocles e Eurípedes a missão de cristalizar a tragédia na cultura grega posteriormente.

Em algumas culturas, essa divindade estava associada ao cultivo da uva e à

49 Para deixar mais claro, elucidamos: Aristóteles considera que segundo a ação, todos podem ser ou bem-sucedidos ou mal-sucedidos, mas o carácter (ou personagem) é aquilo que possibilita afirmar que tal personagem em ação possui esta ou aquela qualidade (são bons, maus etc.). Assim, fica claro que, na visão dele, a ação é quem deve sofrer mimese e não os caracteres, os personagens (POE., IV, 1450a, 10). Além disso, conforme expõe Pinheiro (2015, p. 85): “A ação trágica por excelência seria aquela que comporta uma atitude nobre por parte do herói, que, no entanto, está suscetível à desmedida, vítima muitas vezes de um conjunto de ações anteriores que lhe determinam a condição e ação. O caráter elevado do herói trágico é decerto um fator importante para Aristóteles, mas a ação não decorre da qualidade do caráter. Para o estagirita, é a ação que é primeira e, nesse sentido, anterior ao caráter [...] a atitude diante da ação nefasta é que é fundamental para a composição do caráter, trabalhado, por assim dizer, pela ação. Não se trata, pois, do agente que determina a ação, mas, ao contrário, da ação que evoca e equivoca o agente. É na ação que o herói trágico erra e ignora o movimento das ações que o encerram. Em síntese: “A tragédia é a mimese de uma ação, e, sobretudo, por causa da ação, a mimese de homens que agem” (POE., IV, 1450b, 5).

produção do vinho. Identificava-se com aquilo que é líquido, como o leite, o sangue, a seiva, o vinho, numa espécie de representação da fluidez da natureza (Paglia, 2023, p. 56). Segundo Easterling (2006, p. 45), Dioniso, no imaginário ateniense, também estava atrelado à natureza selvagem, especialmente vinculado ao crescimento vegetal e a animais selvagens, como leão, cobra, touro); além também de estar associado à possessão extática, geralmente caracterizada pelo comportamento de suas adoradoras.

Paglia argumenta que Dioniso representaria o “barbarismo e a brutalidade da Mãe Natureza” (Paglia, 2023, p. 131). Esse deus seria, portanto, “herdeiro da Grande Mãe Natureza ctônica”, na concepção de Paglia, e desempenharia junto com Osíris⁵⁰ o papel de maior dos deuses “moribundos da religião de mistérios” (Paglia, 2023, p. 125). Segundo explica a pesquisadora, seu culto teria inspirado rituais de impacto gigantesco na cultura ocidental, como o próprio drama trágico.

Para Paglia, Dioniso, o deus responsável pela origem da tragédia grega, teria nascido de um parto sexualmente incomum: “Quando sua mãe, Sêmele, exige que seu amante prove que é Zeus, ela é incinerada até que sobram apenas as cinzas. Zeus arranca seu filho do útero dela, abre uma fenda em sua coxa e lá remenda o feto até que a gestação se complete” (Paglia, 2023, p. 125). Assim é que, em decorrência desse nascimento nada comum, Dioniso “continua a ser filho de sua mãe, vestindo suas roupas e vadiando com bandos de mulheres” (Paglia, 2023, p. 125). Utensílios como vasos teriam retratado Dioniso com uma vestimenta usualmente feminina (túnica feminina), com véu de açafraão e de rede nos cabelos (Paglia, 2023, p. 125-126). Já Brandão aponta algumas nuances no mito de nascimento de Dioniso. Segundo o autor, em uma das versões, Hera não teria gostado de saber de mais uma traição de seu esposo, Zeus, e teria perseguido o filho resultante desse adultério. Para tanto, deu ordem aos Titãs para matarem Dioniso, que teria fugido pela floresta e se transformado em diversos animais. Ao se transformar em bode foi pego e devorado pelos Titãs.

Mesmo não sabendo ao certo qual é a origem real do nascimento de Dioniso, sabe-se que as metamorfoses, bem como as homenagens ao bode estavam presentes nos rituais que objetivavam cultuá-lo. Posteriormente, Dioniso foi assimilado na cultura romana como o deus Baco, daí advindo a suas seguidoras o apelido de bacantes. De acordo com a tradição, as bacantes eram mulheres que se transformavam terrivelmente durante os rituais ao referido deus, isso porque ele estava associado à desrazão, isto é, ao delírio

50 Divindade da mitologia egípcia ligada à fertilidade e à vida após a morte.

místico (Leite, 2020).

Nesse contexto, de acordo com a visão de Paglia, é irônico na história da literatura que o surgimento da tragédia tenha se dado justamente no culto ao Dioniso. Isso porque o culto a ele “lembra a matança de animais, e, numa fórmula ritualística anterior, a matança de seres humanos” (Paglia, 2023, p. 29). Dioniso permitiria uma libertação por meio de uma destruição, sendo não um prazer, mas um prazer-dor. Em relação a esse comportamento feminino no culto ao referido deus, Paglia enfatiza que a moral, para a mulher trágica, é um fator menos importante do que para o homem. Daí que “suas ações se escondem atrás de uma névoa ctônica. Elas servem de canal para a manifestação do irracional, abrindo o gênero às intromissões de forças bárbaras” (Paglia, 2023, p. 30).

Em Ovídio, cerca de 3 séculos posteriores a Hesíodo, vemos o mito de Progne, Tereu e Filomela. Tereu casou-se com Progne e a levou para morar um tanto longe do pai dela. Esta, por sua vez, deixou uma irmã mais nova, Filomela. Com saudades da irmã, Progne suplica ao esposo que vá até a casa do sogro buscar Filomela para conviver uns dias com eles. Lá chegando, Tereu encanta-se pela cunhada, rapta-a, violenta sexualmente a moça e para que esta não denuncie o ocorrido (caso consiga fugir do cárcere privado), arranca sua língua.

Felizmente, Filomela sabe bordar e alerta sua irmã do que está sucedendo. Por meio de inscrições num bordado entregue por uma empregada, a irmã da vítima tem acesso ao que ocorreu. Progne, mais que depressa, vai ao encontro da irmã libertá-la e juntas planejam terríveis vinganças contra Tereu. Em um desses momentos, aparece no recinto o filho que Progne teria concebido do marido e, já totalmente em delírio, a própria mãe planeja matar o filho para assim atingir Tereu.

O esposo chega à sua casa e tem seu jantar servido. Na sequência, pede para ver seu filho. Progne, com grande prazer (ou conforme a perspectiva trazida por Paglia, prazer-dor), responde: “ — Tens dentro o que desejas. ” (META. , III, 370). Na sequência, Tereu, sem compreender, a questiona quanto ao dito, procurando pelo filho:

Mas nisto Filomela, em sangue envolta,
Olhos acesos, desgrenhada a trança,
Entra, e do filho a mádida cabeça
Às faces paternais súbito arroja (META. , III, 375).

Progne, com a ajuda de Filomela, assassinou o próprio filho e deu suas vísceras para Tereu, o violentador, degustar inocentemente. Após tudo isso, ainda em transe, a

cunhada entra levando consigo a cabeça do pobre menino em uma bandeja. O poeta romano deixa claro, diversas vezes, que Progne estava sob a influência de Baco. A exemplo, além do verso 375, podemos citar os versos 261-265 e mais enfaticamente o 274 a 277:

Progne terrível pelas selvas corre,
E nos furores, que a paixão lhe excita,
Vai simulando, ó Baco, os teus furores (META. , III, 375).

Da mesma forma como Progne corria pelas selvas, Dioniso seria a energia “que corre desimpedida, louca, alheia, destrutiva, pródiga” (Paglia, 2023, p. 134). Assim, percebe-se como mesmo depois de tantos séculos, a mesma divindade continuou a ser associada a esses rituais delirantes, muitas vezes festivos e também macabros. Sobre essa questão, evocamos mais uma vez Camille Paglia que nos explica por qual motivo esses rituais ocorriam dessa forma e, inclusive, qual era sua finalidade:

O violento princípio do culto de Dioniso é o *sparagmos*, que em grego quer dizer primeiramente “rasgar, destruir, mutilar”, e “convulsão, espasmos”. O corpo do deus, ou um substituto humano ou animal, é dilacerado e então comido ou espalhado como se fosse semente. Omofagia, o ritual de comer carne crua, é a assimilação e internalização do deus. A antiga religião de mistério era baseada na imitação do deus por seu devoto. O canibalismo era tido por imitação, um teatro primitivo: tu és aquilo que comes (Paglia, 2023, p. 132).

Justamente em razão desse caráter, Dioniso ficou famoso na Grécia e passou a ser homenageado por meio de teatros em seus festivais (Castiajo, 2012; Leite, 2011). Nesse contexto, segundo pontua Duarte, o teatro nasceu em Atenas, a cidade mais importante da Grécia, entre os séculos VI e V a. C. , em ode ao deus Dioniso, como já mencionado. Portanto, as peças teatrais se originam em “um contexto simultaneamente cívico e religioso, esferas não de todo apartadas para os gregos” (Duarte, 2013, p. 7). No entanto, alguns autores divergem dessa perspectiva, apontando o início das atividades teatrais como anteriores às desenvolvidas especificamente na grande cidade de Atenas (Castiajo, 2012). Tal visão é compartilhada por Cartledge (2006), o qual enfatiza que “em Atenas, o teatro teria sido sempre um ‘fenômeno social de massas’” (p. 3), e “importante demais para ser deixado apenas aos especialistas teatrais” ou, ainda, importante em excesso para ficar “confinado aos teatros que se encontram tanto no centro de Atenas quanto em alguns dos demos (vilas ou alas) constituintes do território cívico circundante da Ática”

(Cartledge, 2006, p. 3, tradução livre)⁵¹.

Quanto a isso, Isabel Castiajo (2012, p. 13) apresenta uma série de festivais teatrais anteriores aos vistos em área urbanizada. Segundo a pesquisadora, o teatro teria nascido num ambiente rural. Essa visão é corroborada por Rehm (1992, 15-6 *apud* Castiajo, 2012, p. 13), o qual acredita que, como a grande quantidade de testemunhos aponta as Dionísias Rurais — festivais em homenagem ao deus Dioniso — no século IV a. C., é razoável levarmos em consideração a ideia de que no começo a tragédia teria sido levada das zonas rurais para a zona urbana; somente posteriormente tendo florescido na cidade. Nesse primeiro momento, os rituais estavam ligados à religião e eram encenações amadoras, não contando ainda com a presença de tragediógrafos profissionais.

Puga (2018, p. 66) rememora essa questão, colocando luz sobre à história. Segundo a pesquisadora, com base em seus estudos de análise de discurso da obra *As Bacantes*, é possível entender Dioniso como um deus não aceito nas cidades, sendo seu culto restrito ao entorno dessas. Puga relembra que no mesmo período de *As Bacantes*, evidências apontam uma certa hostilidade e até mesmo perseguição ateniense a cultos estrangeiros específicos ou a cultos de iniciação e busca de êxtase, dado que os rituais dionisíacos introduziam uma visão diferente daquela sedimentada nas cidades gregas, causando um grande choque entre a religião oficial aristocrática com aquela advinda de fora (Brandão, 1984, p. 11).

Existiam, ainda, objeções de cunho moral no tocante à visão de embriaguez e quanto ao que se pensava ser relação sexual. Esse tipo de objeção está presente na referida obra estudada pela pesquisadora, a qual apresenta Dioniso saindo da Ásia Menor — local onde teve sucesso como deus — indo até Tebas, com a finalidade de obter reconhecimento dos tebanos, já que era filho do deus Zeus com Sêmele, uma princesa daquela região. Porém:

Com exceção de Cadmo (o fundador da cidade) e do velho adivinho Tirésias, todo o restante da população de Tebas não reconhece Dioniso como deus, uma vez que não acreditam em sua paternidade, incluindo o rei Penteu. Dioniso, então, hipnotiza todas as mulheres que o rejeitam e as fazem contemplar o coro das bacantes (suas mênades: adoradoras do culto a Dioniso – ou também chamado de Baco – as quais são vistas como “endoidecidas” que dançam em sua honra na obra de Eurípides). Após a tentativa de prendê-las como também o profeta de Dioniso (que era o próprio deus disfarçado), Penteu se vê também

51 No original em inglês: In Athens, however, theatre was always a mass social phenomenon, considered too important to be left solely to theatrical specialists or even confined to the theatres to be found both in the centre of Athens itself and in some of the constituent demes (villages or wards) of the surrounding civic territory of Attica. Athenian tragic drama did not have merely a political background, a passive setting within the polis, or city, of the Athenians (Cartledge, 2006, p. 3).

hipnotizado pela curiosidade de ver os estranhos cultos das bacantes e, por conselho de Dioniso, resolve se travestir de mulher para contemplá-las das montanhas (Puga, 2018, p. 175).

Entretanto, essa curiosidade de Penteu lhe levou a um mau destino, isso porque sua mãe, Agave, já sob efeito dos delírios causados pelo deus e pelos rituais, dilacera o próprio filho ao imaginá-lo como sendo um leão selvagem e carrega sua cabeça, como um troféu, até a cidade. Em razão disso, Cadmo e sua esposa são transformados em dragões-serpentes, os quais passam a lançar chamas contra os templos gregos e tumbas. Já Agave e suas irmãs foram exiladas de Tebas. É nesse contexto que Puga apresenta sua perspectiva quanto ao culto ao deus Dioniso ter demorado um pouco a ser aceito nas cidades: tencionava-se com esse afastamento manter uma coesão social, por isso o culto ao deus estava restrito aos ambientes rurais. Dessa forma, entendemos que Dioniso está totalmente relacionado às origens da arte dramática, haja vista que esta surge da necessidade que a população sentia de homenageá-lo.

No entanto, no final do século VI a. C., o cenário começa a mudar, literalmente. As apresentações teatrais, que antes eram ligadas às questões religiosas, ritualísticas e de consolidação das memórias da sociedade grega, passaram a se profissionalizar, em decorrência do surgimento dos concursos teatrais os quais deixaram “para trás o improviso ritual” (Duarte, 2013, p. 7). Em relação a essa profissionalização, Duarte descreve que:

Os poetas passam a compor e apresentar suas peças a cada ano, contratam-se atores para dar vida às personagens por eles criadas, cidadãos são designados para participar do coro, os mais ricos dentre eles, para exercer a função de produtores, enquanto outros devem integrar o júri encarregado da premiação (Duarte, 2013, p. 7).

Por causa dessas questões, vemos que a alegação de Carvalho (2011, p. 29) não é exagerada: “Somos herdeiros diretos da cultura greco-latina”. Sob esse aspecto, Duarte (2013, p. 7) afirma, com razão: “[...] por tudo isso e, em especial, pela qualidade de sua poesia, a experiência grega foi decisiva para o desenvolvimento da arte dramática no Ocidente”.

Não por coincidência, o termo *teatro* faz parte não só da língua, mas da cultura de diversas nações em todo o globo terrestre. Esse termo, a título de curiosidade, pode significar tanto o local que recebe a apresentação, como o espetáculo propriamente dito e até mesmo os espectadores que o veem (Duarte, 2013, p. 8). Tanto as tragédias como as

comédias eram bastante populares no início do teatro. Não se sabe, contudo, a origem definitiva daquelas. Ainda na percepção de Duarte (2013), “os coros trágicos e cômicos evoluíam em volta do altar do deus do vinho e diante do seu sacerdote, a quem era reservado um assento na primeira fila da plateia. Banquetes e sacrifícios completavam a programação” (Duarte, 2013, p. 8).

Embora não se tenha certeza absoluta sobre o surgimento das tragédias, Cartledge supõe serem predecessoras das reformas democráticas cleistênicas (508-507 a. C), que inauguraram a democracia no mundo e tendo sido sedimentadas de fato após 505 a. C, depois da invasão de Esparta à Atenas. Além disso, os arqueólogos datam o primeiro teatro de Dioniso no ano de 500 a. C., também posterior à invasão Espartana e tentativa de destruição da democracia vigente (Cartledge, 2006, p. 23). Assim, para o pesquisador, a origem da tragédia pode estar vinculada, ao menos indiretamente, ao início da democracia ateniense.

As apresentações, que ainda eram restritas aos entornos da cidade, isto é, às áreas não urbanizadas, passam a uma rápida expansão, ocasionada, provavelmente, pela atração de mais adeptos. Assim, o culto a Dioniso passou a ser realizado dentro das cidades e conquistou ares de festividade oficial. Sobre isso, Puga (2018, p. 66) assevera que o drama grego “se desenvolveu na transição entre uma sociedade de domínio rural aristocrático para o domínio urbano de formação social democrática, cujas peças tradicionais eram pouco a pouco provocadas a disputar espaço com uma ideologia cívica de nova fundamentação”, assim se fez a passagem das apresentações teatrais que anteriormente ocorriam num ambiente rural para as apresentações em um ambiente urbano, estimulado pelo crescimento e desenvolvimento tanto dessa arte quanto das cidades.

Mas, para além disso, também existiam interesses políticos e sociais por trás dessa rápida guinada do teatro de áreas rurais para áreas urbanas. Daí a importância de frisarmos mais uma vez que a literatura, mesmo a teatral, está imbuída de interesses dos mais diversos tipos. Segundo demonstram Castiajo (2012, p. 20) e Puga (2018, p. 67), o tirano Pisístrato teria instituído 5 dias de festival em Atenas, o que culminou no enfraquecimento de festivais menores nas zonas rurais. Isso, claramente, favoreceu ao governante que concentrou toda proeminência na cidade ateniense enquanto enfraquecia os poderes oligárquicos rurais⁵².

52“Em um sentido simples e amplo, toda a tragédia ateniense era política, na medida em que era encenada pela e para a polis dos atenienses, através de seus órgãos públicos regulares de governo, como um item fixo no calendário religioso do estado” (Cartledge, 2006, p. 18, tradução livre).

Nesse ínterim, Puga (2018, p. 68) reforça que “os tiranos teriam, dessa maneira, realocado importantes cultos para os centros urbanos, introduzindo os festivais, sobretudo àqueles dedicados a Dioniso. Perspectivas políticas estariam, assim, camufladas de intenções religiosas”. Dessa forma, fica claro que não havia apenas motivação religiosa na origem dos cultos atenienses ao deus Dioniso, mas política: em sendo esses rituais já bastante populares na área rural, dele se valeram os tiranos para granjear popularidade naquela sociedade aumentando, portanto, sua força política. Inclusive, Cartledge (2006, p. 18) afirma que a organização de uma festa cívica equivalia ao esforço de organização de guerra do Estado e, na mesma esteira, Croally (2005, p. 78-79) reforça a ideia de que os festivais recebiam financiamento da própria *polis*.

No tocante às homenagens feitas para o deus Dioniso, tem-se em vista que este era “adorado sob a forma de uma máscara, pendurada em uma coluna recoberta por uma túnica” (Duarte, 2013, p. 8). A máscara, ressaltamos, é ainda hoje o símbolo do outro, de um personagem: basta ver como é explorada em festividades como Carnaval e Bumba Meu Boi. Nas palavras de Duarte (2013, p. 8), a máscara é “o sinal da sua alteridade, da capacidade de abandonar-se para tornar-se outro, ainda que momentaneamente”; para Lesky (1971, p. 59), tais máscaras representavam um poder mágico, capaz de transferir ao usuário os poderes da divindade ali evocada. Para Cartledge, as máscaras ainda poderiam “tanto figurar sua presença ausente quanto fornecer aos atores e coro o alibi e os meios de alienação necessários para a representação dramática dos outros (e da alteridade)” (Cartledge, 2006, p. 8, tradução livre)⁵³.

Embora vários outros deuses do panteão grego também detivessem o poder de se transformar em outros seres, como o próprio Zeus, deus dos deuses gregos, que tantas vezes se metamorfoseou em touro, cisne, e mesmo em chuvas de ouro (Bulfinch, 2018), foi Dioniso o deus mais adorado e ritualizado tendo em conta essa qualidade, pois ele era “o empático, a emoção simpática que transporta às outras pessoas, outros lugares e tempos” (Paglia, 2023, p. 134). Assim, a máscara é utilizada como símbolo deste deus “metamorfo”, “mascarado, um improvisador”, deus de uma “identidade plural”, isto é, que muda de forma constantemente, capaz de adotar disfarces diversificados. Por isso

No original em inglês: “In a straightforward and broad sense all Athenian tragedy was political, in that it was staged by and for the polis of the Athenians, through its regular public organs of government, as a fixed item in the state's religious calendar” (Cartledge, 2006, p. 18).

⁵³ No original inglês: “which could both figure his absent presence and provide actors and chorus with the alibi and means of alienation required for the dramatic representation of others (and otherness)” (Cartledge, 2006, p. 8).

mesmo ele é o “deus do teatro, do baile de máscaras e do amor livre — e da anarquia, do estupro coletivo e do assassinio em massa. Jovialidade e criminalidade são primas de primeiro grau” (Paglia, 2023, p. 135).

Os teatros envolvendo o culto ao deus Dioniso ocorriam na Grécia, essa que experimentou diversas nuances sociais, políticas, culturais, religiosas, econômicas etc., ao longo dos tempos. Na esteira dessas transformações ocorridas no decurso do tempo, a tragédia grega passou a ser alvo de modificações substanciais. Na Ática, uma importante região administrativa que englobava Atenas, o período que ia do inverno até o início da primavera era preenchido por Festivais Dionisiacos. Conforme aponta Castiajo (2018, p. 13), no mês de dezembro (conhecido como Mês de *Poséidon*) ocorriam as Dionísias Rurais; em janeiro, ocorriam as Leneias, provavelmente durante o Gamélion⁵⁴; em meados de fevereiro eram celebradas as Antestérias e em março, quando já havia condições melhores para a navegação, ocorriam as Grandes Dionísias. “Assim é que a tragédia passou a ser um ingrediente ativo na sociedade grega e um dos principais, do primeiro plano político, figurando na consciência cotidiana” (Cartledge, 2006, p. 3, tradução livre)⁵⁵.

Conquanto todos os festivais estivessem ainda ligados aos ritos báquicos (Baco/Dioniso), aos poucos foram substituídos pelos enredos oriundos dos poemas de Hesíodo (*Teogonia*) e de Homero (*Ilíada e Odisseia*), os dois poetas mais proeminentes e difundidos do mundo grego daquela época até os dias atuais (Leite, 2020), quando a essência da tragédia grega passa a estar centrada “na luta do herói trágico contra as forças cósmicas e os obstáculos intransponíveis que acabam por esmagá-los” (Perry, 1999, p. 72). Em decorrência do grande sucesso desses mitos e histórias, no final do período clássico em todos os festivais começaram a acontecer concursos dramáticos (Castiajo, 2018, p. 13). Nesse contexto, dos tragediógrafos mais famosos a participar das disputas, o mais antigo seria Ésquilo.

Ésquilo é quem primeiro preenche a observação feita por Nietzsche, repaginando o mito, de modo a mostrá-lo em suas camadas mais densas e profundas, pois:

Pela tragédia alcança o mito seu conteúdo mais profundo, sua forma mais expressiva; levanta-se, ainda, mais uma vez, semelhante a um herói, e todo o

54 Conhecido como “mês dos casamentos”.

55 No original em inglês: “Tragedy, rather, was itself an active ingredient, and a major one, of the political foreground, featuring in the everyday consciousness and even the nocturnal dreams of the Athenian citizen” (Cartledge, 2006, p. 3).

excesso de força, juntamente com a quietude sábia daquele que morre, arde em seu olhar com um último brilho potente (Nietzsche, 2006, p. 103).

Apesar de trazer inovações e de ser um dos mais importantes tragediógrafos a construir a história da tragédia na Grécia Antiga, Ésquilo manteve muitos elementos do culto ao deus Dioniso, algo que posteriormente foi alterado com Eurípedes. Tal elemento centralizador, como vimos, tem sua razão de ser. Segundo Nietzsche (2006, p. 98-99), “por muito tempo o único herói existente do palco era o próprio Dioniso”, e o referido filósofo chega a afirmar, inclusive, que personagens como Prometeu eram, na verdade, máscaras daquela heroica divindade (Nietzsche, 2006, p. 99). Portanto, é impossível dissociar a figura de Dioniso do legado deixado por Ésquilo na tragédia grega.

2.2 Ésquilo, *Prometeu Acorrentado*, e o teatro como discurso

Ésquilo é o primeiro tragediógrafo cuja obra foi mantida apesar do transcurso do tempo, bem como é o único tragediógrafo grego cuja biografia pode ser esboçada (Duarte, 2013, p. 21). Ele despontava em um mundo que respirava transformações políticas, em Elêusis, um povoado próximo a Atenas, maior cidade grega da época, em 525 a. C. De acordo com Duarte (2013, p. 21), ele foi testemunha ocular da derrocada da tirania na Grécia, bem como vivenciou o período das Guerras Médicas (Iáñez, 1980, p. 68).

Natural era, portanto, que esses assuntos fossem de alguma forma tratados em sua obra artístico-literária, o teatro, assim como Hesíodo o fez. Isso porque, como já explorado, a obra possui caráter ideológico, político e social⁵⁶. Ao todo, são conhecidas 7 peças de Ésquilo com integridade, quais sejam: *Os Persas*; *Sete Contra Tebas*; *As*

56 Como salienta Cartledge: “[...] as festas eram também religiosas e políticas, ou melhor, políticas porque eram religiosas, já que na Grécia pré-cristã antiga o religioso e o político eram tecidos de pensamento e comportamento tecidos a partir dos mesmos fios. Assim, eles, e as peças-festivas de Dioniso, entre elas, serviram ainda mais como um dispositivo para definir a identidade cívica ateniense, o que significava explorar e confirmar, mas também questionar o que era ser cidadão de uma democracia, essa nova forma de autogoverno popular. O uso de rituais - eventos padronizados e repetidos de caráter simbólico, declarações simbólicas sobre a ordem social - e, especialmente, o ritual de sacrifício coletivo de animais ajudou a sustentar e reforçar essa identidade cívica ateniense internalizada. Toda tragédia ateniense foi realizada no contexto de rituais religiosos em honra de uma ou outra manifestação do deus Dioniso (Cartledge, 2006, p. 6-7, tradução livre). No original em inglês: “[...] the festivals were also religious and political, or rather political because they were religious, since in ancient pre-Christian Greece the religious and the political were fabrics of thought and behaviour woven from the same threads. Thus they, and the play-festivals of Dionysus not least among them, served further as a device for defining Athenian civic identity, which meant exploring and confirming but also questioning what it was to be a citizen of a democracy, this brand-new form of popular selfgovernment. The use of rituals - standardised, repeated events of symbolic character, symbolic statements about the social order - and especially the ritual of collective animal-sacrifice helped to sustain and reinforce that internalised Athenian civic identity. 7 All Athenian tragedy was performed within the context of religious rituals in honour of one or other manifestation of that God Dyonisus” (Cartledge, 2006, p. 6-7).

Suplicantes; *Oréstia* (trilogia composta por *Agamêmnon*, *Coéforas* e *Eumênides*) e *Prometeu Acorrentado*; sendo que essa última foi alvo de muito debate, isso porque alguns estudiosos como Schmid (1929), Griffith (1997) e West (1979) negam, por razões estilísticas, que Ésquilo a tenha escrito. Na contramão, Said (1985), Herington (1986) acreditam, junto a maior parte dos pesquisadores, que ele é, sim, autor da peça (Said, 2005, p. 216). Ainda segundo Duarte (2013), Leite (2020) e Iáñez (1980), embora tenham restado apenas 7 peças completas, é atribuída a Ésquilo a produção de mais de 90 peças. Não era o tragediógrafo, contudo, apenas escritor de suas tragédias, mas ator e diretor delas⁵⁷.

Aponta-se Ésquilo como o precursor/introdutor do drama na Grécia, por ter inserido o segundo ator numa peça — anteriormente a ele, apenas uma pessoa atuava em toda a peça⁵⁸ (Iáñez, 1980). Também é atribuída a Ésquilo a criação da trilogia, hoje em dia tão querida por público das mais diversas idades (Fernández-Galliano, 2011, p. 80). Documenta-se que na época dele, as comédias, bem como as tragédias, eram encenadas por atores que usavam máscaras, mas não somente isso, “além das máscaras, que cobriam todo o rosto, os atores trágicos paramentavam-se com uma vestimenta de mangas largas e cores variadas chamada *quíton*. Para realçar suas presenças cênicas, conferindo-lhes maior estatura, calçavam coturnos com solas altas” (Leite, 2020, p. 19). Iáñez vai além e enumera uma lista de inovações trazidas por Ésquilo para seu tempo. Segundo o estudioso, Ésquilo não criou apenas o aspecto material, como por exemplo as decorações, os figurinos, máquinários e itens para o palco., mas também “encontrou em suas próprias profundezas o segredo do choque da paixão — o terror e piedade fundamentalmente — como as principais fontes da tragédia” (Iáñez, 1980, p. 70, em tradução livre)⁵⁹.

Conquanto se imagine, ao pronunciar a palavra **teatro**, um ambiente circular cheio de cadeiras elegantes e um palco iluminado, os primórdios não foram assim. Segundo

57 Segundo Said, Ésquilo “foi também, em maior grau do que seus sucessores, um homem completo do teatro: dramaturgo, compositor, diretor e ator. Como diretor, ele aproveitou ao máximo os recursos mínimos de palco existentes em seu tempo e introduziu inovações surpreendentes” (Said, 2005, p. 218). No original inglês: was also, to a greater degree than his successors, a complete man of the theater: playwright, composer, director, and actor. As a director, he made the best of the minimal stage resources existing in his time and introduced startling innovations (Said, 2005, p. 218).

58 Scott Scullion, indo na contramão do que a maior parte dos pesquisadores consultados atestam, supõe que essa introdução do segundo ator conforme exposta por Aristóteles em sua *Poética* não aconteceu de forma direta e exclusiva por Ésquilo. Seu argumento se baseia no fato histórico de que os espetáculos teatrais eram organizados pelo Estado. No entanto, o estudioso não descarta que a inserção do segundo ator tenha ocorrido por meio de Ésquilo: considerando, puramente, sua escrita em comparação com as peças escritas por outros autores antes e depois dele (Scullion, 2005, p. 24).

59 No original espanhol: también encontró en su propio fondo el secreto de la conmoción por la pasión — el terror y la piedad fundamentalmente — como principales resortes de la tragedia (Iáñez, 1980, p. 70).

expõe Leite (2020), os atores subiam em um tablado feito de madeira, e que só mais tarde passou a ser construído de alvenaria.

A representação das tragédias e comédias acontecia em uma estrutura chamada em grego de *skene* (de onde deriva a palavra cena). Os atores se postavam na parte dianteira dessa estrutura, que seria o palco propriamente dito, nomeado de *proskenion*, enquanto a plateia se acomodava em uma arquibancada semicircular, o *teatron* (origem da palavra teatro), normalmente construída na encosta de um morro. Entre o *teatron* e a *skene*, separando os dois conjuntos, um corredor (*parodoi*) por onde os *coreutas*, isto é, os integrantes do coro, deveriam entrar e sair. Durante a representação, o coro se postava em um espaço circular a ele destinado, a orquestra, em cujo centro "cava a *thumelê*, suporte encarregado de sustentar uma estátua de Dioniso (Leite, 2020, p. 20).

De lá para cá, muito mudou. O teatro conquistou nova roupagem, fez uso de novas tecnologias no decorrer dos anos, encantou, irritou, indignou e gerou muitos outros sentimentos em pessoas sedentas por ver, no palco, talvez um pouco das verdades acerca da própria vida. Tudo isso foi construído sob bases sólidas alteadas na Grécia por nomes como os que trazemos no cerne desta pesquisa: Hesíodo e Ésquilo. Por isso, é imprescindível transmitir essas informações às gerações mais novas para que jamais se esqueçam da origem das grandes artes surgidas no mundo todo.

Segundo Fernández-Galliano (2011), proeminente helenista espanhol, catedrático de Filologia Grega, Ésquilo faria parte de uma família financeiramente bem-sucedida. Seu pai seria Eufóron e sua mãe, desconhecida. Assim como no caso da mãe de Ésquilo, sua esposa também tem o nome oculto por mistérios: não se sabe quem foi (2011, p. 13-14). De sua prole, temos conhecimento acerca de dois filhos que também seguiram a carreira do pai, sendo um deles tragediógrafo de sucesso, este, que carrega o nome do avô, Eufóron, teria vencido Sófocles e Eurípedes em disputas teatrais, 25 anos depois da morte de Ésquilo, a qual teria ocorrido na Sicília, em meados de 456 a. C. (Cartledge, 2006, p. 4) O outro filho do autor, Evéon, seria mais conhecido por seu porte físico destacável entre os demais homens de sua época (Fernández-Galliano, 2011, p. 13-14).

Ao que consta nas pesquisas de Fernández-Galliano, Ésquilo fazia parte de uma família de tragediógrafos. Sua irmã (de nome desconhecido também) teria sido casada com Filopites, e dado origem a toda uma linhagem de pessoas proeminentes na carreira teatral. Sua iniciação no teatro teria se dado a partir da aparição de Dioniso para ele em uma vinha na qual estava trabalhando, ordenando-lhe que escrevesse as tragédias. Esse relato lembra o contado por Hesíodo, em sua Cosmogonia, o qual também teria sido escolhido pelas Musas e acaba por validar a “vocação” de Ésquilo.

Conquanto tenha começado sua carreira teatral cedo, demoraria a alcançar

sucesso. Ésquilo não aparece nos anos iniciais da tragédia grega como um grande vencedor, segundo observa Fernández-Galliano. Isso, segundo o autor, pode inclusive conflitar com a informação de que ele teria sido chamado por Dioniso tão prematuramente (Fernández-Galliano, 2011, p. 46-47). Segundo aponta o helenista, Ésquilo teria alcançado sua primeira vitória na idade nada jovem de 41 anos de idade, com a peça *Marmor*, no ano 484 a. C.

Outras datas apontadas por estudiosos e apresentadas por Fernández-Galliano podem ser conferidas abaixo na íntegra, com tradução livre do espanhol para o português:

a)472. Primeiro prêmio com a tetralogia de Os Persas (uma didascália e um argumento). b) 468. A referida derrota contra Triptólemo (Vida, Plutarco). c) 467. Primeiro prêmio com a tetralogia Os Sete-, o segundo é concedido a Aristias, filho de Práquinas, com obras de seu pai, e o terceiro a Polifrasmón, autor de um tetralogia do signo de Ésquilo chamada Licurgea. d) 458. Primeiro prêmio, tendo Jenocles de Afidne como corego, de a tetralogia Oresteia, cujo nome é bem atestado. É o último Concurso de Ésquilo (Fernández-Galliano, 2011, p. 48)

Quantos prêmios Ésquilo teria alcançado é uma incógnita até os dias de hoje. As fontes mais confiáveis, segundo o historiador supracitado, informam um número em torno de 14; porém alguns apontam que ele tenha ganhado outros prêmios postumamente. Alguns outros estudiosos falam em 28 prêmios, enquanto outros falam de 13. Porém, Fernández-Galliano conseguiu constatar apenas 6.

Ésquilo poderia ser apresentado com 3 adjetivos: vívido, natural e humano (Fernández-Galliano, 2011, p. 92). O primeiro, por nos fazer sentir a vida como ela é, capaz de fazer nossos olhos/retinas ficarem deslumbrados. O segundo, por escrever como quem não quer escrever. O terceiro, porque ele é impregnado de amor pela vida e pelos homens e mulheres. Em suas obras, segundo assevera o helenista, nenhum personagem é completamente odioso, nenhuma situação é totalmente obscura e sombria, e nenhum dilema é tão impossível ou difícil que os deuses não possam resolvê-los do alto do Olimpo. Essas características nos relembram como o teatrólogo trágico consegue trabalhar com a condição humana.

Ésquilo, portanto, não foi apenas um grande poeta, mas também um talentoso e homem completo do teatro (Fernández-Galliano, 2011, p. 93). Sua forma de fazer teatro foi impactante para toda a Grécia daquele período e de além. Ele era bastante rigoroso nas encenações, e foi responsável por fazer mudanças inclusive nos trajes dos atores.

Não obstante, Ésquilo lutou pela dignidade da profissão dramática, e impulsionou transformações importantes na cenografia grega. Sua forma de se vestir teria influenciado

as pessoas à sua volta e, também, os ritos religiosos da época. Quanto a todos esses avanços, indicamos vivamente a obra do helenista Fernández-Galliano, publicada em 2011, a qual expõe com bastante clareza, precisão e de forma ampla toda a vida, obra e impacto que a passagem de Ésquilo causou na Grécia e no mundo ocidental.

Apesar disso, o historiador afirma que a imagem de Ésquilo demorou muito a ser conhecida entre aqueles que gozavam de prestígio nos teatros de homenagem a Dioniso (Fernández-Galliano, 2011, p. 15). Em relação à vida intelectual do tragediógrafo, Fernández-Galliano enfatiza as críticas de Ésquilo aos governantes arrogantes e sua exaltação do sistema democrático. Sob esse viés, Ésquilo cria numa democracia que não fosse arrastada por demagogos, mas dirigida por homens fortes e seguros. É perceptível que as tragédias gregas não apenas acompanharam as mudanças políticas, sociais e culturais da época de Ésquilo (Silva, 2009, p. 72), como elas mesmas ajudaram a materializar tais mudanças, tal qual acontece nos dias atuais.

Aqui, é válido recordar que enquanto as nações vizinhas à grega eram governadas com base em religiões que dominavam o sistema político, reinava na *polis* grega o espírito democrático, por meio do qual prevalecia a coletividade, o senso de comunidade. Nesse aspecto, os gregos teriam feito uma grande inovação: a governança da *polis* era realizada com base na inteligência humana, considerando a participação dos demais cidadãos e não apenas dos sacerdotes e reis ou em poderes mágicos de homens que representavam as divindades (Silva, 2009, p. 79). Apesar dessas mudanças, é importante também frisar que nem todas as pessoas eram consideradas cidadãos: escravos, estrangeiros e mulheres ficavam de fora desse cenário. Quanto aos estrangeiros, eles eram denominados **bárbaros** e foram contra eles que a Grécia empreendeu uma das guerras mais famosas do período, a Guerra Medo-Persa ou, mais comumente lembrada, Guerras Médicas.

Dentre as batalhas vivenciadas nessa guerra está a de Salamina. Segundo alguns pesquisadores, como Assman; Brüseke (2009); Debnar (2005), Duarte (2013), Fernández-Galliano (2011); Said (2005) e Silva, a participação de Ésquilo nesses conflitos o marcou profundamente e o fizeram desenvolver uma percepção particular quanto aos governantes vigentes e seus interesses, aspectos esses bastantes presentes em suas obras. Conforme demonstra Lesky (1971, p. 97), durante as batalhas das quais Ésquilo participou, havia a presença fortíssima do aspecto religioso, divino. Acredita-se que o deus Pã teria enviado mensageiros e participado, indiretamente, das batalhas.

Todos esses acontecimentos serviram para despertar no tragediógrafo sua sensibilidade não só artística, mas também intelectual sob o ponto de vista do

desenvolvimento de tragédias que abarcavam temas políticos e sociais, como por exemplo a justiça. São frequentes em sua obra, assim, a presença do governante (Zeus), da *Diké* (justiça) e do Destino, como se o divino estivesse de alguma forma sempre conectado ao terreno, gerenciando os acontecimentos e impondo aos humanos um determinado destino. Existe, aí, um certo determinismo que também já era presente em Hesíodo e Homero. Especialmente em *Prometeu Acorrentado*, notamos a presença constante do enfrentamento de Prometeu ao grande governante do universo, este que reina soberanamente, fazendo uso da sua própria justiça, sem que ninguém possa também julgá-lo ou detê-lo.

2. 3 A segunda face do titã, *Prometeu Acorrentado*, e o embate com a primeira

Se em Hesíodo, Prometeu é retratado como irreverente, petulante, displicente, em Ésquilo ele é tratado como aquele que teve grande compaixão pelos seres humanos. O tragediógrafo dá a Prometeu uma nova roupagem, transformando-o em uma espécie de **mártir da humanidade**. Além disso, enquanto Hesíodo atribui ao Jápeto a paternidade de Prometeu, Ésquilo sequer a menciona; este último cita apenas a sua ascendência materna, a qual seria a deusa Têmis (Duarte, 2013, p. 86). Vale ressaltar que a peça *Prometeu Acorrentado* é de caráter bastante simples — mas não menos genial —, e não contempla peripécias, mas diálogos profundamente carregados política e ideologicamente.

Prometeu seria, para Ésquilo, um deus titã que teria ajudado Zeus a finalmente por um ponto final às trocas de reis do universo desde o surgimento de Urano e Gaia. Vale lembrar que Urano, o deus Céu, deitava-se com Gaia, a deusa terra, e juntos deram origem a vários seres, os quais Gaia era impedida de parir. Já enfasiada, teria conclamado seus filhos a rebelarem-se contra o pai para que todos pudessem sair daquele sofrimento; no entanto, apenas um ouve seu chamado: Cronos. Este então toma a foíce que Gaia esconde em si e, ao Urano estender-se sobre ela, decepa as genitálias do pai e o destrona. Passados alguns anos, a história se repete: Cronos agora impedia que sua esposa, Reia, também pudesse desfrutar da presença de seus filhos: engolia-os todos assim que nasciam. Tal qual sua mãe, Reia decide colocar um fim na situação tenebrosa, assim guarda um rebento com ajuda de Gaia e Urano: Zeus. Quando o rapaz se torna já moço, destrona o pai. No entanto, as disputas por poder não acabariam assim: nova batalha surge, a famosa

Batalha dos Titãs, e Prometeu, mesmo sendo filho de Jápeto (um titã), decide ficar ao lado de Zeus, fornecendo-lhe a valiosa dica: a libertação dos filhos monstruosos que estavam aprisionados nas profundezas da terra.

Daí a revolta de Prometeu para com Zeus: bastou uma ação benevolente em prol dos humanos para que o crônida o atirasse em tão grande suplício. Tal ação benéfica aos homens resultou do furto do fogo celeste cometido por Prometeu em resposta ao esquecimento de Zeus na partilha dos bens quando da luta vencida contra os Titãs, luta essa ganha, segundo versão de Prometeu, com a ajuda deste. O filho de Jápeto demonstrou indignação ao perceber que Zeus não apenas havia deixado os seres humanos fora da partilha, como intentava destruí-los (PROM. ACOR. , V, 310-315). Aqui, é importante rememorar a partilha injusta feita por Prometeu em Mecona, ocasião em que agiu com temeridade para com Zeus, segundo a versão do mito apresentada por Hesíodo e omitida, provavelmente de forma proposital, por Ésquilo. E “esse traço é essencial à identificação do público com o protagonista”, pois passa a percebê-lo como “não apenas um intransigente adversário da tirania, mas também um fervoroso amigo da humanidade” (Costa, 2014, p. 95).

Nas falas dos personagens é possível perceber a irreverência de Ésquilo para com governantes tirânicos, os quais estão prefigurados em Zeus onipotente e pouco dispostos a negociações. Isso fica claro porque o discurso é construído de modo a apresentar Prometeu como vítima de um julgamento no mínimo desarrazoado e, para que esse objetivo seja alcançado, é importante delinear a natureza autocrática de Zeus. Além disso, fazemos essa constatação não somente pelas considerações e reclamações feitas pelo personagem central, Prometeu, mas pelos personagens que contracenam com ele.

Quanto a isso, é interessante perceber a relação que todas as personagens da peça, divinas ou não, mantêm com o autoritarismo do rei dos deuses. A esse respeito, exemplifica Costa (2014, p. 92): “a obediência relutante de Hefesto; o sadismo de Poder; o lamento das Oceânides; o conselho pragmático de Oceano; Io, vítima inocente da tirania; a cumplicidade cínica de Hermes. Todos encontram-se inextricavelmente ligados à tirania”. Esse aspecto tirânico de Zeus fica claro em diversos diálogos. Em um desses, o deus Oceano enfatiza: “— Pondera que se trata de um monarca rude, que não tem contas a prestar a seu poder” (PROM. ACOR. , V, 430-435). Tais diálogos profundos, como se demonstrará, o são em caráter dos temas que evocam. Segundo Podlecki (1999, p. 115), não passaria despercebida aos ouvintes a referência oculta ao processo de *euthynai*, característico da recém-instituída democracia, o qual exigia prestação de contas de

magistrados ou de quem exercia cargo público, ao final do mandato.

Além disso, outros temas são evocados: em certo momento da peça, um complexo problema moral é trazido à tona: o certo deve ser feito porque traz recompensas ou simplesmente porque é o correto? Esse questionamento é levantado por meio do Coro, um recurso utilizado para trazer interação dos personagens do teatro com o público, ajudando a sedimentar, também, a visão que se quer transmitir acerca dos personagens; não obstante é utilizado, ainda, para dar mais dinamicidade à peça. Vejamos:

Vamos, meu amigo, quão mútua era a tua reciprocidade? Diz-nos, que tipo de ajuda há nas criaturas de um dia? Que auxílio? Não viste a enfermidade desamparada, nada melhor que um sonho, na qual a geração cega de homens está acorrentada? Nunca os conselhos dos homens mortais transgredirão a ordem de Zeus (PROM. ACOR., V., 545-550, tradução nossa do inglês).⁶⁰

Percebemos nos versos “Quão mútua era a tua reciprocidade? Que tipo de ajuda há nas criaturas de um dia? Que auxílio?” uma visão já consolidada, a qual parte do ponto de que Prometeu está sofrendo em razão de um bem realizado em favor dos seres humanos. A (in)justiça de Zeus é também evocada por meio do Coro que profere opiniões acerca do acontecido a Prometeu:

Quem dos deuses é tão duro de coração a ponto de exultar com isso? Quem não simpatiza com suas aflições — exceto Zeus? Mas ele, em malícia, colocou sua alma inflexivelmente e mantém em sujeição a raça nascida de Urano; nem ele irá parar, até que tenha saciado sua alma ou outro tome seu império inexpugnável por algum artifício de astúcia [...] (PROM. ACOR., V, 160-165, tradução nossa do inglês).⁶¹

Na visão das oceânides, Zeus é um deus que está buscando estabelecer seu poder,

60No grego:

φέρ', ὅπως ἄχαρις χάρις, ὦ φίλος;
εἰπέ ποῦ τίς ἀλκά;
τίς ἐφαμερίων ἄρηξις; οὐδ' ἐδέρχθης
ὀλιγοδρανίαν ἄκικυν,
ἰσόνειρον, ἧ τὸ φωτῶν
550ἀλαδὸν γένος ἐμπεποδισμένον; οὔποτε
τὰν Διὸς ἄρμονίαν θνατῶν παρεξίασι βουλαί.

61 No grego:

τίς ὄδε τλησικάρδιος
θεῶν, ὅτω τάδ' ἐπιχαρῆ;
τίς οὐ ξυνασχαλᾷ κακοῖς
τεοῖσι, δίχα γε Διός; ὁ δ' ἐπικότως ἀεὶ
θέμενος ἄγναμpton νόον
δάμναται Οὐρανίαν
γένναν, οὐδὲ λήξει, πρὶν ἂν ἡ κορέση κέαρ ἢ παλάμα τινὶ
τὰν δυσάλωτον ἔλη τις ἀρχάν.

revogando “a majestade das antigas leis” (PROM. ACOR., VIII, 190-194), e buscando formas de dominar soberanamente a todos. O coro, ainda, parece desejar que Zeus sofra um tal golpe que o destrone de seu poderoso lugar:

[...] nem ele irá parar, até que tenha saciado sua alma
ou outro tome seu império inexpugnável
por algum artifício de astúcia.
(PROM. ACOR. , V, 165, tradução nossa do inglês).⁶²

Embora em algumas passagens o Coro relembre ao Prometeu do seu caráter irreverente e teimoso, aproveita para novamente lembrar ao público, indiretamente, da personalidade tirânica do grande deus:

Você é ousado e não cede às suas dores amargas; você dá muita liberdade à sua língua. Mas minha alma está agitada por um medo penetrante, e estou com medo do seu destino, imaginando para qual porto você deve dirigir seu navio para ver o fim de sua triste viagem. Pois o coração do filho de Cronos está endurecido contra súplicas e seus caminhos são inexoráveis. (PROM. ACOR. , V, 237-241; 180-185, tradução nossa do inglês).⁶³

Notemos, por exemplo, as Oceânides afirmando que Prometeu dá bastante vazão ao seu falar, mas encerram a própria fala novamente especificando o coração duro e insensível de Zeus, reafirmando mais uma vez quão difícil seria uma reconciliação. E novamente o Coro reforça a ideia de que Zeus não muda de ideia e contra a sua vontade nem os humanos, nem Prometeu podem fazer qualquer coisa, pois “nunca a vontade dos homens efêmeros violará a ordem prefixada pela vontade de Zeus [...]” (PROM. ACOR., V, 550, tradução nossa do inglês).⁶⁴

62 No grego:

δάμναται Οὐρανίαν
γένναν, οὐδὲ λήξει, πρὶν ἂν ἡ κορέση κέαρ ἢ παλάμα τινὶ
τὰν δυσάλωτον ἔλη τις ἀρχάν.

63 No grego:

σὺ μὲν θρασύς τε καὶ πικραῖς
δύαισιν οὐδὲν ἐπιχαλᾷς,
ἄγαν δ' ἔλευθεροστομεῖς.
ἐμὰς δὲ φρένας ἐρέθισε διάτορος φόβος:
δέδια δ' ἀμφὶ σαῖς τύχαις,
πᾶ ποτε τῶνδε πόνων
χρή σε τέρμα κέλ-
σαντ' ἐσιδεῖν: ἀκίχητα γὰρ ἦθεα καὶ κέαρ
ἀπαράμυθον ἔχει Κρόνου παῖς.

64 No grego:

ἀλαδὸν γένος ἐμπεποδισμένον; οὐποτε
τὰν Διὸς ἀρμονίαν θνατῶν παρεξίασι βουλαί.

O Coro também não se esquece dos sofrimentos padecidos por Io, a jovem virgem desposada por Zeus e posteriormente perseguida pela ciumenta Hera. Ao comentar sobre o martírio de Io, as Oceânides rememoram o triste destino das jovens sobre quem os olhares desejosos dos deuses repousarem e finalizam com uma sentença: “a Zeus ninguém pode resistir”, sendo que a resistência aqui mencionada não se refere ao deus ser tido como muito desejado, mas simplesmente porque quando um deus escolhia uma jovem ela não tinha muitas opções, não dispunha de artifícios, equipamentos ou mesmo tempo para fugir:

[...] então que nunca o amor dos deuses mais poderosos possa lançar sobre mim seu olhar irresistível. Isso seria de fato uma guerra que não pode ser travada, uma fonte de miséria sem recursos; e não sei qual seria meu destino, pois não vejo como poderia escapar dos desígnios de Zeus. (PROM. ACOR. , V, 900-905, tradução nossa do inglês).⁶⁵

Sendo uma parte intermediária entre os atores e o público, o Coro desempenhava um importante papel como representante da comunidade espectadora, embora este tenha sido considerado secundário por alguns estudiosos, muitas vezes sendo reduzido apenas a um grupo de pessoas que cantava ou recitava algumas frases (Leite, 2020, p. 13). Nietzsche também teceu considerações acerca do papel desempenhado pelo coro, considerando que as atitudes deste eram bastante diversas das atitudes esperadas dos espectadores. Em termos sintéticos, não é razoável esperar que o público acreditasse serem as cenas da tragédia a realidade factual; mas era exigido do coro que reconhecesse as figuras da cena como realidade corpórea. Assim, colocar o coro como uma espécie de representação da comunidade, segundo ele, é uma afirmação “rude, anti-científica, mas brilhante suposição” (Nietzsche, 2006, p. 74).

Apesar disso, corroboramos com a visão de Sánchez (2003, p. 20), autor que expõe a relevância não só do coro, mas do próprio Corifeu (líder do coro) para o desenrolar da trama, haja vista que “[...] não há a menor dúvida de que, acima de tudo, na tragédia, a voz concordante do conjunto coral pretendia representar de alguma forma

65 No grego:

ἔρωσ ἀφυκτον ὄμμα προσδράκοι με.
ἀπόλεμος ὄδε γ' ὁ πόλεμος, ἄπορα πόριμος;
905οὐδ' ἔχω τίς ἂν γενοίμαν.
τὰν Διὸς γὰρ οὐχ ὄρω
μητιν ὅπα φύγοιμ' ἄν.

a comunidade também consistente, com seus sentimentos [...]”⁶⁶ Mais além, o coro também orientava os espectadores a respeito da própria trama, pois oferecem uma reação viável, em conformidade com seu status social, nacionalidade e sexo. A razão para concordarmos com o Sánchez é simples: acreditamos que para sermos representados não é necessário que estejamos desempenhando, de igual para igual, os mesmos papéis; e que os próprios integrantes do coro tinham consciência de estarem atuando, embora emprestassem seus próprios corpos para que, naquele momento específico, a realidade mitológica-trágica fosse representada.

O coro era composto, na tragédia, por 12 ou 15 integrantes e era liderado pelo corifeu (*koryphaios*), que se sobressaía em alguns momentos para comunicar-se ainda mais com o público, como se fosse uma espécie de ator e também de narrador (Sánchez, 2003, p. 21), uma vez que acaba por fazer pequenas e pontuais interferências na peça, como se para situar os espectadores. Ironicamente, o coro passa a fazer menos sentido justamente com a entrada do segundo e do terceiro ator, pois o público manifestava mais interesse pelas atuações individuais (Sánchez, 2003, p. 23)⁶⁷.

Quanto aos atores, é possível perceber nesta peça de Ésquilo a presença de, no mínimo, dois atores atuando ao mesmo tempo: já no início (prólogo, cena 1), vemos contracenando Poder (*Kratos*), Força (Bía), Hefesto que escoltam Prometeu para sua prisão; enquanto que, na cena 2, observamos o diálogo entre Prometeu e o Oceano; em cenas posteriores, observamos a presença simultânea de Io e Prometeu, bem como de Prometeu e Hermes e assim por diante. Isso demonstra como Ésquilo de fato inovou o teatro ateniense, incorporando mais de um ator às suas tragédias⁶⁸.

Para além dessas questões, podemos perceber na leitura e análise da peça de Ésquilo, não há, propriamente, ações desenvolvidas como em outras peças: Prometeu está parado, acorrentado, e apenas dialoga durante toda a peça. Ações são realizadas apenas anteriormente à própria peça (com o roubo do fogo, apenas narrado por Prometeu) ou no início desta, quando Hefesto o leva para ser acorrentado ao rochedo ou então nas cenas

66No original espanhol: no hay la menor duda de que, sobre todo en la tragedia, la voz concorde del conjunto coral se pretendía que representase de algún modo a la comunidad también concorde, con sus sentimientos piadosos y conservadores (Sánchez, 2003, p. 20).

67 Não devemos confundir o coro trágico com o coro ditirâmico. Neste, havia a presença de até 50 homens, que cantavam e dançavam em círculos (Seidensticker, 2005, p. 38).

68 Segundo sugerem alguns estudiosos, como Duarte (2013, p. 22) e Costa (2014, p. 92), Prometeu seria interpretado por um ator “mudo”, pois se mantém em silêncio. Ademais, Força (Bía) também se mantém muda, não pronunciando quaisquer palavras, daí dizer que os atores (aqueles que falam na peça) sejam apenas dois por vez a contracenar. Sobre essa mudez da Força, Benjamin (2011), assinala que a instauração do direito (e por analogia, neste caso, do poder) não é feita sem o exercício da força (violência), a qual é ocultada por meio do apagamento dos seus traços (Benjamin, 2011, p. 134).

mais intermediárias, nas quais o coro, Oceano e Io aparecem de forma mais dinâmica. Apesar disso, vale lembrar que a tragédia, em Aristóteles, envolve mais do que ações físicas: engloba decisões, conflitos e reviravoltas emocionais. E até mesmo a resistência de Prometeu e a sua interação com outros personagens da peça, como Oceano, Io, Hermes e o próprio Coro, impulsionam a narrativa.

Figuram, de forma bastante intensa, os desabafos de Prometeu acerca da desmedida que o acometeu. Por diversas vezes, ele relembra uma espécie de personalidade vil de Zeus e sua sede de poder. Não raramente, Prometeu também reforça como a atitude do soberano foi desproporcional à sua “desobediência”:

[...] Por minha própria vontade, sim, por minha própria vontade eu errei — não vou negar. Ao ajudar os mortais, encontrei sofrimento para mim; no entanto, não pensei que seria punido dessa forma — desperdiçando-me em penhascos no ar, minha porção este penhasco desolado e sombrio. (PROM. ACOR., V, 265-270, tradução nossa do inglês).⁶⁹

Embora Prometeu soubesse que seria castigado, aparentemente não esperava que o castigo fosse tão desproporcional ao delito cometido; nas entrelinhas, não fica inviável considerar a revolta em relação ao modo como Zeus conduziu o acontecido e com a pena aplicada por ele. Ademais, delineia a figura do deus como um ser ingrato:

[...] ajudei o tirano dos deuses e com este pagamento sujo ele respondeu; pois é uma doença que é de alguma forma inerente à tirania não ter fé em amigos (PROM. ACOR. , V, 220-225, tradução nossa do inglês).⁷⁰

Várias são as passagens no texto teatral que consolidam essa visão tirânica acerca de Zeus, forjada por Prometeu e pelos outros personagens, enquanto sedimentam no imaginário popular a ideia de um herói prometeico injustiçado. Por exemplo, do verso 11

69 No grego:

ἐκὼν ἐκὼν ἤμαρτον, οὐκ ἀρνήσομαι:
θνητοῖς ἀρήγων αὐτὸς ἠύρομην πόνους.
270οὐ μὴν τι ποινᾶς γ' ὄμοιμν τοίσισί με
κατισχανεῖσθαι πρὸς πέτραις πεδαρσίσις,
τυχόντ' ἐρήμου τοῦδ' ἀγείτονος πάγου.
καί μοι τὰ μὲν παρόντα μὴ δύρεσθ' ἄχη,
πέδοι δὲ βᾶσαι τὰς προσερπούσας τύχας

70 No grego:

τοιᾶδ' ἐξ ἐμοῦ
ὁ τῶν θεῶν τύραννος ὠφελήμενος
κακαῖσι ποιναῖς ταῖσδὲ μ' ἐξημείγατο.
ἔνεστι γάρ πως τοῦτο τῇ τυραννίδι
νόσημα, τοῖς φίλοισι μὴ πεποιθέναι.

ao 14, percebemos Poder com uma fala dura e incisiva que, no entanto, acaba por revelar a natureza (intenção) boa por trás do crime cometido por Prometeu, mesmo tendo criado uma visão vil e ignominiosa dele anteriormente:

[...] Por isso ele é obrigado a fazer retribuição aos deuses, para que ele possa aprender a suportar a soberania de Zeus e cessar seus caminhos de amor ao homem (PROM. ACOR. , V, 5-10, tradução nossa do inglês).⁷¹

Como observa Costa (2014, p. 93) “para o emissário do tirano, um sacrifício que diminuía com justiça o supliciado”, isto é, o sacrifício tornava Prometeu ainda mais miserável, mas “para as demais personagens (e o público), a razão de crescer na admiração de todos”, ou seja, seu sacrifício, seu martírio como estava sendo exposto fazia-lhe ser visto com apreço pelos espectadores.

Vemos o mesmo padrão em outros trechos, como no lamento de Hefesto ao acorrentar Prometeu junto à rocha com ações indestrutíveis, o qual demonstra como seu castigo está sendo terrível e cujas causas são, porém, nobres:

Tal é o prêmio que você ganhou por ser benfeitor de homens. Pois, embora você seja deus, você não temeu a ira dos deuses, mas concedeu honras às criaturas mortais além do que elas merecem. Portanto, nesta rocha, sem alegria, você deve ficar de sentinela, ereto, sem dormir, seu joelho não poderá ser dobrado. E muitos gemidos e lamentos inúteis você proferirá; pois o coração de Zeus é duro, e é sempre perverso o coração dos novos reis (PROM. ACOR., V, 30-35, tradução nossa do inglês).⁷²

Se, de um lado se constrói esse discurso apontando a punição injusta sofrida, por outro lado há uma forte exposição de Zeus, colocando-o como uma figura de autoridade centralizadora, dominadora, pouco afeita a conselhos externos e com poderes que não

71 No grego:

τοιᾶσδέ τοι

ἀμαρτίας σφε δεῖ θεοῖς δοῦναι δίκην,

10ὡς ἂν διδαχθῆ τὴν Διὸς τυραννίδα

στέργειν, φιλανθρώπου δὲ παύεσθαι τρόπον.

72 τοιαῦτ' ἐπήρω τοῦ φιλανθρώπου τρόπον.

θεὸς θεῶν γὰρ οὐχ ὑποπήσσων χόλον

30 βροτοῖσι τιμὰς ὅπασας πέρα δίκης.

ἂνθ' ὧν ἀτερπῆ τήνδε φρουρήσεις πέτραν

ὀρθοστάδην, ἄπνοος, οὐ κάμπτων γόνυ:

πολλοὺς δ' ὄδυρμούς καὶ γόους ἀνωφελεῖς

φθέγγῃ: Διὸς γὰρ δυσπαραίτητοι φρένες.

35 ἅπας δὲ τραχὺς ὅστις ἂν νέον κρατῆ. No grego:

conhecem limites. Os textos abaixo, além dos já citados, servem de exemplo para ilustrar essa constatação:

Pois o coração do filho de Cronos está endurecido
contra súplicas e seus caminhos são inexoráveis.
(PROM. ACOR. , V, 185, tradução nossa do inglês)⁷³.

Eu sei que Zeus é severo e mantém a justiça em suas próprias mãos; (PROM. ACOR. , V, 185-190 tradução nossa do inglês).⁷⁴

Alguns trechos de Ésquilo continuam delatando essas características que permeiam o caráter de Zeus⁷⁵, enquanto outros relembram a Prometeu, por diversas vezes, a hierarquia predominante no universo:

Todo trabalho é penoso, exceto o de comandante dos deuses;
ninguém é livre, exceto Zeus. (PROM. ACOR. , V, 45-50, tradução
nossa do inglês).⁷⁶

E de como essa hierarquia o coloca em lugar inferior ao novo rei do mundo, sendo, inclusive, zombado e escarnecido por Poder.

[. . .] Agora, satisfaça sua insolência, continue arrancando dos deuses suas honras para dá-las às criaturas de um dia. Os mortais são capazes de aliviar sua carga de tristeza? Falsamente os deuses o chamam de Prometeu, pois você mesmo precisa de premeditação para se libertar desta obra. (PROM. ACOR. , V, 80-85, tradução nossa do inglês).⁷⁷

O personagem Poder é de extrema importância para toda a narrativa, pois já no início deixa claro quais são os propósitos de Zeus com a punição, demonstrando a enorme vontade de ver o padecimento de Prometeu, exigindo que Hefesto seja ainda mais rude e cruel do que o próprio castigo, por si só, já o obriga a ser. Inclusive, Poder tem plena

73 No grego:

σαντ' εἰσιδεῖν: ἀκίχητα γὰρ ἦθεα καὶ κέαρ
ἀπαράμυθον ἔχει Κρόνου παῖς.

74 No grego:

οἶδ' ὅτι τραχὺς καὶ παρ' ἑαυτῶ
τὸ δίκαιον ἔχων Ζεὺς.

75 À guisa de exemplos, ainda citamos os versos 346; 403-405; 411-418; 430-431; 442-443; 526-529; 875; 966-968.

76 No grego:

ἅπαντ' ἐπαχθῆ πλὴν θεοῖσι κοιρανεῖν:
ἐλεύθερος γὰρ οὐτίς ἐστὶ πλὴν Διός.

77 No grego:

ἐνταῦθα νῦν ὕβριζε καὶ θεῶν γέρα
συλῶν ἐφημέροισι προστίθει. τί σοι
οἴοι τε θνητοὶ τῶνδ' ἀπαντλήσαι πόνων;
ψευδωνύμως σε δαίμονες Προμηθέα
καλοῦσιν: αὐτὸν γὰρ σε δεῖ προμηθέως,
ὄτω τρόπῳ τῆσδ' ἐκκυλισθήσῃ τέχνης.
γένναν, οὐδὲ λήξει, πρὶν ἂν ἡ κορέσῃ κέαρ ἢ παλάμα τινὶ
τὰν δυσάλωτον ἔλη τις ἀρχάν.

consciência de parecer impiedoso:

Põe a corrente; lança-a sobre os seus pulsos e golpeia-o com força com o teu martelo; fixa-o nas rochas. [...]prenda-o com força, não deixe nada solto; pois ele é incrivelmente inteligente para encontrar uma maneira de sair até mesmo de situações desesperadoras [...]Agora, reforce este também com firmeza, para que ele possa aprender, apesar de toda a sua inteligência, que ele é um tolo comparado a Zeus [...] Agora, enfie a lâmina teimosa da cunha de adamantina em seu peito com toda a sua força [...]O quê! Encolhendo-se novamente e gemendo sobre os inimigos de Zeus? Tome cuidado, para que não chegue o dia em que você lamentará por si mesmo [...] Vejo este homem recebendo o que merece. Venha, lance as cintas sobre seus lados [...] (PROM. ACOR. , V, 50-70, tradução nossa do inglês)⁷⁸

O diálogo entre Hefesto e Poder acabam por exprimir a sede excessiva de punição que este tem em detrimento do pesar que se abate sobre aquele, o qual acha duro o cumprimento de sua missão: acorrentar Prometeu (PROM. ACOR. , V, 53-58; 64;67-68). Lourenço (2020, p. 90) enxerga nesse comportamento desconfortável de Hefesto uma possível insatisfação que se originaria nas “novas gerações com um poder hierárquico verticalizado que, sem qualquer diálogo, busca satisfazer seus objetivos em detrimento da escuta dos interesses em jogo”. Para fortalecer essa visão altruísta e sofredora de Prometeu, bem como da injusta pena aplicada a ele, o autor, a exemplo do que fez com Hefesto, constrói nas personagens o sentimento de piedade frente ao horror presenciado: “Sofro em surdina por teus males, Prometeu!”⁷⁹.

Intensifica-se ainda mais o caráter sofredor de Prometeu, ao depararmos com seu vívido relato sobre como seu ato teria garantido ao homem não apenas a sobrevivência, mas a cultura, inteligência, as inovações (como os barcos, remédios, bálsamos, ouro, prata, tesouros escondidos na terra), as artes, o poder de dominar sobre os outros animais, a capacidade de compreender as estações⁸⁰. Ao final, o personagem

78 No grego:

βαλῶν νιν ἀμφὶ χερσὶν ἐγκρατεῖ σθένει
ῥαιστῆρι θεῖνε, πασσάλευε πρὸς πέτραις. [. . .]
ἄρασσε μᾶλλον, σφίγγε, μηδαμῆ χάλα.
δεινὸς γὰρ εὐρεῖν κὰξ ἀμηχάνων πόρον. [. . .]
καὶ τήνδε νῦν πόρπασον ἀσφαλῶς, ἵνα
μάθη σοφιστῆς ὢν Διὸς νοθέστερος [. . .]
ἀδαμαντίνου νῦν σφηνὸς ἀυθάδη γνάθον
στέρνων διαμπὰξ πασσάλευ' ἐρρωμένως [. . .]
σὺ δ' αὖ κατοκνεῖς τῶν Διὸς τ' ἐχθρῶν ὕπερ
στένεις; ὅπως μὴ σαυτὸν οἰκτιεῖς ποτε [. . .]
ὄρω κυροῦντα τόνδε τῶν ἐπαζίων.
ἀλλ' ἀμφὶ πλευραῖς μασχαλιστήρας βάλε.

79 Além dessa passagem, o mesmo se repete nos versos: 185-194; 206-209; 241-245; 265; 327-330.

80 O relato completo dos benefícios que Prometeu afirma ter oportunizado aos homens está nos versos 561-605 e 616-655.

arremata: “[...] e o infeliz autor de tantas descobertas para os frágeis mortais não conhece um segredo capaz de livrá-lo da desgraça presente!” (PROM. ACOR. , V, 607-609). A omissão agora cede lugar à adição: na versão mitológica de Hesíodo, Prometeu apenas teria roubado o fogo que representa as artes e a sobrevivência aos seres humanos, não tendo parte em quaisquer outros feitos citados pelo Prometeu esquiliano. Ainda em relação à exposição do protagonista sobre suas transgressões, é interessante perceber que ele inicia seu relato expondo a série de benefícios que elas geraram aos humanos (PROM. ACO., V, 315-325; 335-341).

Não obstante todas os pormenores citados sobre o discurso corrente na peça, ainda se pode extrair que o caráter aparentemente imutável de Zeus pode ceder quando lhe é conveniente, como fazem alguns governantes (PROM. ACO. , V, 252-260); Prometeu, também tendo a possibilidade de se livrar dos castigos, decide não abrir mão daquilo que conhece e resistir firmemente às punições tirânicas impostas por Zeus, mostrando que sua vontade não está em jogo (Lourenço, 2020, p. 91). Apesar disso, a figura soberana e divina continua inabalável sob o ponto de vista da autocracia: Prometeu é aconselhado diversas vezes a não retrucar e a aceitar resignado o castigo imputado, a fim de que o soberano não se irrite e agrave ainda mais a pena (PROM. ACO. , V, 236-240; 411-415, 435-436); sendo que esses conselhos são revertidos a Oceano, quando este menciona a intenção de tentar dissuadir Zeus (PROM. ACO., V, 510-520). Além disso, o próprio coro das Oceânides teme ser punido, caso fale demais (PROM. ACO., V, 688; 1240-1244). Entretanto, “se do ponto de vista político o confronto favorece o tirano, cenicamente é o prisioneiro quem sai vitorioso, o único herói verdadeiro da peça, a erguer-se paradoxalmente triunfante em sua queda” (Costa, 2014, p. 97).

Chama a atenção o final da peça, pois embora o deus segrede à Io que seria libertado por um herói, descedente dessa mulher, tal ocasião não acontece. Isso sugere que a peça poderia ter sido escrita em formato de trilogia, a qual:

[...] foi seguida por *Prometheus Unbound*, dedicada à perda de Prometeu por Hércules, que matou a águia e libertou o Titã de suas amarras. O conteúdo de Prometeu, o Portador de Fogo, não é claro: segundo alguns, foi a primeira peça da trilogia e encenou a entrega do fogo aos homens, mas muitos pensam que concluiu a trilogia com o estabelecimento de um culto a Prometeu em Atenas e sua raça de fogo associada (Said, 2005, p. 217).⁸¹

81 No original inglês: was followed by *Prometheus Unbound*, devoted to the loosing of Prometheus by Heracles, who killed the eagle and released the Titan from his bonds. The content of *Prometheus the Fire*

Assim, subsidiado por todo esse contexto, as palavras do titã esquiliano ajudam a consolidar o entendimento de que ele pode ser considerado um herói trágico, haja vista que agiu voluntariamente, tendo plena consciência do que seus atos lhe trariam e o fez vislumbrando um fim nobre, o que Aristóteles denominaria de ação virtuosa. Tal virtuosidade não é vista nas primeiras ações realizadas pelo Prometeu hesiódico, haja vista que este foi apresentado como um ser temerário, tencionando, aparentemente, provocar a ira de Zeus e abalar sua autoridade recém-constituída. No entanto, mesmo em Hesíodo essas questões são superadas e Prometeu, na segunda parte do relato, quando das punições que recebe, desenvolve seu caráter e passa a agir virtuosamente, padecendo sofrimentos em prol de um bem maior (a sobrevivência da humanidade). Ele tem vasto conhecimento, como os deuses, mas sofre tal quais os homens. “Poucas peças avizinham-se com tamanha intensidade da essência do trágico, de sua revelação íntima” (Costa, 2014, p. 102).

Essa dicotomia entre as três obras (*Teogonia; Trabalhos e Dias e Prometeu Acorrentado*) é de fácil percepção, ainda mais ao considerarmos que Hesíodo tinha uma visão acerca da constituição das leis, da autoridade e importância dos deuses para a ordem do universo, bem como acerca do papel dos próprios seres humanos nessa relação. Ésquilo, posterior ao tempo de Hesíodo, tendo vivenciado um contexto de bastante tirania, também tinha uma visão particular a respeito dos mesmos temas. Isso porque o ambiente político era marcado por tensões entre a aristocracia e a crescente classe média, levando a um questionamento das tradições e da autoridade, porém, a nosso ver, com mais intensidade do que na época de Hesíodo. Esse clima é perceptível nos temas de justiça e poder em suas peças. Essa nova sociedade, pelo que se pode notar dos escritos de Ésquilo, passa a questionar com mais ênfase a legitimidade de alguns poderes instituídos, enquanto apresenta intenso desejo de justiça e de autonomia, valores que estavam ganhando destaque em Atenas durante o período democrático. Ao lembrarmos que Ésquilo vivenciou o contexto das Guerras Médicas, somos capazes de compreender a mudança de visão que ele proporciona com seu *Prometeu Acorrentado*.

Sob esse ponto de vista, tal obra está longe de ser apenas uma narrativa sobre um titã: é uma obra repleta de conceitos sobre justiça, ética e moral, propondo uma reflexão

Carrier is not clear: according to some, it was the first play of the trilogy and staged the bringing of the fire to men, but many think that it concluded the trilogy with the establishment of a cult of Prometheus at Athens and its associated torch race (Said, 2005, p. 217).

profunda sobre questões de poder, justiça e resistência, as quais ressoavam fortemente no contexto histórico de Ésquilo, por exemplo, ao considerarmos o regime totalitário e centralizador que ele vivenciou durante boa parte de sua vida. Sua obra é um testemunho das complexidades sociais e políticas da Atenas do século V a. C., capturando o espírito de uma era de mudança e de questionamentos (Mcmullin, 2004).

Ademais, as opiniões dos autores sobre fatos vivenciados durante determinado período ficam, mesmo que de forma indireta, impressas em suas obras: é impossível não ser assim. Nesse sentido, a experiência de Ésquilo ao lutar contra um inimigo poderoso e opressivo, durante a Batalha de Maratona (490 a. C.) pode ser correlacionada ao embate de Prometeu contra Zeus. Assim como Prometeu desafiou a autoridade divina para proteger a humanidade, Ésquilo também lutou em defesa da liberdade de sua cidade-estado. Além disso, essa nova configuração de pólis ansiava por transformações políticas, sociais, econômicas, as mais democráticas possíveis: exatamente o anseio de Prometeu ao roubar o fogo, elemento que traz inovação e liberdade aos homens.

Muitas outras correlações entre o contexto histórico de Ésquilo e seu *Prometeu Acorrentado* podem ser feitas para ilustrarmos nosso argumento principal: é impossível que uma obra não seja ideológica: ela está permeada de ideias do próprio autor a respeito da época em que ele está vivendo. Daí advém, também, a necessidade de olhar para as três obras com um olhar contextualizado, analisando a época em que cada autor está inserido e como isso impactou a sua produção artístico-literária. É de suma importância, por fim, trazer essas questões para o público infanto-juvenil no ambiente escolar, para que percebam como os temas vão mudando a depender da época e dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Sob esse prisma, a literatura comparada nos fornece bons subsídios para que consigamos entender todas essas características de cada uma das obras. Na percepção de Carvalhal (2006), a ação de comparar se constitui como um procedimento inerente ao pensamento do homem, ademais “designa uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas” (Carvalhal, 2006, p. 06). Mas ainda é possível ir além, conforme preconizado por Marcel Detienne (2004, p. 66), o qual acreditava que o “comparativista tem o sentimento de descobrir um conjunto de possíveis, cuja amoeção conceitual mostra elementos singulares e constitutivos de arranjos diversamente configurados”, originando-se disso a visão da literatura comparada e do exercício comparativo como meios para identificar igualdades ou distinções predominantes em um dado período ou mesmo em períodos diferentes, bem como entre autores diversos em

diferentes épocas sobre um mesmo assunto ou, ainda, observar semelhanças ou divergências entre pensadores diversos, em épocas diversas, em sociedades diversas.

Assim, tendo como base essa percepção, o exercício comparativo é muito amplo e pode mostrar-se bastante profícuo para os objetivos deste trabalho, principalmente se considerarmos que “há um valor ético da atividade comparativa [...] é que ela convida a pôr em perspectiva os valores e as escolhas da sociedade [...]” (Detienne, 2004, p. 66), haja vista que, como falamos, tanto Hesíodo quanto Ésquilo são também produtos do período em que estão situados, agindo nele e a partir dele, é possível por meio da análise comparativa observar esses valores éticos amalgamados à sociedade grega.

Neste ponto, cremos ser importante ressaltar que por Ésquilo ter surgido após Hesíodo e ter se valido dos mitos por ele narrados, não quer dizer que este por ser anterior àquele lhe é também superior. Conforme exposto por Carvalhal (2006, p. 49), supor que um texto é superior ou inferior ao outro em virtude de sua assimilação já é uma questão superada, pois antes o que era entendido como uma questão de dependência, e até mesmo de dívida, hoje passa a ser visto como um processo natural de composição dos textos. Também nesse sentido, urge lembrar que um texto deriva de outro (ou de outros) textos e a atitude do comparativista deve ser de perceber essas relações e, mais do que isso, estudar por que elas ocorreram:

Dito de outro modo, o comparativista não se ocuparia a constatar que um texto resgata outro texto anterior, apropriando-se dele de alguma forma (passiva ou corrosivamente, prolongando-o ou destruindo-o), mas examinaria essas formas, caracterizando os procedimentos efetuados. Vai ainda mais além, ao perguntar por que determinado texto (ou vários) são resgatados em dado momento por outra obra. Quais as razões que levaram o autor do texto mais recente a reler textos anteriores? Se o autor decidiu reescrevê-los, copiá-los, enfim, relançá-los no seu tempo, que novo sentido lhes atribui com esse deslocamento? (Carvalhal, 2006, p. 49)

As perguntas levantadas por Carvalhal são imprescindíveis para que procedamos à análise correta dos textos de Ésquilo, por exemplo. Questionar o que o motivou a fazer uma releitura dos mitos presentes na sociedade grega da época, bem como por que dedicou tempo, recursos e seu empenho em transformar em tragédia os acontecimentos da vida de Prometeu, são um bom ponto de partida para compreendermos os pensamentos desse tragediógrafo.

Entretanto, realizar esse processo não é tarefa fácil, isso porque “sendo os textos um espaço onde se inserem dialeticamente estruturas textuais e extratextuais, eles são um local de conflito” (Carvalhal, 2006, p. 50); daí a indispensabilidade de ler os textos

comparando-os de acordo com os objetivos a que cada um deles se propõem. Para perceber isso, é salutar considerar, mais uma vez, os estudos de Tânia Carvalho. Segundo ela:

Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo?) o reinventa (Carvalho, 2006, p. 51).

Destarte, o que pode ter motivado Ésquilo a reescrever o mito de Prometeu, dando a este uma nova roupagem, omitindo algumas partes, modificando, claramente, outras? O que mudou do pensamento de Hesíodo no tocante à justiça, à ética, à hierarquia e à relação social de modo geral para a visão esquiliana desse mundo grego? Mais uma vez, a pesquisa de Carvalho sobre análise comparativa, nos satisfaz. Inovador como Ésquilo era, não fica inviável afirmar que desejasse romper com algumas posições consolidadas no cenário grego. Goldhill (2006, p. 149) afirma essa característica não só de Ésquilo, mas de outros tragediógrafos gregos, como Sófocles e Eurípedes. Na percepção da pesquisadora, em suas peças, os artistas demonstravam que as posturas éticas de outrora (anteriores à democracia) já não são mais suficientes para lidar com as demandas sociais atuais. De modo resumido, o trabalho desenvolvido por Ésquilo nas criações de suas tragédias:

incorporava, intelectualmente, a sabedoria tradicional da cultura ao mesmo tempo em que se abria às novas linguagens da persuasão e da filosofia que ameaçavam a derrubada dos valores tradicionais. Socialmente, poderia ser visto como validando a ordem política e religiosa estabelecida em seu papel como instituição encarregada de inculcar a virtude cívica, e igualmente como expressar as tensões não resolvidas dentro da *polis* e, portanto, romper a armadura do *establishment* (Burian, 2006, p. 206, tradução livre)⁸².

Para Carvalho, o texto inovador propicia uma leitura diversa dos textos que o antecederam e: “desse modo, é capaz de revitalizar a tradição instaurada. Essa capacidade de inverter o estabelecido, de instigar uma releitura, se dá graças à interação dialética e permanente que o presente mantém com o passado, renovando-o” (Carvalho, 2006, p. 59). Ao propor uma nova forma de enxergar Zeus, símbolo das autoridades e governantes da época, como um ser cuja justiça e vontade são implacáveis, Ésquilo subverte a ideia

⁸² No original inglês: Intellectually, tragedy embodied the traditional wisdom of the culture at the same time as it lay open to the new languages of persuasion and philosophy that threatened the overturn of traditional values. Socially, it could be seen as validating the established political and religious order in its role as an institution charged with inculcating civic virtue, and equally as expressing the unresolved tensions within the polis and therefore breaching the armour of the establishment (Burian, 2006, p. 206).

de que é preciso obedecer à lei simplesmente por ser lei e por ser instituída por uma autoridade que goza de maior autonomia, passando a mensagem de que, se preciso, deve-se sofrer por aquilo que é bom e justo. Dessa forma, podemos ver na obra de Ésquilo o passado sofrendo substancial alteração pelo que é exposto no presente, através da tragédia esquiliana, de modo a nos fazer chegar até a diferença que há entre eles dois (Carvalho, 2006, p. 58).

Para sintetizarmos a importância desse exercício comparativo, sobre o qual faremos ainda, no capítulo 3, alguns apontamentos, citamos uma importante observação: a obra não é vista, na concepção atual, como algo acabado e imutável, o que proporciona a ela, muitas vezes, vida longa, haja vista desfrutar no contato com os leitores, com a recepção, com novas épocas e novos olhares de novos *status* e novas possibilidades de abrangência, pois “até a tradição não se constrói sozinha, depende da recepção que o público dá às obras” (Carvalho, 2006, p. 65).

2. 4 Trabalhando o teatro na sala de aula

A aprendizagem dos discentes em sala de aula pode ocorrer de forma satisfatória não somente por meio dos mitos escritos, mas também das adaptações teatrais, feitas especialmente para os grandes espetáculos em homenagem ao deus Dioniso. Portanto, este trabalho estaria incompleto se não abarcasse as duas possibilidades de ação: a análise do mito, além da análise da releitura deste para o teatro, sobretudo por considerarmos que a comparação entre ambas é extremamente profícua para vislumbrarmos contextos socio-histórico-econômicos diversos.

A escolha de uma peça teatral visa trazer maior encantamento ao público-alvo pela matéria explicada, tornando-os também sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, visa expor alterações que surgem no âmbito do teatro, se compararmos o mito com a peça — alterações que são frutos de uma dada época, de um dado contexto social, cultural, político e econômico. A tragédia tinha muito a ensinar aos atenienses do século V e de anos posteriores, assim como tem muito a nos ensinar nos dias atuais. Nesse ínterim, concordamos com as contribuições dadas por Allan (2005, p. 81), pois estas relembram que a

[...] tragédia aborda questões de conhecimento, política, religião e ética de maneiras que se sobrepõem à filosofia grega primitiva. Como os interlocutores de um diálogo filosófico, os personagens da tragédia apresentam vários pontos

de vista sobre essas questões complexas.⁸³

Conquanto as histórias adaptadas para o teatro sejam antigas, o tratamento dado a elas certamente não são⁸⁴: como já extensamente demonstrado, o mito de Prometeu foi atualizado em *Ésquilo* para comportar novos cenários políticos, sociais e religiosos. De que modo a tragédia poderia ensinar-nos na atualidade? De que forma é possível ler o mito de Prometeu e os demais da mitologia grega valendo-nos de óculos do século XXI? Como essas questões aventadas nos mitos e no teatro poderiam ser tratadas em 2024 por alunos adolescentes de uma escola pública no hemisfério sul do mundo, num país tropical, num estado pantaneiro, numa cidade como Três Lagoas? Todos esses questionamentos nos ajudaram a montar os próximos passos para dar aos estudantes acesso aos clássicos, além de dar sentido às suas vidas. Em tempo, corroboramos as conclusões de Croally (2005) sobre quão fundamental é pensarmos nas tragédias nos dias de hoje:

[...] podemos não estar na mesma posição que aqueles cidadãos democráticos de há dois mil e quinhentos anos; Podemos não aprender as mesmas coisas que eles aprenderam com as peças. Mas a tragédia pode nos ensinar que ensino e literatura (ou ficção, ou arte) não são mutuamente excludentes; que a literatura política não é uma coisa maçante, sem beleza nem alegria; e que uma resposta reflexiva e comunitária às questões que mais nos afetam como seres humanos e cidadãos é algo que vale a pena ter (Croally, 2005, p. 70)⁸⁵.

Como *Ésquilo* é posterior a Hesíodo, é importante trazer essas questões para que os discentes percebam como os textos, os mitos e a linguagem se modificam com o passar dos séculos e acompanham as alterações vivenciadas (e originadas) pela própria sociedade. Isso fica evidente quando os textos são comparados. Então, dando continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro bimestre, em que foram apresentados os textos de Hesíodo, bem como sua vida, obra e importância, passamos a uma segunda etapa: o início das explicações sobre leitura comparada, partindo do pressuposto de que nenhum poeta, autor, dramaturgo ou artista em geral tem seu valor de forma isolada, pois “seu significado, sua apreciação é feita em relação a seus antecessores. Não é possível

83No original inglês: tragedy addresses issues of knowledge, politics, religion, and ethics in ways that overlap with early Greek philosophy. Like the interlocutors of a philosophical dialogue, the characters of tragedy present various points of view on these complex issues (Allan, 2005, p. 81).

84 Croally (2005, p. 66).

85No original inglês: we may not be in the same position as those democratic citizens of two and half thousand years ago; we may not learn the same things that they did from the plays. But tragedy can teach us that teaching and literature (or fiction, or art) are not mutually exclusive; that political literature is not some dull thing, without beauty or exhilaration; and that a reflective, communal response to the issues that most importantly affect us as human beings and citizens is something worth havin (Croally, 2005, p. 70).

valorizá-lo sozinho, mas é preciso situá-lo, por contraste ou comparação, entre os mortos” (Carvalho, 2006, p. 57), isto é, para entendermos Hesíodo, deveríamos entender não somente toda a cultura e sociedade contemporânea a ele, mas também predecessora, sendo que o mesmo caminho deve ser percorrido ao olharmos atentamente para a obra de Ésquilo.

Tendo em vista isso, a partir da exposição do que é o teatro grego, de como ele se originou, planejamos expor como o mito de Prometeu foi abordado por Ésquilo, cerca de 2 séculos depois de Hesíodo, na peça teatral *Prometeu Acorrentado*. Para tanto, o plano de aula seguinte foi desenvolvido (quadro 4):

Quadro 4: plano de aula desenvolvido para aplicação em 2 turnos de 50 minutos cada sobre a origem do teatro grego.

AULAS 7 e 8	A ORIGEM DO TEATRO GREGO
METODOLOGIA	A professora explicará como se originou o teatro grego, especificando suas principais características quando de seu surgimento, tais como: número reduzido de atores, local de apresentações ao longo dos anos etc. Bem como fará uma breve explicação acerca da biografia de Ésquilo, tragediógrafo grego mais antigo. Para tanto, fará uso da seguinte dinâmica: apresentará 2 folhas com imagens impressas nelas. A primeira imagem refere-se à Rede Social <i>Instagram</i> e ao <i>Tik Tok</i> , a segunda imagem refere-se a algum time de futebol (Flamengo, Corinthians, São Paulo, o mais conhecido e admirado pela turma). Após mostrar as imagens questionando os estudantes quanto ao nome de cada uma delas, a professora irá perguntar a denominação específica de todas elas. Alguém sempre responde corretamente: logomarca. Assim, a professora dirá que do mesmo modo que hoje as empresas utilizam logotipos para colocar toda a essência da marca ali, os autores de peças no teatro grego valiam-se de máscaras para imprimir em sua atuação as verdadeiras <i>personas</i> da peça. Por fim, a professora dará metade de uma folha de sulfite a cada um dos alunos, os quais deverão desenvolver suas próprias <i>personas</i> , suas máscaras. Nelas, deverão constar as principais características individuais deles: não meramente físicas. Para tanto, a docente pedirá, de antemão, que ao pegarem a folha eles desenhem qualquer forma geométrica que quiserem. A máscara deverá ser desenhada com base nesse símbolo geométrico.
OBJETIVO GERAL	Apresentar as origens do teatro grego, a fim de introduzir os estudos sobre a peça <i>Prometeu Acorrentado</i> , de Ésquilo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Propiciar a compreensão de que o teatro mudou muito ao longo dos anos; ajudar os alunos a desenvolver suas <i>personas</i> (máscaras), como uma forma de autorreflexão sobre quem verdadeiramente são no mundo; introduzir os estudos sobre a peça de Ésquilo, refletindo

	sobre o mundo dele, seu contexto social, econômico, cultural, político, religioso.
RECURSOS	Folha de sulfite, slides e <i>data show</i> .

Fonte: Próprio autor (2024).

Pensar uma educação que abarque as habilidades socioemocionais⁸⁶ dos discentes, contemplando-os integralmente como seres humanos passa pela necessidade de escuta, conversação, diálogo, acolhimento. Nesse contexto, as dinâmicas de grupo gozam de privilégio no sentido de que proporcionam uma certa abertura que o modo convencional de abordagem não é capaz de ofertar (Marin *et al.*, 2017). Pensando nessas questões, o plano de aula (quadro 4) foi desenvolvido para que os estudantes pudessem ter a oportunidade de expor seus sentimentos, suas vivências, procedendo a um exercício de autoavaliação e autoanálise, enquanto são colocados em contato com conhecimentos que perpassam os aspectos linguísticos, caminhando pela área de história, geografia e arte.

A ideia de iniciar a aula trazendo ícones que eles conhecem parte da importância de considerar o contexto cultural dos discentes, fazendo com que o conhecimento tenha materialidade para eles, bem como pela necessidade de tornar o começo da aula interessante, de modo que sejamos capazes de captar a atenção dos estudantes logo nos primeiros minutos, elevando assim a chance de engajamento deles.

Como encerramento do 1^a bimestre de 2024, que foi (oficialmente) do dia 8/2/2024 (sendo que até o dia 21/2 eram enviadas Atividades Pedagógicas

86 As habilidades socioemocionais são competências que envolvem a capacidade de pensar, sentir e agir em relação às próprias emoções. Elas são um componente essencial da inteligência emocional, a qual inclui a capacidade de automotivação, focada sempre na realização de metas apesar das dificuldades, além do autocontrole para satisfazer os desejos, evitando, entretanto, que a ansiedade interfira nas decisões. Os pilares da educação socioemocional são: autoconhecimento, autogestão, tomada responsável de decisão, habilidades de relacionamento e consciência social. De acordo com o Ministério da Educação, o autoconhecimento diz respeito à habilidade de reconhecer e integrar identidades pessoais e sociais; de nomear as próprias emoções; de experienciar autoeficácia, dentre outras. Já a autogestão diz respeito à capacidade de gerenciamento das emoções, formas de pensar e formas de agir em situações diversas para alcançar objetivos. A consciência social, um dos 5 pilares das habilidades, é relativa à capacidade que o indivíduo demonstra de colocar-se no lugar do outro, o que inclui o respeito à diversidade, a compreensão de normas sociais para o bem comum etc. As habilidades de relacionamento se referem à capacidade de estabelecer e manter interações saudáveis com outras pessoas e a tomada de decisão responsável insere-se na perspectiva de que as escolhas e interações são feitas de forma construtiva e consciente, o que inclui a capacidade de levar em consideração, no momento decisório, os padrões sociais éticos, bem como a ponderação dos benefícios e prejuízos que as ações acarretarão (Ministério da Educação, s. d., p. 17; 23-27).

Complementares aos alunos)⁸⁷ até o dia 30/4/24, planejamos uma atividade de confraternização pelo desenvolvimento dos trabalhos feitos e dos conhecimentos adquiridos até este dado momento. Visando isso, então, propusemos o seguinte plano de aula (quadro 5) que abarca as aulas 9 e 10:

Quadro 5: plano de aula desenvolvido para aplicação em 2 turnos de 50 minutos cada: culminância dos trabalhos desenvolvidos ao longo do primeiro bimestre.

AULAS 9 e 10	LANCHE MITOLÓGICO
METODOLOGIA	Como culminância dos conteúdos abordados ao longo do 1 ^a bimestre do ano, a professora proporcionará uma aula temática aos estudantes. Eles poderão ir trajados à caráter de acordo com um personagem da mitologia grega escolhido por eles e deverão fazer uma breve apresentação acerca desse personagem; cada um poderá levar um prato de algo doce ou salgado para compartilhar na sala, ao final da apresentação.
OBJETIVO GERAL	Socializar e encerrar os conhecimentos adquiridos ao longo do 1 ^a bimestre de 2024.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Propiciar um momento de confraternização entre os discentes e seus pares; oportunizar a eles a exposição de sentimentos, reflexões e o que mais quiserem partilhar com seus amigos sobre si mesmos; fazer com que retornem um pouco ao passado e contemplem como os festivais de teatros provavelmente aconteciam.
RECURSOS	Fantasias; Comidas e bebidas para lanche compartilhado.

Fonte: Próprio autor (2024).

Para aquele que está desenvolvendo um trabalho em sala de aula, é imprescindível entender que essa construção do saber não se dá apenas pela exposição de conteúdos e troca de conhecimentos, mas também pelos vínculos criados, os quais devem ultrapassar os parâmetros institucionais. O aluno que vê em seu professor uma figura capaz de compreendê-lo em seu todo, como ser humano complexo que é, torna-se muito mais capaz de apreender os conteúdos e adquirir as habilidades necessárias tanto para alcançar o sucesso escolar quanto para sua vida (Santos; Godin, 2021).

Assim, a atividade proposta está respaldada no entendimento de que a educação

87 O calendário letivo oficial disponibilizado pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul estabelecia o período de 8/2 a 21/2 como de realização de atividades remotas por parte dos alunos, dado que, nesse entremeio, havia feriados excessivamente longos, como o do Carnaval.

deve proporcionar aos educandos oportunidades de convivência social, a partir da qual serão capazes de partilhar suas vivências e encontrar na escola não somente um espaço de absorção de conteúdos destituídos de significado prático, mas encontrar um espaço de pertencimento.

Com essa aula de encerramento, esperamos que os discentes consigam demonstrar um pouco do conhecimento conquistado ao longo do bimestre, bem como sejam capazes de relacionar histórias vividas pelos deuses e personagens gregos com as suas próprias histórias, de modo a dar sentido ao que foi transmitido durante as aulas.

Para o segundo bimestre do ano, planejamos o aprofundamento na comparação entre as leituras e o estudo dos textos com mais frequência, buscando valer-nos não só dos textos de Hesíodo e Ésquilo, mas de escritos de outros autores que se relacionem com a temática trabalhada e com as demais que forem surgindo ao longo das aulas, mediante a participação ativa dos estudantes e suas sugestões.

Quadro 6: plano de aula desenvolvido para aplicação em 4 turnos de 50 minutos cada sobre Prometeu, o titã de duas faces — face 2: Ésquilo.

AULAS 11, 12, 13, 14	A SEGUNDA FACE DO TITÃ: O PROMETEU DE ÉSKUÍLO
METODOLOGIA	Nesta aula, a professora iniciará a leitura da peça <i>Prometeu Acorrentado</i> , com seus discentes (da página 27 a 87). Os alunos serão divididos em grupos para que possam analisar as partes iniciais da peça de Ésquilo, fazendo, por fim, um resumo daquilo que foi lido e do que conseguiram extrair, o qual deverá ser apresentado, de forma oral, a seus pares. Ao final, especificamente na aula 14, a professora os colocará em contato com o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Teles, cujo enredo se desenvolve por meio do engano realizado por um homem a fim de aprisionar sua amada e provocará os estudantes a perceberem a semelhança principal entre este conto e o mito de Prometeu, considerando não apenas a versão de Hesíodo, mas a de Ésquilo: o que há de semelhante e o que há de diferente nesse sentido? Os estudantes farão, então, anotações em seus cadernos sobre esse assunto. Como atividade para casa, os alunos deverão analisar o texto poético de João Filho, poeta contemporâneo brasileiro, intitulado Nona, e perceber a intertextualidade entre este e os textos de Hesíodo e Ésquilo.
OBJETIVO GERAL	Proporcionar o contato com uma leitura rica em vocabulário enquanto apresenta a versão integral daquilo dito pelo autor.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Fazer com que os alunos observem as nuances entre o Prometeu de Hesíodo e o Prometeu de Ésquilo; refletir sobre o mundo de Ésquilo, seu contexto social, econômico, cultural,

	político, religioso que o fez pensar Prometeu daquela forma; iniciar as reflexões sobre as questões éticas e morais a partir das falas dos personagens; desenvolver nos alunos a memória, enquanto expandem o vocabulário.
RECURSOS	Livros <i>O melhor do teatro grego</i> ; cópias da peça <i>Prometeu Acorrentado</i> ; slides; data show.

Fonte: Próprio autor (2024).

O contato com o texto teatral deve proporcionar aos discentes uma ampliação em seu vocabulário, atenção e habilidades de interação. Assim, a intenção é que os estudantes possam ser divididos em grupos e possam demonstrar capacidade de síntese, sendo capazes de compreender e resumir, em poucas palavras, o sentido que pode ser extraído daquele determinado texto.

Ademais, com base nessas atividades, a professora fará questionamento quanto às diferenças presentes no texto de Hesíodo e no de Ésquilo: como os autores constroem a figura prometeica? Como o herói é delineado por Hesíodo e como ele é delineado por Ésquilo? O que está por trás dessas configurações diferentes? Não obstante, colocar um novo texto, mesmo que de forma breve, para tentar fazê-los perceber as semelhanças e nuances pode levá-los a perceber que mesmo culturas distintas podem apresentar dilemas sociais parecidos. Essa é uma ótima ocasião para explicar que a intertextualidade enriquece nosso saber, ampliando a nossa visão de mundo, fazendo com que sejamos capazes de fazer novas releituras a partir de textos bases. Nessa perspectiva, insere-se o texto de João Filho, poeta brasileiro contemporâneo, o qual remete em um de seus poemas ao mito de Prometeu.

Conquanto possa dar a impressão de que nesse ponto há tentativas de “comparar por comparar”, elucidamos que tentamos ao máximo nos distanciar disso, pois concordamos com o defendido por Nolasco (2009, p. 4), quando este afirma que “comparar por comparar pode não passar de uma ação inócua e estéril”. De fato, como professores de português e de literatura, devemos fazer uso da linguagem de modo consciente, planejando também nossas aulas com intencionalidade e, sobretudo, com honestidade intelectual. Precisamos, nesse sentido, aproximar-nos da ideia de comparar “em todos os sentidos possíveis, respeitando as diferenças e os contextos, inclusive no modo de tomar os textos críticos do passado, comparar é uma ação política do crítico” (Nolasco, 2009, p. 4).

O contato com ambos os textos, tendo em vista a perspectiva comparada, será imprescindível para que os estudantes percebam as diversas formas de se enunciar uma

mesma ação, bem como as discussões que podem ser suscitadas a partir disso.

Ainda no segundo bimestre, tendo em vista que tanto os escritos de Ésquilo quanto os de Hesíodo ensejam discussões no plano ético-moral, tencionamos apresentar breves estudos sobre essas questões que são tão relevantes para a vida cotidiana. A fim de fazer isso de forma que tenha mais sentido para eles, novamente propomos o uso de uma dinâmica de grupo inicial, para dar aos discentes a oportunidade de se expressar, assim torna-se possível fazer intervenções quando necessário. Nessa aula inicial (quadro 7), ainda não serão explicados com profundidade os conceitos de ética e de moral, nem mesmo serão aprofundadas questões sobre justiça, obediência às normas e leis, apenas pretendemos fazer novamente uma aula introdutória, a exemplo do planejamento relativo à aula de introdução ao teatro grego.

Quadro 7: Plano de aula desenvolvido para aplicação em 2 turnos de 50 minutos cada de introdução à ética.

AULAS 15 e 16	COMO CADA UM REAGE A UM DILEMA ÉTICO/MORAL?
METODOLOGIA	A professora fará uso da dinâmica da Pandora (facilmente encontra no Google e única dinâmica que não foi criada pela docente), com algumas pequenas adaptações. Será levada uma caixa na qual haverá vários cartões com bastantes boas realizações (emprego, casa, estabilidade financeira, amor, sucesso, casamento, filhos, família estruturada etc.). Mas os discentes serão avisados de que, ao abrir a caixa, estarão retirando de outra pessoa da sala (o número da chamada estará anotado no verso do cartão), a chance de ela ser feliz. No final, há uma roda de conversa sobre como nossas atitudes e decisões impactam a vida em sociedade. A professora relembra como Pandora, a primeira mulher, chegou ao mundo, segundo o que foi escrito por Hesíodo e Ésquilo. Para tanto, fará uso da música “Rap da Pandora”, da cantora Felícia e da música “Pandora”, produzida em parceria com vários artistas. Além disso, a professora também pedirá respostas para um questionário, que trará interpretação textual e análise comparada entre os textos de Ésquilo e de Hesíodo, bem como entre os textos de ambos e as músicas apresentadas.
OBJETIVO GERAL	Proporcionar o contato com uma leitura rica em vocabulário enquanto pensam questões sociais sob uma perspectiva ética.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Pensar o nosso mundo atual em comparação com o que Hesíodo e Ésquilo pensavam no tempo deles; tratar de temas contingentes às vivências dos estudantes; introduzir os assuntos relativos à ética.

RECURSOS	Caixa de papelão; cartões com frases.
----------	---------------------------------------

Fonte: Próprio autor (2024).

Nas aulas posteriores serão aprofundados os conteúdos supracitados, de modo a apresentarmos um panorama geral sobre o conceito de ética e a forma como esse entendimento foi sendo construído e consolidado ao longo dos séculos, tentando contemplarmos tanto o período histórico vivenciado por Hesíodo, quanto o vivenciado por Ésquilo, chamando os estudantes ao diálogo, a fim de que eles construam ativamente o conhecimento repassado. Para tanto, planejamos as aulas também fazendo uso de metodologia ativa: um jogo chamado *Jogo dos Dilemas*, o qual é constituído por uma caixinha contendo vários cartões com situações que devem ser resolvidas. Esse jogo foi escolhido por ser de baixo custo e por problematizar questões simples que fazem parte do dia a dia de qualquer pessoa.

Quadro 8: Plano de aula desenvolvido para aplicação em 2 turnos de 50 minutos cada sobre ética e justiça.

AULAS 17 e 18	RETOMANDO OS DILEMAS ÉTICOS E MORAIS
METODOLOGIA	A professora dará uma aula sobre ética, explicando o que é e como mudou seu entendimento ao longo dos anos. Fará, para tanto, uso de <i>slides</i> e vídeos. Ao final da aula, a professora disporá os discentes em roda e iniciará o <i>jogo dos dilemas</i> , um jogo que conta com algumas fichas em que estão escritas várias situações-problema. Eles deverão resolver cada problema de acordo com o que aprenderam ao longo da vida.
OBJETIVO GERAL	Proporcionar o acesso ao conhecimento sobre ética e sobre como Hesíodo e Ésquilo ajudam a pensar isso em comparação com os tempos atuais.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Pensar o nosso mundo atual em comparação com o que Hesíodo e Ésquilo pensavam no tempo deles; ; tratar de temas contingentes às vivências dos estudantes; despertar a consciência para uma ética não meramente utilitarista.
RECURSOS	Vídeos; slides; jogo dos dilemas.

Fonte: Próprio autor (2024).

Por fim, para consolidar os aprendizados adquiridos ao longo dos 3 bimestres, propusemos um planejamento que propicia o desenvolvimento de habilidades como

argumentação, respeito pelos turnos de fala, paciência, capacidade de lidar com opiniões contrárias, empatia etc., pois por meio do julgamento do Prometeu (quadro 9), os discentes poderão ter a oportunidade de defender e acusar o réu, a fim de que possamos problematizar a questão: seríamos parecidos ou diferentes de Zeus? Qual é o tipo de ética que seguimos? Qual é o tipo de justiça que proclamamos? Como trabalho final, os estudantes deverão escrever uma redação discutindo e explicando esses pontos.

Quadro 9: Encerramento do projeto de pesquisa, bem como das aulas: 2 aulas divididas em 2 turnos de 50 minutos cada: julgamento de Prometeu.

AULAS 19 e 20	O JULGAMENTO DE PROMETEU
METODOLOGIA	A professora proporá à sala uma aula voltada para o encerramento da temática sobre mitologia. Os alunos serão divididos em vários grupos e serão sorteados para julgarem Prometeu. A professora deverá lembrá-los de que os mitos/fábulas também eram utilizados para validar (reforçar) julgamentos e decisões judiciais e políticas, e que as encenações teatrais tinham importância fundamental nisso. Para tanto, os grupos poderão ser <i>Absolvido</i> e <i>Culpado</i> , isto é: o grupo “Absolvido”, tentará convencer aos demais sobre a inocência de Prometeu ou, pelo menos, sua não culpa. Já o grupo “Culpado” deverá convencer aos demais sobre a culpa de Prometeu e deverá buscar sua condenação eterna. Alguns professores e discentes de outros horários de aula poderão ser convidados para participar do júri, a fim de que a escolha seja a mais imparcial possível.
OBJETIVO GERAL	Proporcionar a oportunidade de pensarem todas as questões elencadas ao longo dos dois bimestres, tornando-os capazes de formular conclusões de forma autônoma.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Propiciar o desenvolvimento de autonomia; oportunizar aprofundamento nos conhecimentos adquiridos; incentivar a leitura individual como hábito externo à escola; criar possibilidades para que os alunos exponham seus conhecimentos e suas percepções acerca de temas atuais.
RECURSOS	Materiais didáticos de que os estudantes necessitarem ao longo do desenvolvimento do trabalho serão supridos por eles mesmos.

Fonte: Próprio autor (2024).

Embora as aulas em sala se encerrem na contagem de 20, decidimos levar adiante um projeto que ocorrerá com os discentes do 9^a ano turma D para apresentação da peça e com os do 9^a ano turma E, com a preparação do cenário e figurino. Infelizmente, em razão

da grande quantidade de estudantes e da incompatibilidade de horários para ensaios, vemos que é inviável juntar ambas as turmas para participarem da encenação; mas, de toda forma, todos os discentes participarão, ainda que não como atores. Com esse projeto, tencionamos proporcionar à comunidade escolar uma tarde de acesso aos clássicos em 3 grandes frentes: música clássica, com uma pequena banda instrumental ao vivo; com adolescentes estudantes de música clássica fazendo apresentações solo (violino e piano), apresentação de imagens/obras de arte que estarão expostas e, finalmente, a apresentação da tragédia de Ésquilo adaptada, realizada pelos alunos selecionados.

CAPÍTULO 3

MITO E TRAGÉDIA GREGA NA ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se acrescentas pouco ao pouco,
mas com frequência, logo esse pouco passará a ser muito.

Hesíodo. Os trabalhos e os dias.

3. 1 Contexto socioeconômico da instituição

A Escola Estadual Afonso Pena é a escola mais antiga da cidade de Três Lagoas, tendo comemorado, recentemente, 103 anos de existência. A instituição atende, atualmente, cerca de 965 estudantes do 6^a ano do ensino fundamental até o 3^a ano do ensino médio em dois períodos: matutino e vespertino. Embora esteja localizada no bairro central de Três Lagoas, a escola não recebe estudantes dessa região, mas sim de locais mais afastados; estes que, quase sempre, tiveram suas expectativas de vagas frustradas em escolas de seus próprios bairros. Além disso, a escola também conta com outra característica peculiar: é a única a receber massivamente alunos da zona rural do município. Desse modo, afigura-se um contexto social e econômico bastante diverso.

Em termos de estrutura física, a escola possui 1 secretaria escolar, 1 sala de diretoria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 sala de descanso para servidores administrativos, 1 cozinha, 1 refeitório coberto, 1 auditório, 27 banheiros (coletivos, sendo doze masculinos e doze femininos para discentes; 1 para a sala de direção; e 2 para os professores), 1 quadra coberta e 1 aberta, ambas para a prática esportiva, 1 sala de atendimento especial, 1 biblioteca, 1 sala multimídia com acesso à *internet*, *tablets* e televisão *smart*, e 1 sala de jogos, além de 14 salas de aula, amplo bicicletário e 1 horta em andamento. Em relação à área descoberta da escola, há amplos espaços verdes com bancos, árvores e um mural pintado à mão por uma servidora da instituição, local também que os estudantes desfrutam de sombras e plantas trepadeiras do tipo samambaia.

Como já exposto, este trabalho concentrou-se em desenvolver atividades especificamente em duas turmas de 9^a ano do ensino fundamental, ambas do período vespertino; a disciplina em que se pôde desenvolver o trabalho foi a de Língua Portuguesa. Foram selecionadas duas turmas do 9^a ano do ensino fundamental e, conquanto localizadas na mesma instituição e no mesmo período, percebemos uma

composição um tanto diversa, não só em relação à quantidade de estudantes frequentes em cada sala, mas também em relação aos seus contextos sociais, familiares, econômicos e até mesmo religiosos.

A maior parte dos estudantes da turma D é proveniente de bairros muito distantes e de baixa penetração do poder público. Apesar disso, os estudantes se mostraram ao longo de todo o ano muito dedicados e comprometidos, especialmente em relação aos estudos da mitologia e do teatro gregos — há exceções, claro; mas elas só confirmam a regra: vir de um bairro vulnerável não é determinante para nosso fracasso escolar: há-de- termos esperança. No tocante aos discentes da turma E, o contexto é bem similar, contudo, a turma é mais numerosa em termos de frequência escolar, fazendo com que a sala esteja sempre cheia e, por vezes, barulhenta. Os alunos contam entre 13 e 17 anos de idade em ambas as turmas.

3. 2 Apresentação dos resultados

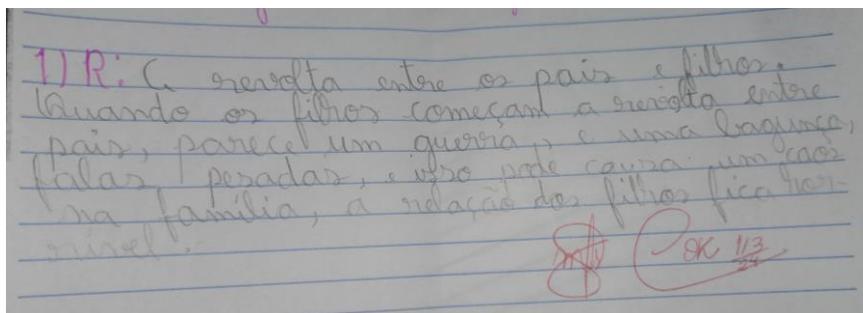
No dia 1 de março de 2024, começamos a aplicação dos planos de aula em sala. No 9^a ano D, iniciamos expondo os sons. Falamos que deveriam ouvir uma vez com atenção, sem fazer palpites e depois poderiam explicar quais elementos correspondiam a cada som. Assim foi feito. Eles tiveram um pouco de dificuldade, mas, aos poucos, foram conseguindo acertar todos os sons. Como incentivo, os que acertaram ganharam bombons do tipo Sonho de Valsa.

Algo interessante que ocorreu nessa turma foi a quantidade de questionamentos quanto aos deuses e histórias mitológicas, advindas principalmente do contato deles com jogos como *God Of War* e filmes como *Percy Jackson*. A lista de deuses dessa turma ficou bastante grande. Em razão disso, precisei explicar mitos como o do Minotauro e o da Medusa, algo que não estava previsto no planejamento.

Conforme fomos lendo a *Cosmogonia*, fomos explicando como os gregos compreendiam alguns fenômenos naturais. Em um dado momento, um aluno observou "ué?! Nada a ver, professora!". Todos riram, já que foi muito espontânea e genuína a observação. Aproveitamos o ensejo para explicar que, justamente porque os filósofos fizeram esses questionamentos, é que surgiram a filosofia e a ciência. Frisamos ter chegado a um momento em que aquelas respostas dadas pelos poetas e escritores gregos já não eram suficientes para explicar as origens e manutenção de fenômenos do universo. Por esta razão, nasce algo mais aprimorado, mais sofisticado e mais empírico: a filosofia e a ciência empírica. Os alunos participaram ativamente, lendo em voz alta.

No começo, apresentaram uma certa dificuldade com os termos novos, mas depois a leitura fluiu melhor. Ao final, solicitamos aos discentes uma interpretação do início da *Cosmogonia*, mais especificamente a relação entre Gaia, Urano e seus filhos retidos. Eles deveriam correlacionar a história de Gaia à sua realidade. Os resultados foram bastante diversos. Alguns estudantes, frequentemente, aproveitaram essa atividade para relatar acontecimentos de suas vidas que os abalaram psicologicamente. Um deles chegou a relatar o processo de divórcio dos pais, o qual teria ocorrido há mais de 10 anos, o que o marcou de forma profunda. Além disso, outros alunos relataram situações de sua vida cotidiana familiar. Outros, porém, optaram por relacionar o assunto a notícias que veem frequentemente nas mídias, como relacionamento abusivo e suas consequências e as relações de confronto entre pais e filhos (figura 1).

Figura 1: Interpretação do mito de Castração de Urano, estudante do 9º ano do ensino fundamental.



Fonte: Próprio autor (2024).

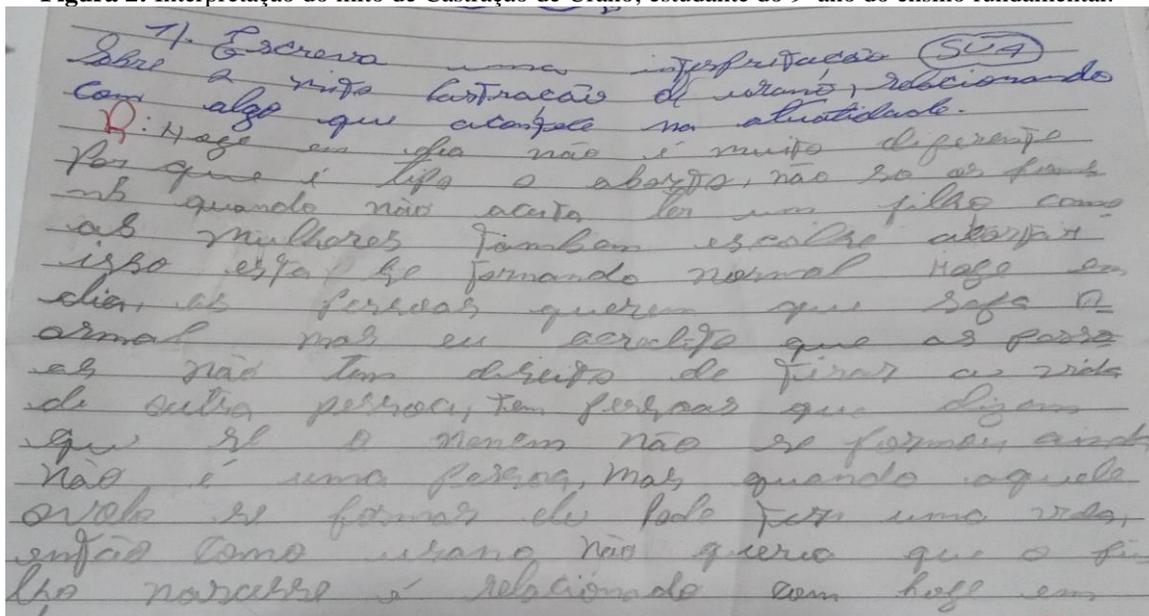
No outro nono ano (9ª E), a 1ª aula relativa aos mitos foi aplicada apenas na data de 5/3/24 e seguimos a ideia da mesma dinâmica dos sons. Após a aplicação da dinâmica, pedimos para que descrevessem a atividade. Alguns discentes acertaram ao descrever o processo como ouvir – inferir – adivinhar. Completamos, então, perguntando: adivinhar o quê? Ao que os estudantes respondiam: o som.

Fomos mais específicos, respondendo: a origem dos sons, isto é, de que animais eles eram emitidos. Então, escrevemos na lousa o assunto da aula: Mitologia Grega. Após isso, perguntamos a eles o que já sabiam sobre esse assunto, questionando-os sobre quais deuses e demais personagens já conheciam. De forma bastante participativa, os estudantes citaram vários seres mitológicos, dentre os mais famosos: Zeus, Hera, Atena, Poseidon, Apolo, Afrodite etc. Também citaram os famosos gigantes, Ciclopes; o Cratos, Medusa etc. Após essa lista extensa, explicamos o porquê de a mitologia ter sido criada, relacionando cada deus com sua “finalidade”. Exatamente o que foi feito na outra turma.

Em roda, então, lemos a *Teogonia* de Hesíodo, da página 19 a 27 (figura 2). Quatro discentes se dispuseram a ler em voz alta e os demais acompanhavam ouvindo (pois não havia cópias, apenas um livro que passava de mão em mão). Para me certificar de que todos estavam prestando atenção, começamos a fazer perguntas pontuais como “o que Gaia tinha criado semelhante a si para contê-la por todos os lados?” Ao que eles respondiam em uníssono: Urano. E então questionamos “e quem é Urano? O que contém a Terra por todos os lados? O que é o seu correspondente?” Somente após repetir a frase lida e constatar o adjetivo **estrelado** é que eles responderam: o céu. Então, com frequência, foi preciso fazer essas interferências expondo a eles aquilo que os gregos estavam tentando responder já no século VIII a. C

Lemos até a castração de Urano e formação de Afrodite. Pedi, assim como nas outras turmas, que os discentes fizessem uma interpretação do mito da castração, porém correlacionando com algo da atualidade. Em relação a isso, essa turma surpreendeu trazendo uma nova perspectiva: a questão do aborto. Alguns alunos referiram que Urano forçava Gaia a uma espécie de aborto, já que não permitia que seus filhos saíssem de dentro de si (Figura 2).

Figura 2: Interpretação do mito de Castração de Urano, estudante do 9º ano do ensino fundamental.



Fonte: Próprio autor (2024).

Algo curioso ocorreu nessa turma: dois estudantes me questionaram quanto à minha crença nos deuses gregos; expliquei que hoje a mitologia grega é tida como um vasto arcabouço narrativo, com exemplos maravilhosos para seguirmos e para não

seguirmos, não importando se acreditarmos ou não nesses heróis, desde que entendamos o que cada mito tem a nos comunicar. Dois outros estudantes que conversaram durante toda a aula (bem baixinho) procuraram-me para dizer que tinham dúvidas. Ainda que eu tenha explicado 3 vezes, com vários exemplos, alegaram não compreender. Ao final, um respondeu: professora, eu não acredito nisso; não gosto de mitologia grega e nem queria estudar esse assunto. Disse-o de modo ríspido. Respondi, compreendendo sua angústia, que a crença não é importante para esse tipo de atividade. Ler e compreender a mensagem que os mitos passam, tendo contato com outras visões de mundo, nos tira do centro de uma redoma de uma atualidade compressiva e nos conecta com o passado, de maneira que saímos amadurecidos em muitos aspectos. Ainda assim, percebi resistência. Por fim, frisei que isso ocorrerá em qualquer disciplina: sempre haverá assuntos pelos quais nutriremos apreço, e sempre haverá aqueles pelos quais não teremos o menor interesse; mas, ainda assim, precisamos ter contato com todos eles.

Felizmente, considerando as 2 turmas e a quantidade aproximada de 90 discentes, esse foi o único caso. Todo o restante participou ativamente das aulas, com bastante questionamento, curiosidade e entusiasmo.

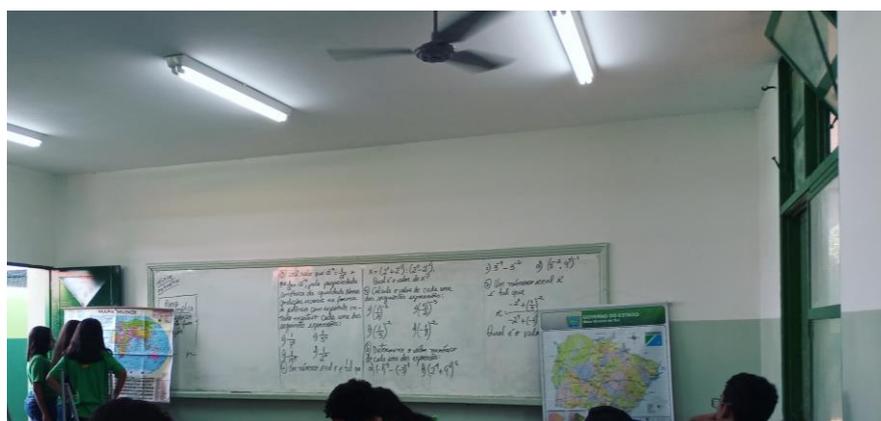
A aula seguinte ocorreu na data de 13 de março, e nela abordamos a biografia de Hesíodo. A aula foi do tipo expositiva, com uso de *slides*. No primeiro *slide*, dispomos a figura de Atena segurando o escudo cuja imagem chamativa é a da cabeça de Medusa. A professora, então, provoca os estudantes do 9^aE, questionando-os sobre conhecerem as duas figuras mitológicas. Os alunos apresentam versões diferentes sobre a história de Medusa, e a docente expõe o porquê dessas nuances. Depois, uma reflexão é proposta, envolvendo virtudes percebidas através do mito. Então, é possível dar início à biografia de Hesíodo. Ao provocar os estudantes dizendo “ele é aquele deus grego, ali, bem bonitão”, é possível esperar que estes reajam com risadas e críticas, o que favorece a concentração da turma, distanciando-se de distrações como celulares e conversas paralelas. Um dos alunos, nesse sentido, chegou a afirmar que Hesíodo era “acabado e sofrido”. Nesse momento, aproveitamos a oportunidade e explicamos a condição socioeconômica na qual o poeta estava inserido e ressaltamos que a mitologia grega não era só para ricos, que eles não devem pensar dessa forma. Após isso, expomos os elementos essenciais da biografia e encerramos a aula certificando-nos de que a turma compreendeu a importância de Hesíodo para a literatura clássica.

Ao contrário do 9^a E, os discentes da turma 9^a D demoraram a relacionar o escudo da Medusa (figura que eles já conheciam bem) com a da deusa Atena. Mesmo assim, foi

feito percurso igual e as reações, em relação à imagem de Hesíodo, foram muito similares. Ao final, nos certificamos, também por meio de perguntas orais, de que os discentes conseguiram compreender a importância de Hesíodo. Na aula do dia 19 de março, na turma 9ª D, única do dia em que trabalhamos mitologia grega, julgamos melhor fixar ainda mais a importância daquilo que Hesíodo fez quando criou sua *Teogonia*, embora esta tivesse sido planejada para iniciarmos a leitura de *Prometeu Acorrentado*, de Ésquilo. Propomos um desafio aos alunos: a construção de suas próprias mitologias. Misturando recursos visuais que são comumente usados em outras disciplinas como Geografia e História, levamos um mapa *mundi* e um mapa do Estado do Mato Grosso do Sul (MS) para que escolhessem uma localidade e criassem/inventassem uma história acerca do surgimento de tal nome. Eles poderiam usar a criatividade e misturar seres inanimados, mágicos, animais (Figura 5).

Apesar de como docente eu mesma ter subestimado essa estratégia, ela deu muito certo e superou totalmente minhas expectativas. Tal mudança de planos ocorreu em um momento de rotina familiar, enquanto meu marido, nossa filha e eu estávamos no carro conversando sobre a estranheza do nome **Ribas do Rio Pardo**, um conhecido município de MS que tem ganhado repercussão por causa de seu exponencial crescimento. Como resposta à indagação de meu marido, brinquei “Acho que foram dois sertanejos que chegaram ao local e falaram: — onde estamos? — ah, pra 'riba do rio'; — mas que Rio? — O Rio Pardo.” Rimos da conversa aleatória, mas pensei, logo na sequência, que isso poderia ser levado para a sala de aula, a fim de fazer com que os alunos pensassem a origem dos países ou estados e cidades de modo diferente do que estão acostumados. Ali, naquela escrita, eles seriam os Hesíodos, capazes de narrar o começo de algo.

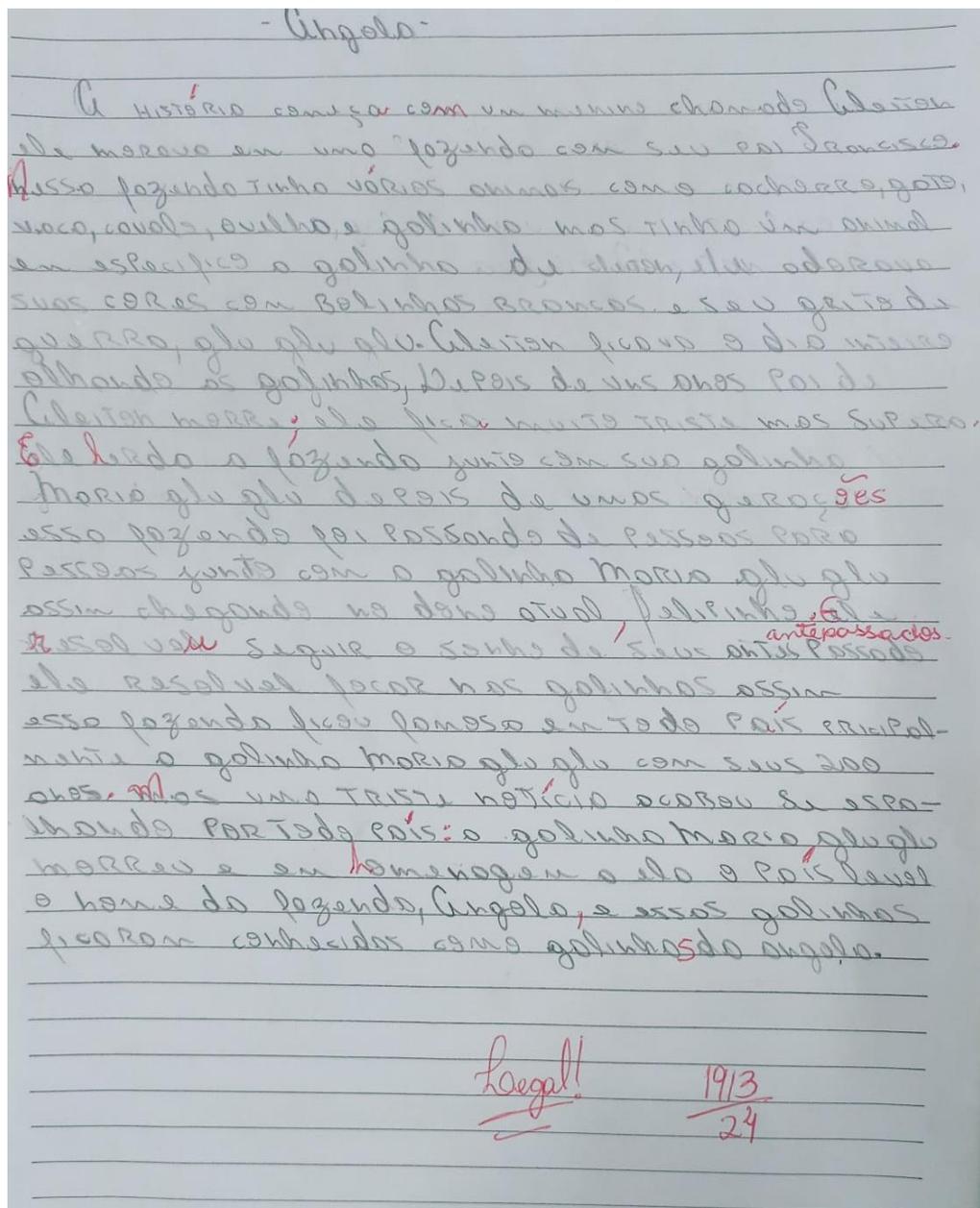
Figura 3: Alunos do 9ª ano do ensino fundamental, turma D, observando os mapas.



Fonte: Próprio autor (2024).

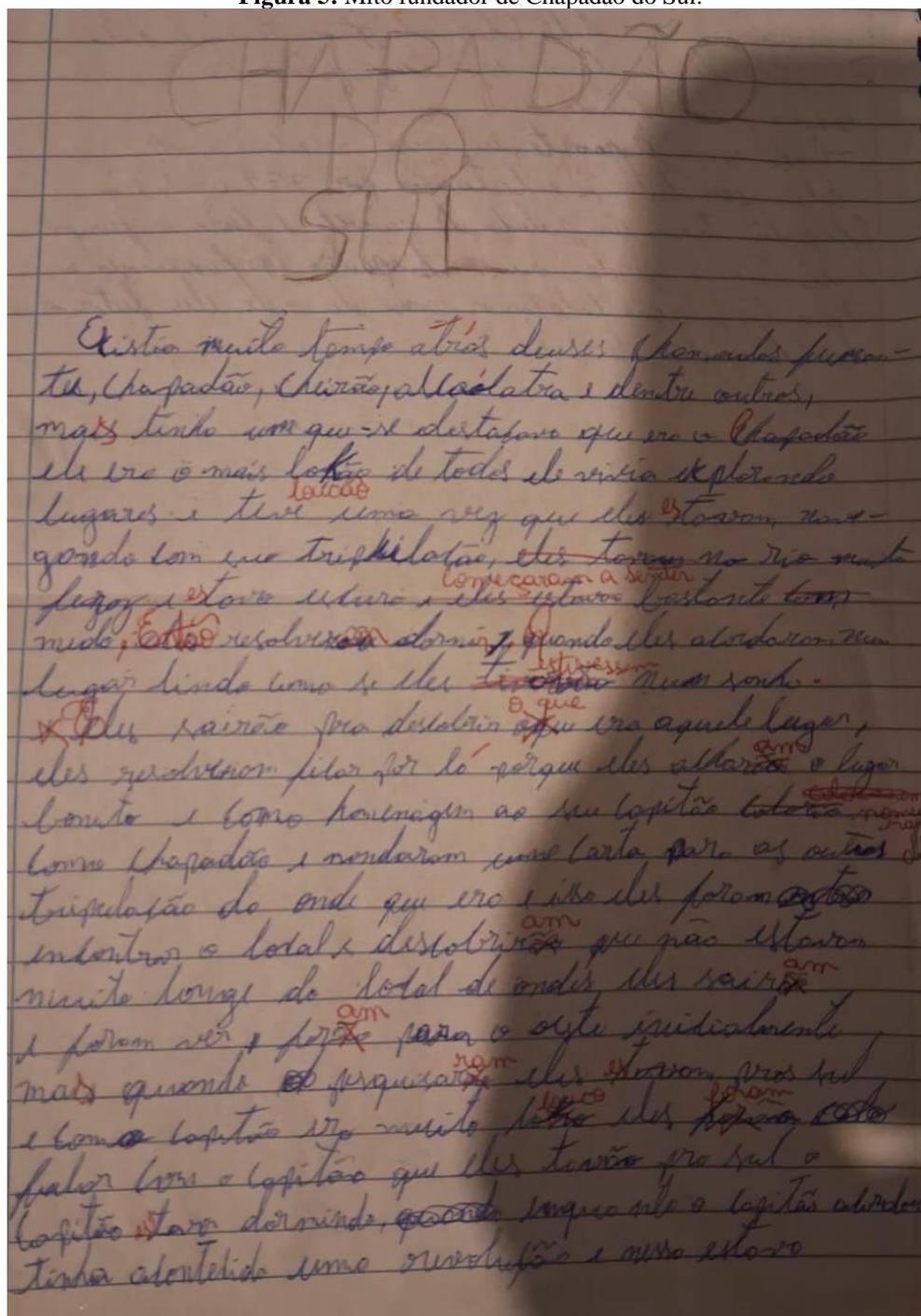
Algumas histórias interessantes foram o resultado dessa atividade, como a do surgimento do país Angola, com a personagem central do mito sendo a Galinha Maria Gluglu (figura 4) e o surgimento da cidade Chapadão do Sul (localizada no Mato Grosso do Sul) (figura 5).

Figura 4: Mito fundador da Angola.



Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 5: Mito fundador de Chapadão do Sul.



Fonte: Próprio autor (2024).

Semelhantemente à reação do 9^a D, o 9^a E mostrou-se superengajado na atividade. Os estudantes observaram os mapas atentamente, pensaram conscientemente em cada

escolha que fizeram, brincaram muito, divertiram-se de fato conhecendo nomes diferenciados. Deixei-os livres para que escolhessem fazer a produção textual em grupo, dupla, trio ou sozinhos, creio que também em razão disso a aula fluiu mais levemente e a escrita foi bastante profícua. Cinco textos desta turma chamaram a atenção pela criatividade, pela analogia com o surgimento, por exemplo, da vida como se conhece na ciência e o outro por destoar do solicitado pela professora, pois não trabalhou o processo criativo “do zero”, e sim fez uma versão de uma cosmovisão já existente.

O primeiro, tal qual Hesíodo, fez uma listagem de deuses, porém russos. No texto, o estudante cria deuses a partir de nome de armas e dá a eles atribuições (figura 6). O segundo, como tendo a população de Caracol, uma cidade situada no MS, evoluído de caracóis — um paralelo com os seres humanos, que teriam evoluído a partir dos primatas (figura 7). O terceiro, criou a mitologia do Mundo como um todo, fazendo um paralelo com o surgimento já conhecido, o qual teria se dado pela grande explosão, o Big-Bang (figura 8). O quarto texto destacado se refere à origem do Camboja, a qual teria se dado pela existência de uma pequena fábrica numa aldeia que fabricava sutiãs, que passaram, conforme ampliação dos negócios, a serem fabricados com bojos, portanto, trabalhou a aproximação de palavras e seus respectivos sons de **com bojo** para **camboja** (figura 9).

Por último, uma aluna não criou, mas apenas fez uma cópia da versão bíblica quanto ao nascimento de Jesus. Para ela, Jesus não foi feito para Belém, mas Belém para receber Jesus, o messias (figura 10). Este chamou atenção, especialmente, porque a aluna confidenciou, no espaço inferior da folha, não saber escrever textos. Depois, ela me explicou que nunca fez esse tipo de atividade, em que era orientada a criar algo “do zero”, sem um modelo pré-pronto ou pesquisa. Infelizmente, ainda hoje, boa parte dos discentes passam por essa situação e são incentivados a produzirem cópias.

Figura 6: Mito fundador da Rússia.

RÚSSIA, MITOLOGIAS

SCRAVIN SKI: UMA CIDADE PEQUENA NO MEIO DO NADA, PORÉM COM ESCASSEZ DE COMIDA ONDE A ÚNICA COISA QUE OS MORADORES TÊM NAQUELE LUGAR É O FÉ, EM NÃO SÓ UM DEUS, DEUSES ALGUNS DISES SÃO!

AK47: DEUS DAS GUERRAS, DAS MORTES DE TODA A VIOLÊNCIA POR ISSO A ARMA TEM SEU NOME ELE FOI RESPONSÁVEL POR TODAS AS MORTES NA GUERRA MUNDIAL (1ª E 2ª) E MATOU MAIS ALGUNS DEUSES SUA APARÊNCIA É DE UM GIGANTE COM UMA AK47 NA CABEÇA NOS DOIS BRÇOS E NAS PERNAS E SEU TORÇO É DE UM URSO.

TANKI: DEUS DA PAZ, DA FÉ E DA VIDA RESPONSÁVEL POR TODOS QUE SÃO BOM, E LÍVAR AS ALMAS BOAS PARA UM LUGAR BOM, OU SEJA OS SOLDADOS SOVIÉTICOS QUE MORRIAM LUTANDO PELA SEU PAIS EM VARIAS VERSÕES DIZIA QUE VOU SE VAI PARA O CÉU APÓS MATAR 70 AMERICANOS MAIS SÃO SEUS BOATOS SUA APARÊNCIA É COMO A DE AK47 MAIS NO LUGAR DE AK47 SÃO TANKES DE GUERRA ELE É VARIAS VIZES MAIS FORTE QUE AK47 POR SER O SEU OPÓSTO. (OBS: ELE TAMBÉM É GIGANTE)

GOLDWINTER: DEUS DA LUXURIA DA RIQUEZA COMO, SEU NOME DIZ "NUNCA DOUBRADA" ELE É RESPONSÁVEL PELA GANÂNCIA DOS RÚSSOS O TANKES, MORTALHAS AS CONQUISTAS PELA PAIS AS MULHERES OS CARRDS, DINHEIRO MUITO MAIS, MORTE POR AK47 SUA APARÊNCIA É COMO UM VELHO FORTE COM BARBA E CABALOS DOUBRADOS SU TAMANHO É HUMANO MAIS PODE SER ALTERADO ASSIM COMO SUA APARÊNCIA.

Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 7: Mito fundador de Caracol.

20/03/2024

CARACOL

NUMA PRAIA SAÍ ALGUNS DIABRINHOS EXISTIA
 UMA BARRACA FEITA DEIA FOLHA AZUL
 DE ANIMADA E CONVICIONADO OS CARACOL
 COM E VIDA DE OBSERVANDO E
 ESTUDANDO O COMPORTAMENTO E A
 VIDA SAÍ.

O tempo passou e a BARRACA HAVIA CRES-
 CIDO E AGORA ERA UMA MARCHA,
 ENTANTO SUA BARRACA FOI PROSERVADA E A
 PRIMORADA RESOLVOU COMO SEUS CONVICIONADOS
 TANTO QUE VÁ CONSIDERAR EVOLUIR A ESCOLA DOS
 E AGORA ELES TINHAM A CONVICIONA E ANATOMIA
 HUMANA E ELES AÍ PALAVAM. ENTANTO
 ELES PRECISAVAM DE USAROS PARA MORAR
 E AÍ ELES COMEÇARAM A CONSTRUIR CASAS E
 PRÉDIOS.

MAS ELES COMEÇAR A PROSERVAR E CONSTRUIR
 OS PRÉDIOS CARACOL COMEÇARAM A
 CONSTRUIR O FOME PORQUE COM A CONVICIONA
 OS VILAS CASAS E PRÉDIOS AS ÁRVORES
 FORAM CORTADAS E OS CARACOL COMEÇAM
 FALTA.

AÍ A MULHER FEZ UMA IDEIA DE
 TRANSFORMAR OS CARACOL EM MURINHOS
 E DEU ELES E ELES COMEÇARAM A
 CONSTRUIR ANIMAS, E AÍSO QUE NINGUÉM
 SABIA E QUE TODOS OS HABITANTES DE QUEL
 MUNICÍPIO SURTIAM A PARTIR DE CARACOL.

Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 8: Mito fundador do Mundo.

A criação

No começo de tudo não ^{havia} nada, era apenas uma grande vazia, mas então com esse vazio foi se criando o algo, foi criado o planeta Terra.

E nesse planeta, só havia o céu, a terra e o mar, também havia algumas plantas, e era tudo uma paz, até que o planeta foi atingindo por uma chuva de raios violetas, que acabaram criando moléculas.

Essas moléculas conseguiram de dar a vida a um ser misterioso, esse ser se chama Kamikage, ele era um ser lindo, sua beleza era encantadora.

Mas depois desse ser, ser criado ele viu que precisava arrumar aquele planeta, porque afinal ele tinha as plantas, o céu e a água, mas não tinha nenhuma animal, então primeiramente ele decidiu criar países, então assim ele fez, ele criou 193 países. Depois de criar os países, ele decidiu criar os animais, primeiro ele criou o leão, depois a girafa e a zebra e por aí vai. (e assim vão diante...)

Mas depois de criar os animais, ele percebeu que precisava de alguém para cuidar daqui de tudo, e então ele criou os humanos, no começo tinha dado certo, mas um tempo depois, os humanos começaram a destruir tudo aquilo que Kamikage tinha criado.

quando Kamikage descobriu isso, ele ficou triste e decidiu que iria exterminar os seres humanos, mesmo as mulheres que ele ama, a Nappi, e ele foi consultar ela, para ver o que ela achava, e ela muito triste com a situação, acabou concordando com Kamikage.

E então ele fez uma dança que acabou com a humanidade.

Anos se passaram e ele pensou em tentar dançar, pois já estava velho e sua amada já havia morrido, então ele passou dias criando tudo de novo, e dessa vez deu certo ele conseguiu, mas então como ele já estava velho acabou morrendo, mas há um porém ele morreu feliz, pois tudo tinha dado certo.

Lindo conto ♡

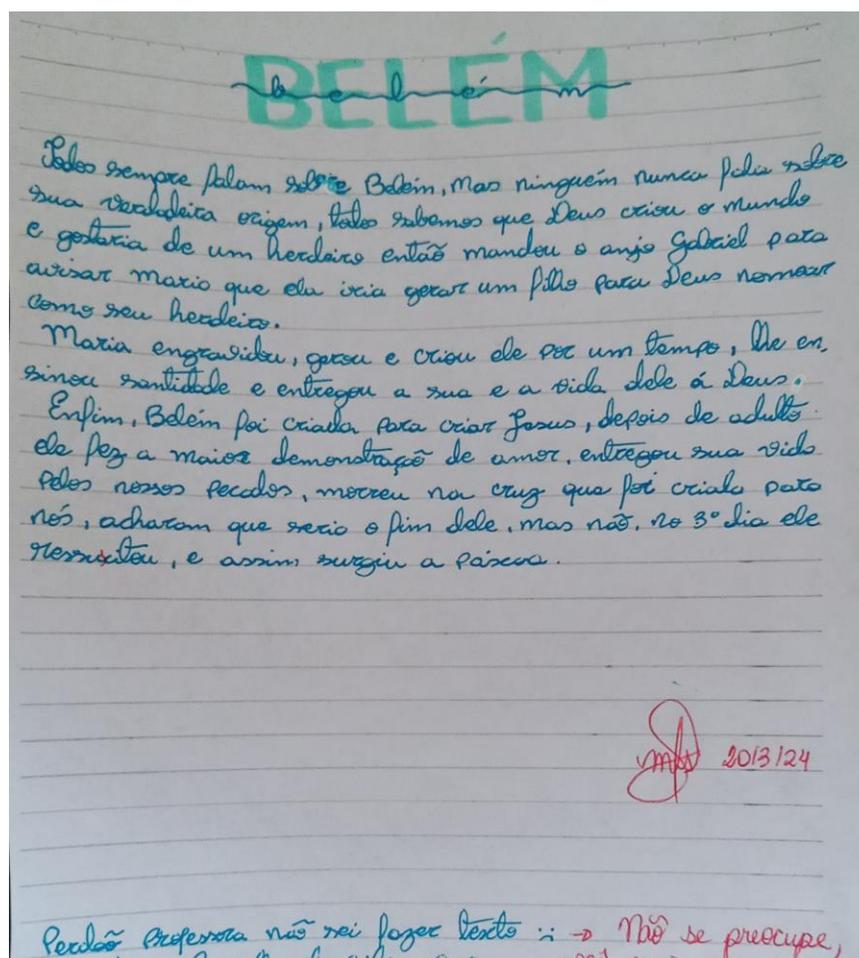
D/3
24

Figura 9: Mito fundador de Camboja.

Camboja
 A Camboja foi fundada em 1750 por Cristovão Colombo, um imigrante mexicano. Cristovão era um explorador muito rico, que explorava matas e frutas. No dia 22 de novembro de 1749, Cristovão foi chamado para fazer uma tripa pelas matas tailandesas. De primeira, Cristovão não topou a ideia, mas decidiu ir pois teria mais oportunidades de emprego. Cristovão foi com mais barcos para a tal expedição, ao chegar na Tailândia, Cristovão foi para um hotel onde se preparou para a tal jornada. Então chegou o tal dia, Cristovão se reuniu com seus amigos, Cristovão e amigos partiram, o tempo foi ficando fechado, foi começando a chover e uma neblina se levantou, a chuva foi ficando cada vez mais forte e Cristovão ^{começou} a correr. Então Cristovão achou uma casa muito antiga, Cristovão bateu na porta várias vezes e ninguém saiu, quando uma senhora muito velha abriu a porta, então a velha convidou para entrar na casa dela, a velha falou com uma língua muito estranha, então ele não entendeu, a velha ofereceu café a ele, ele perguntou "onde era isso?" então, você está na ilha marítima", Cristovão assustou pois não sabia onde era isso, então Cristovão pergunta, "onde fica a Tailândia?" então a velha diz "não vou a Tailândia há muitos anos", então Cristovão disse "quando essa forte chuva passa, a senhora pode me apresentar a cidade?" então a senhora diz "claro, mas aqui é uma aldeia muito pequena, o senhor deve usar máscara pois aqui tem uma fábrica muito grande na qual ninguém sabe que ela existe", então o dia clareou e Cristovão perguntou "de que é essa fábrica?" então a senhora diz "é uma fábrica de Bojo, meu senhor" então dias passaram e Cristovão espalhou sobre a aldeia, virando um país.

Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 10: Mito fundador de Belém (Israel)..



Fonte: Próprio autor (2024).

Após alguns dias, na data de 26 de março, finalmente foi possível iniciar a leitura do mito Prometeu e da Criação da Pandora na turma 9ªE. Dispomos a sala em roda, como de costume. Alguns discentes se prontificaram a ler em voz alta (inclusive, um adolescente que sente muita vergonha de se expor). Iniciamos fazendo um resumo das aulas anteriores, isto é, rememorando o que são mitos, suas funções e um pouco da Cosmogonia, relembando a castração de Urano, a ascensão de Cronos e por último a ascensão de Zeus.

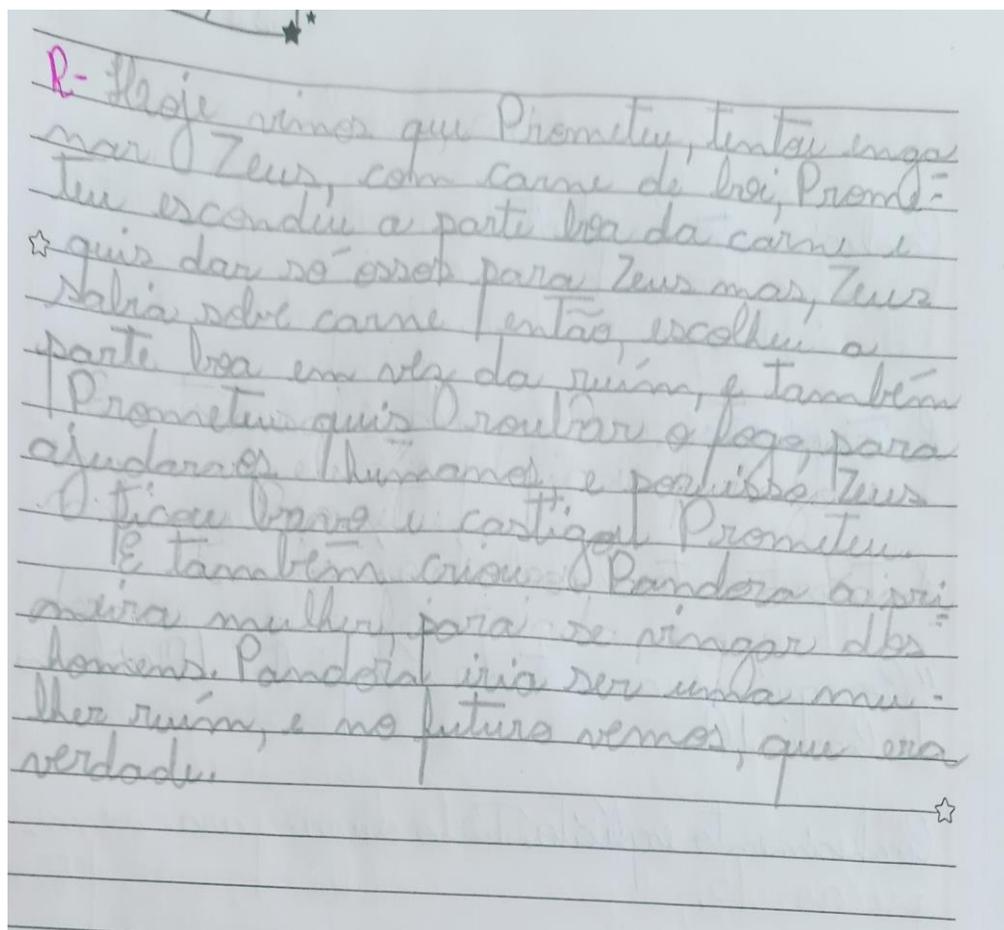
Então, em seguida, iniciamos a leitura do mito de Prometeu. Disponibilizamos dois livros com os quais eles já tiveram contato — um cuja versão está em sistema versificado; e outro que está disposto como prosa. Eles optaram pelo versificado, por mais que a linguagem aparentasse ser mais difícil. Felizmente, parecem estar gostando do desafio.

Conseguimos ler até o final do mito da criação da mulher. Contudo, havíamos

planejado finalizar essa leitura e bater um papo sobre as atitudes de Prometeu e as reações de Zeus; porém, não foi possível. Parte da turma (no total uns 4 estudantes em locais opostos) começaram a conversar, de modo que foi necessário chamar a atenção e parar a aula diversas vezes. Por fim, decidimos encerrar o momento de leitura e passar uma atividade no quadro. Aproveitamos o momento para fazer uma fala sobre respeito. Alguns alunos ficaram muito chateados com o comportamento dos colegas, e com a perda da possibilidade de ter mais uma aula diferenciada.

Ao final, alguns dos alunos que atrapalharam o momento vieram pedir desculpas. Apesar disso tudo, ainda assim, o saldo da aula foi positivo; a atividade solicitada em último momento consistia em fazer um resumo de até 20 linhas acerca do que havíamos lido naquela aula. Todos os discentes que entregaram conseguiram resumir bem as ideias centrais do que foi lido e explicado; mesmo que não conseguissem reproduzir os nomes dos personagens de modo exato (figuras 11, 12, 13, 14).

Figura 11: Resumo escrito acerca da leitura iniciada sobre o mito de Prometeu e a Criação de Pandora, alunos do 9º do ensino fundamental, turma E.



Fonte: Próprio autor (2024).

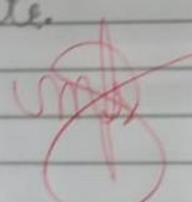
Figura 12: Resumo escrito acerca da leitura iniciada sobre o mito de Prometeu e a Criação de Pandora, alunos do 9º do ensino fundamental, turma E.

Hoje lemos sobre a história de Prometeu. Ele desrespeitou um animal para tentar enganar a zeus, porém zeus tinha poder de saber os pensamentos das pessoas, e assim ele viu que Prometeu estava tentando enganar a ele colocando de um lado a carne do animal sem ossos e do outro lado colocou os ossos e tapou com gordura, achando que zeus ia cair na armadilha para dizer que zeus era "interessado", e zeus fingiu cair na pegadinha dele, e zeus resolveu se vingar de Prometeu e das pessoas roubando o sol. Alguém que não lembro quem, Um Deus cultuava e acreditava que os primeiros filhos de todas as mulheres tinham que ser sacrificados a esse Deus, e isso lembra Abraão e Isaque que quando Abraão foi sacrificar Isaque Percebeu um anjo e disse que não precisava disso e deu um carneiro em troca de Isaque.

Fonte: Próprio Autor (2024).

Figura 13: Resumo escrito acerca da leitura iniciada sobre o mito de Prometeu e a Criação de Pandora, alunos do 9º do ensino fundamental, turma E.

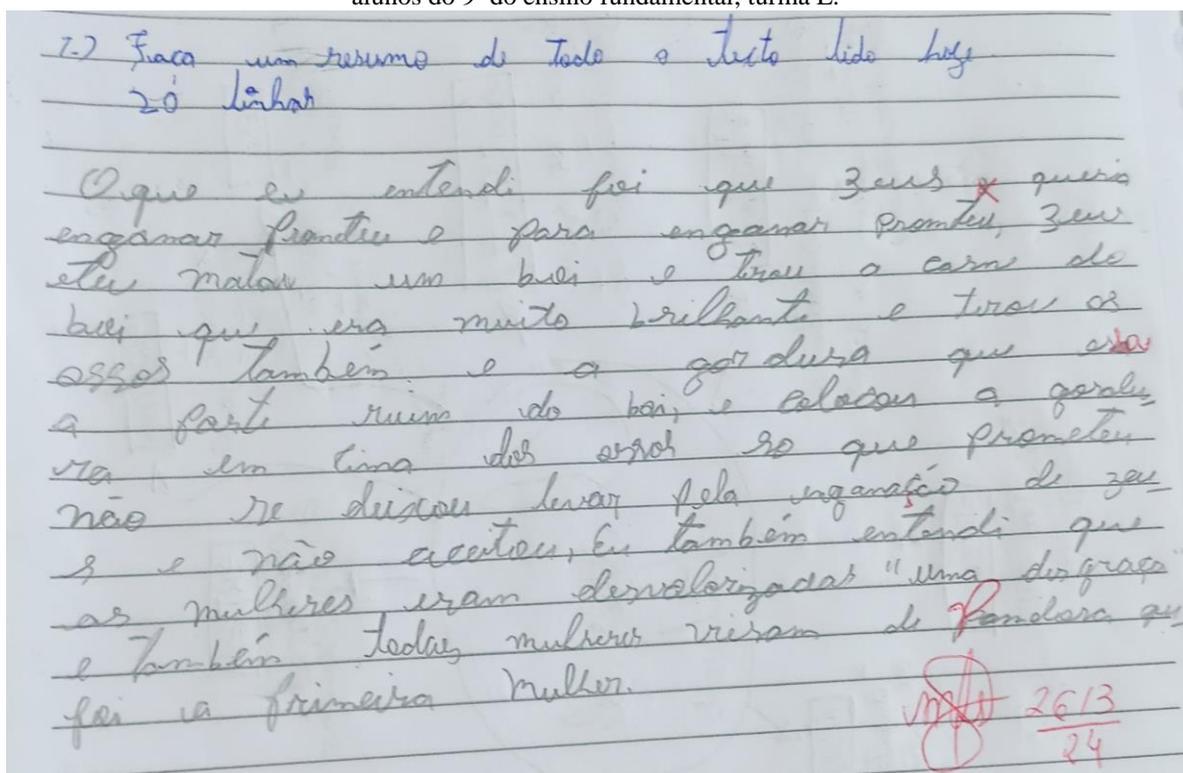
Como ocorreu a genética do pai e a partir daí
 De espuma de Urano se misturou com
 a terra nasceu a deusa Gaia, Reia, Hera, e
 Plutão se juntaram para criar a primeira
 mulher, segundo a lenda a mulher e a causa da
 taboqueira de e homens de casa a mulher teria
 se todo dele e se não se casava quando ficou
 solteiro não teria ninguém para cuidar dele.
 Prometeu trouxe uma caixa para Zeus
 com uma pedra de ouro com uma
 serpente porque ele queria que Zeus acreditasse
 que haveria muita carne embutida da
 guerra, também uma pedra com muita
 carne por baixo de uma camada de pele e
 Zeus como um conhecedor de mentiras es-
 creveu que prometeu tudo feito e para adreceder
 recebeu a pele, Zeus para se vingar de prome-
 teu, junto aos outros deuses, criaram Pandora
 para os homens como punição. Deus
 Malak era cultuado por oferendas como
 sacrifícios, Cito já acustumado com tudo isso
 não sacrificou Isaac, porque um anjo disse
 que não havia necessidade de sacrifícios,
 logo depois Deus mandou um anjo dizer a
 Cito que Isaac era filho. Prometeu é mal-
 conhecido mau e insubordinado.



 26/3
 24

Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 14: Resumo escrito acerca da leitura iniciada sobre o mito de Prometeu e a Criação de Pandora, alunos do 9º do ensino fundamental, turma E.



Fonte: Próprio autor (2024).

É interessante, após a análise dos resumos feitos pelos discentes, a diversidade de olhares para um mesmo texto. Enquanto alguns recordam-se mais da atitude rebelde de Prometeu para com Zeus, na injusta divisão das partes do animal sacrificado, outros frisam o nascimento de Afrodite, outros dão mais destaque ao próprio ato de castração. Outros, ainda, focam mais na questão da mulher e de como ela foi encarada pelos gregos no período em que viveu Hesíodo. Assim, é nítida a diversidade de pensamentos dos alunos e do foco que eles dão enquanto leitores do texto.

Nas aulas seguintes, em ambas as turmas do ensino fundamental, foi dado tempo para que os estudantes pudessem colocar em prática, por meio de trabalho em grupo, os conhecimentos sobre mitologia grega adquiridos até então. Dessa forma, dividimos a sala em 5 grandes grupos, os quais deveriam entregar trabalhos diversos: um grupo estaria responsável pela produção de uma maquete em que poderiam representar qualquer um dos mitos lidos até o momento; outro grupo estaria responsável pela produção audiovisual, em que recriariam a disputa de Zeus e Prometeu, considerando as mídias digitais atuais, isto é, deveriam resolver a problemática: como esse conflito seria narrado nos dias de hoje? O terceiro grupo ficou responsável pela formulação de uma comparação, devendo escolher qualquer mito ou crença já existente e relacionar com o de Prometeu; o

quarto grupo deveria criar um perfil falso do personagem Prometeu, na rede social Instagram, no qual simulariam a vida do titã, especialmente sua relação conturbada com Zeus e o castigo que sofreu. Por fim, o quinto e último grupo deveria criar um jogo para que pudéssemos finalizar as apresentações de forma leve, divertida e lúdica.

Finalmente, na data de 16 de abril de 2024, os estudantes fizeram a entrega do trabalho proposto, iniciando-se pela turma 9ª E. A maquete foi feita com bastante esmero e os estudantes privilegiaram a reprodução de uma cena de imagens que a professora havia mostrado em sala de aula. Na exposição da maquete, frisaram o que levou Prometeu a estar naquela situação e o que a cena retratava (figuras 15,16).

Figura 15: Maquete de representação de Prometeu Acorrentado (visão geral), alunos do 9º ano do ensino fundamental, turma E.



Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 16: Maquete de representação de Prometeu Acorrentado, alunos do 9ª E.



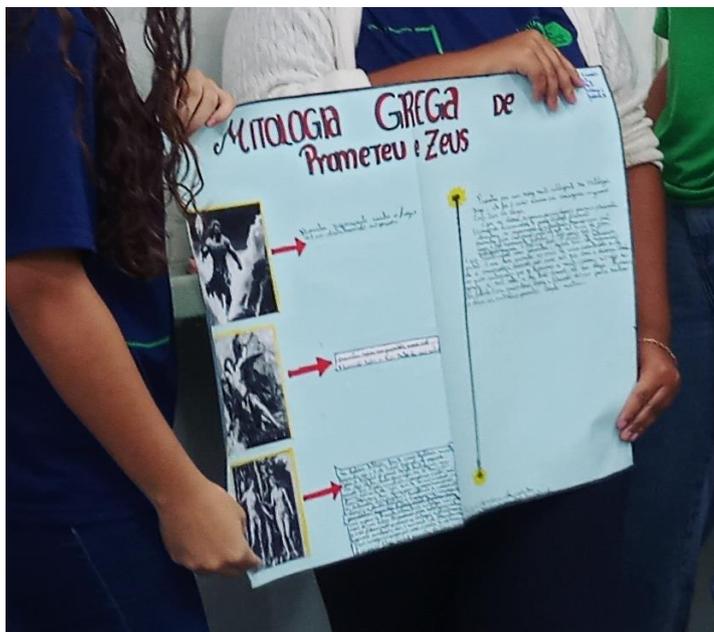
Fonte: Próprio autor (2024).

Na sequência, o grupo da reportagem apresentou brevemente a equipe e o que eles enfatizaram na reportagem. Infelizmente, por defeitos técnicos, não foi possível mostrar o vídeo durante a aula, mas este foi enviado para o grupo do *whatsapp* como forma de socializar a produção. Nele, um estudante age como repórter. Ao fundo, estão dispostos Zeus e Prometeu, lado a lado, ambos explicando suas versões dos fatos. Ao final, eles simulam um confronto, pela falta de resolução do conflito e surgem dois policiais para levá-los. A produção procurou imitar os noticiários que enfatizam, em sua linha editorial, casos policiais.

Após este grupo, seguiu-se a apresentação da pesquisa que pretendia comparar o mito de Prometeu com outras histórias presentes em civilizações antigas. Os estudantes escolheram os personagens bíblicos Adão e Eva e correlacionaram o pecado que ambos cometeram com o roubo do fogo feito por Prometeu, ambos simbolizando o avanço das

técnicas, do conhecimento, e também uma transgressão a uma decisão divina (figura 17). Não fizeram qualquer juízo de valor.

Figura 17: Apresentação do cartaz confeccionado pelos alunos do 9ª E.

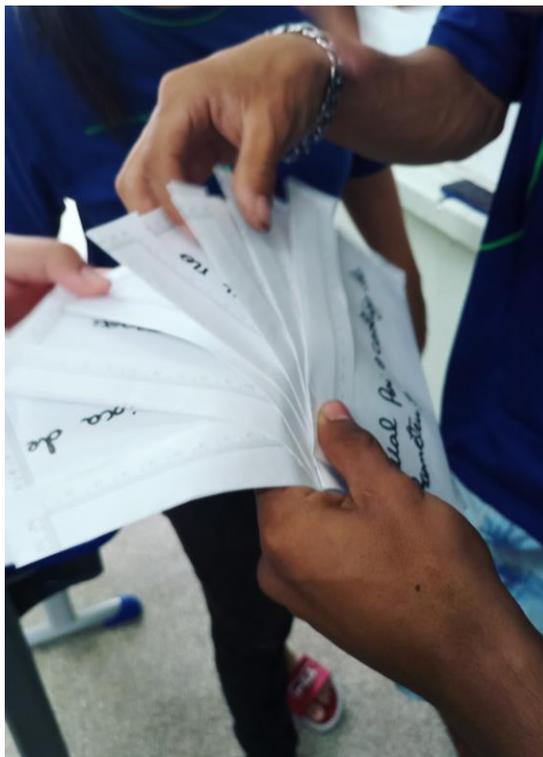


Fonte: Próprio autor (2024).

O grupo responsável por fazer o perfil do *Instagram* como uma releitura da vida de Prometeu não cumpriu com suas atividades, tendo apenas criado o perfil sem ter, no entanto, agido a partir dele. No perfil, os estudantes descreveram Prometeu como **Inimigo de Zeus**, e, no *feed*, postaram uma foto cuja descrição era: “um dia que jamais será esquecido”, em referência ao dia em que Prometeu roubou o fogo do Olimpo.

Por fim, procedemos à apresentação da equipe responsável pelo jogo. Os alunos separaram perguntas em 8 envelopes, e dentro destes colocaram 1 dica e 1 pegadinha (figura 18). Para ter direito a responder às perguntas, o representante do grupo deveria correr e pegar uma garrafa. Ao final, todos os integrantes do time vencedor ganharam 0,5 pontos diretamente na média. A equipe privilegiou o mito de Prometeu e da criação da Pandora, fazendo uso de elementos estudados em sala (como o *Rap da Pandora*). No início, os demais estudantes estavam bem tímidos e não estavam jogando direito, porém ao final já estavam gritando, correndo, torcendo, e caçoando uns dos outros.

Figura 18: Jogo de perguntas, respostas e pegadinhas, produzido pelo quinto grupo. 9ª E.



Fonte: Próprio autor (2024).

Na data de 17 de abril, foi a vez de o outro nono ano apresentar os trabalhos. Os discentes responsáveis pela maquete fizeram um breve resumo da *Teogonia*, focando principalmente no conflito entre Cronos e seu filho, Zeus. Na maquete, representaram a batalha, e construíram Zeus portando sua principal arma (o raio) e Cronos a sua foice, com a qual teria castrado Urano, seu pai (figura 19).

Figura 19: Maquete de representação da Batalha de Titãs confeccionada pelos alunos do 9ª D.



Fonte: Próprio autor (2024)

Como essa turma era bastante reduzida, não houve equipe de reportagem. A equipe de pesquisa, infelizmente, apesar de tempo para desenvolverem o trabalho, não o fez, apresentando diversas justificativas que, no entanto, não encontram plausibilidade. A equipe que deveria criar o perfil do *Instagram*, criou-o e publicou *stories* por dois dias, também fez um *post* fixo no *feed*, e nada mais do que isso. O *post* fixo se concentrou em explicar a versão de Prometeu dos fatos, utilizando uma linguagem mais moderna, relembrando que, embora Zeus seja tido como um grande deus, ele também comete injustiças. Além disso, retratou o deus grego como egoísta e um líder caprichoso. O Prometeu dos discentes assinalou “não gostou, me processa!”.

Assim como na outra turma, os integrantes dos grupos que não desenvolveram os trabalhos a contento culparam uns aos outros. Tendo em vista isso, aproveitamos a oportunidade e fizemos uma fala sobre prioridades, responsabilidade e comprometimento. Por fim, a turma responsável pelo jogo se apresentou. Eram apenas duas meninas. Elas separaram 12 perguntas com opções de A, B e C. A cada pergunta respondida corretamente, o ganhador poderia receber 1 bala. Os estudantes se envolveram bastante e gostaram da brincadeira. A equipe formulou perguntas que contemplavam não apenas os mitos estudados, mas muitos outros. Inclusive, usaram questionamentos que a professora já havia feito em sala de aula, o que também acabou servindo como revisão.

No dia 24 de abril, aconteceu o encerramento do segundo bimestre com as turmas dos 9^a anos. A atividade consistia numa aula temática de mitologia grega em que os estudantes poderiam ir à caráter, ademais, ao final da aula, seria possível compartilhar uma mesa de doces e salgados. Embora a adesão em questão de fantasias tenha sido baixa (apenas cerca de 8 pessoas foram parcialmente trajadas, considerando as duas turmas e apenas 2 pessoas, a professora e 1 aluna, foram totalmente caracterizadas) os discentes participaram ativamente de todas as atividades do dia (escuta da escolha de personagens dos demais colegas; compartilhamento do lanche e uma breve palestra da professora sobre o mito de Penélope e Odisseu). Ao final, os estudantes também deram um *show* de cidadania, organizando e limpando toda a sala de aula e descartando corretamente o lixo.

Dias depois do encerramento do segundo bimestre, que foi muito elogiado por toda a comunidade escolar, inclusive, e certamente ficou marcado na memória dos alunos que sempre recordam e pedem para que algo semelhante seja feito novamente, iniciamos o estudo introdutório sobre teatro grego. Aula de introdução ao teatro começou com a dinâmica **Das Máscaras**, criada especificamente para estas aulas, em que os alunos

tinham de desenhar qualquer figura geométrica de sua preferência, sem saber exatamente para o quê. Após fazerem os desenhos, eles deveriam personalizar a figura, colocando toda sua personalidade nela, de modo que as pessoas que tivessem acesso a ela pudessem dizer “esse é realmente o fulano de tal”. Eles aceitaram o desafio e fizeram produções criativas e significativas.

Além disso, mostramos a origem da tragédia, expondo a vida de Dioniso e um pouco da vida de Ésquilo (ele foi trabalhado em um momento posterior, com mais detalhes). Os alunos de ambas as turmas (9ª D e 9ª E) foram muito participativos e questionadores. No 9ª D, muitos discentes tinham algum conhecimento sobre Dioniso, porém sua versão romana, Baco. Na exposição, inserimos o mito de Progne, Tereu e Filomela, um mito escrito por Ovídio, escritor romano, e que nos serviu de base para explicar a influência de Baco na cultura.

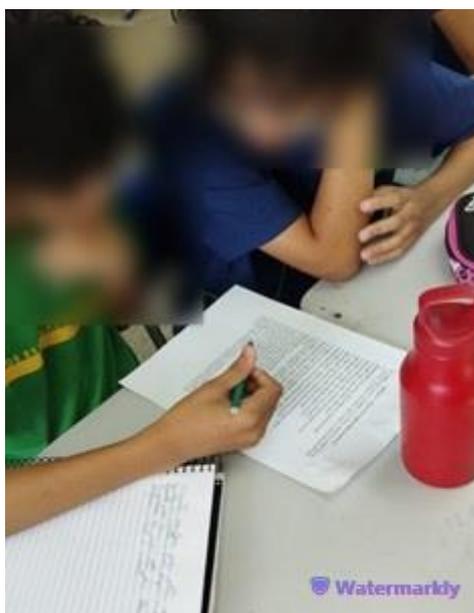
Aproveitamos para falar sobre as Grandes Dionisíacas e como funcionavam algumas partes físicas do teatro, como a Orquestra, onde o coro se apresentava, e foi exposto como era o funcionamento deste. Como a aula rendeu e acabou rápido, por ser uma turma bastante comprometida, pedimos que fizessem um resumo curto, de até 15 linhas, sobre o que foi dito. Assim, pensamos que fica melhor perceber as informações em que eles mais prestaram atenção. Semelhantemente ao que ocorreu na atividade de resumo sobre a aula em que explicamos o mito de Prometeu e a Criação da Pandora, alguns alunos frisaram mais o nascimento de Dioniso e a estranheza de o deus nascer da coxa de Zeus; outros relataram mais acerca do mito de Ovídio; outros, ainda, lembraram do surgimento do coro e de sua função no teatro.

Essa diversidade de olhares e percepções enriqueceu bastante a aula. Em relação a isso, recordamos as observações de Cosson (2006, p. 27), quando este afirma sobre a experiência da leitura compartilhada, bem como sobre o impacto da leitura em voz alta em uma sala de aula. Ficou nítido, nesses momentos especificamente, como a leitura em voz alta proporciona a troca de reações que é capaz de gerar discussões e troca de saberes. Ao indignarem-se frente à punição desarrazoada de Zeus aos homens, os alunos discutiram sobre os limites da justiça e o abuso de poder. Ao terem contato com o mito de nascimento de Dioniso (pela coxa de Zeus) ficaram pasmados e teorias surgiram, o que levou a mais conhecimentos, principalmente sobre o nascimento da deusa da justiça. Uma discussão levou a outra e assim foram capazes de formular suas próprias concepções — o que dificilmente teria acontecido numa leitura silenciosa e individual numa sala de aula.

Em aulas posteriores, de forma mais detalhada, apresentamos, também por meio de *slides* com imagens diversas, a importância de Ésquilo para seu tempo e para nós, hoje, na contemporaneidade.

Depois de todos esses momentos introdutórios, passamos à análise do texto teatral de Ésquilo. A primeira parte do texto de Ésquilo foi dividida em 6 partes, e 6 grupos foram formados para analisar o texto teatral. Depois, os alunos precisaram fazer um resumo do que entenderam, mas não apenas: deveriam também socializar suas impressões. Na aula em questão (16 de maio) foi possível fazer apenas o resumo, sendo a socialização oral deixada para a próxima oportunidade, a qual ocorreu no dia 28 de maio, com as discussões dos textos, mediadas pela professora da disciplina (figura 21).

Figura 21: Resumo e debate de textos *Prometeu Acorrentado* (Ésquilo). Alunos do 9º D.



Fonte: Próprio autor (2024).

Após essa atividade, no dia 7 de junho de 2024, lecionamos uma aula abordando as questões éticas que permeiam a sociedade, explicando os conceitos de ética e moral aos alunos, e os provocando à reflexão. Para tanto, fizemos, inicialmente, um questionamento: o que vocês fariam se tivessem à disposição uma pessoa por 6 horas seguidas? Anotamos as respostas no quadro (figura 22) e então expusemos o experimento de Marina Abramovic⁸⁸. Eles ficaram um tanto perplexos. Com base nisso, foi possível

⁸⁸ O experimento *Rhythm 0* (1974) de Abramovic consistia em dispor 72 objetos sobre algumas mesas, os quais poderiam proporcionar prazer ou dor. Em uma mesa, os visitantes tinham à disposição: batom, vinho, uvas etc. , enquanto em outra, estava tesoura, garfo, e até mesmo uma arma de fogo carregada. Os

entrar em problemáticas diversas, rememorando questões sombrias do nosso passado, como a escravidão, o nazismo, o comunismo e também o fascismo. Além disso, eles assistiram a um vídeo-experimento, e pensaram sobre até que ponto agimos com base em um dever ético ou agimos com base num condicionamento social.

Foi possível, para ilustrar ainda mais essas questões, abordar novamente o mito de Prometeu e também aprofundar um pouco sobre o mito de Antígona. Não obstante, trabalhamos a questão da formação do caráter e das camadas da personalidade a fim de compreendermos, ao menos superficialmente, como, filosófica e psicologicamente falando, nossa personalidade é formada e como podemos, a partir disso, trabalhar em nós para sermos seres mais éticos e humanos. Aproveitando, os alunos também puderam conhecer contos de outras culturas (O monge; e os Incas e Astecas). Por fim, os alunos puderam participar do jogo dos dilemas — um jogo de fichas com vários questionamentos provocativos.

Ao final, vários alunos elogiaram a aula e disseram ter sido maravilhoso o contato com essas questões. Um aluno chegou a dizer que estas aulas de mitologia são interessantes, porque “não ficam apenas no português”, mas também “parecem aulas de história, geografia... E o que mais, professora? Porque parece ter mais matéria aí no meio”. E de fato há. Tentei mostrar a eles, rapidamente, como as aulas dessa forma os ajudam em sua formação integral como seres humanos.

Em relação aos jogos do dilema, o resultado foi bastante similar ao considerarmos as duas turmas de 9ª ano. Em ambas, as questões eram respondidas, percebíamos, com algum grau de seriedade e sinceridade. As perguntas giravam em torno de situações cotidianas —como encontrar dinheiro e materiais perdidos em ambiente escolar. Mas algumas outras demandavam mais recursos para serem respondidas: afinal, se seu amado familiar estivesse doente necessitando de uma medicação caríssima: você a roubaria ou não para mantê-lo vivo?

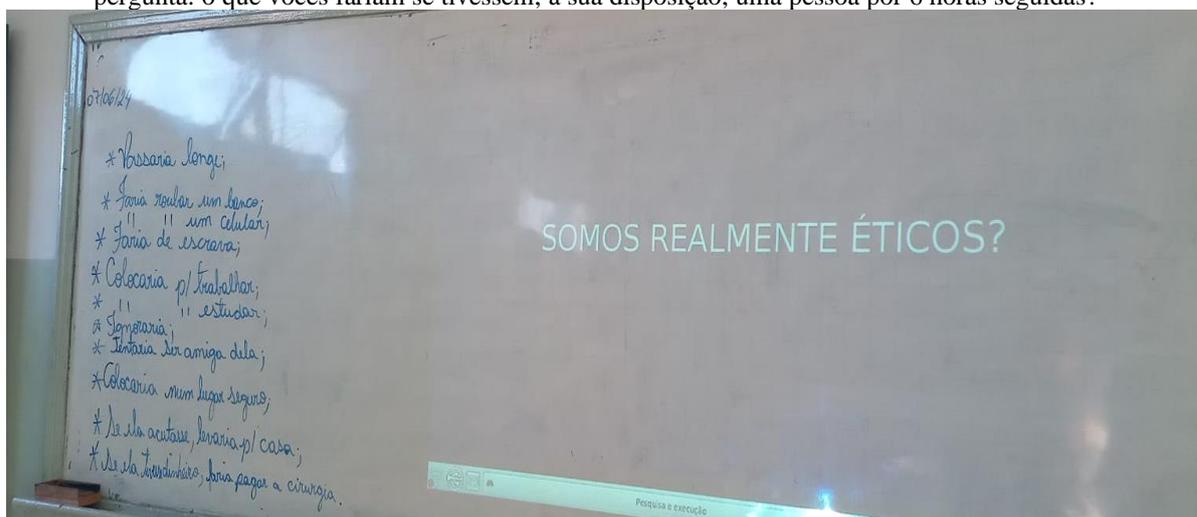
Com base nesses questionamentos, foi importante notar como os estudantes, de modo geral, perceberam caminhos que se distanciavam do **oito ou oitenta**. Por exemplo:

transeuntes poderiam manusear qualquer objeto e fazer dele, bem como do corpo de Marina Abramovic o que bem quisessem: Depois de uma incerteza inicial, o público se transformou, agindo de maneira irracional. Alguns cortaram suas roupas com lâminas de barbear; outros passaram a cortar a pele, agora nua. Alguns homens começam a sugar o sangue de seus ferimentos, com uma abordagem violenta, quase sexual. Parte dos presentes tentou defender o corpo da artista, formando um cordão de segurança. Porém, ainda havia mais; no último momento, alguém carregou a arma e a colocou na mão de Abramovic, levando-a direto para o seu pescoço, com um dedo da artista sobre o gatilho. Ninguém a faz puxar o gatilho, mas o medo da morte era palpável (Ribeiro, 2014, P. 3, *apud* Bortoluzzi; Biancalana, 2018, p. 4)

para responder a esta última questão, enquanto alguns outros alunos responderam que roubariam e outros disseram que não o fariam, uma aluna apresentou a seguinte solução: trocaria quantos dias de trabalho fossem necessários pelo medicamento. Esses exercícios foram de extrema importância para que os estudantes, ao serem confrontados com situações que não são tão distantes de sua realidade, pensassem em quão éticos e compromissados com o bem-estar da sociedade estão; foram levados a perceber que, às vezes, existem possibilidades reais e que nem sequer foram apresentadas.

Em todas as turmas, após a aula sobre ética, os alunos pediam para que fizéssemos novamente a aula com aquela temática; frequentemente eles dizem que têm amado as aulas de mitologia e já relacionam pequenas ações do dia a dia com personagens mitológicos. A exemplo, quando um aluno pega algum pertence do outro (ainda que como brincadeira), há sempre um para dizer “êeee, Prometeu!” Percebemos que, dentre todas as aulas, a aula sobre a relação da ética dos nossos dias com a ética presente nos mitos gregos de fato os encantou e os despertou ainda mais para a importância da literatura.

Figura 22: Anotações feitas no quadro da turma 9ª D com base nas respostas dadas pelos alunos à pergunta: o que vocês fariam se tivessem, à sua disposição, uma pessoa por 6 horas seguidas?



Fonte: Próprio autor (2024).

Após todo o processo estipulado pelo calendário escolar⁸⁹, em 27 de agosto, iniciamos a leitura ainda mais atenta do texto teatral, a releitura (seleção acurada do texto),

⁸⁹ Além do desenvolvimento dessas atividades, é preciso levar em consideração o compromisso com as normativas educacionais do Estado do Mato Grosso do Sul, bem como a obediência ao calendário escolar, respeitando prazos como aplicação de provas, semana de recuperação (Recuperar Para Avançar), bem como período de Conselho de Classe e reunião de pais. Além disso, em julho, também deveríamos considerar o período de recesso escolar (férias de julho).

divisão de personagens e memorização. Na semana anterior, os alunos precisaram copiar o texto adaptado — primeiro, em razão da quantidade limitada de material e, segundo, para propiciar a eles um contato mais profundo com o texto. Ao escrevê-lo à mão, estariam mais atentos ao conteúdo escrito, o que facilitaria, a nosso ver, e mais tarde testemunhado por eles, o processo de memorização. Na data de 27 de agosto, todos deveriam memorizar pelo menos uma frase de seus textos; porém, boa parte dos alunos conseguiu superar essa meta. De modo geral, os alunos foram bastante receptivos e engajados.

Embora o mito de Prometeu, bem como a peça *Prometeu Acorrentado*, tenham sido expostos e estudados pelas duas turmas de 9^a ano, foi necessário tomar algumas medidas para tornar possível a apresentação de um teatro. Em decorrência da incompatibilidade de horários (sendo professora das duas turmas, era impossível juntar as duas para ensaiar sem prejudicar o andamento de outras disciplinas e atrapalhar o trabalho de outros professores), decidimos dividir os trabalhos da seguinte forma: a turma 9^a D, em decorrência do menor número de alunos, foi selecionada para compor o elenco da peça: coro, Prometeu, Hefesto, Poder. A turma do 9^a E foi selecionada para compor parte do elenco da peça, sendo que os alunos escolhidos seriam retirados esporadicamente e deveriam ter seus textos memorizados, bem como seus gestos ensaiados em casa; além disso, durante as aulas de Língua Portuguesa, todos os demais alunos da turma E fariam o cenário e itens necessários para a apresentação: como as máscaras, decoração, iluminação etc. Essa foi a maneira que encontramos de envolver ambas as turmas, sem prejudicar o andamento de outras atividades na escola.

Assim, na data de 28 de agosto de 2024, iniciamos os ensaios para a peça *Prometeu Acorrentado*. O ensaio aconteceu de forma bastante organizada e proveitosa. Foi possível ensaiar metade da peça já neste dia, em apenas 2 aulas. Percebemos que o contato prévio dos alunos com o texto (em duas etapas: primeira discussão de textos no debate e depois escrevendo a peça à mão no caderno) facilitou esse processo. Também houve um impacto significativo para os estudantes, uma vez que eles, espontaneamente, compartilharam fotos e vídeos dos momentos do ensaio em suas redes sociais, o que passou a gerar, a partir de então, expectativa em alunos de outras turmas.

Os ensaios ocorriam em duas aulas semanais, sendo que nas últimas semanas antes da apresentação passou a ser ensaiado durante 4 aulas por semana. A apresentação aconteceu no dia 24 de outubro de 2024, totalizando 2 meses de preparação. Nesse ínterim, a turma E preparava desde a cola para a fabricação das máscaras gregas até os

papéis que seriam utilizados no cenário (figuras 23, 24, 25). No tocante a essas atividades, mesmo os alunos menos engajados nas aulas, participaram ativamente e se mostraram verdadeiros líderes ao guiar outros alunos até o resultado desejado. As máscaras gregas foram confeccionadas com bexiga, cola branca e papel tipo sulfite na cor branca.

Figura 23: Primeiro dia de ensaio da peça *Prometeu Acorrentado* com a turma 9^oD



Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 24: Produção de cola artesanal para confecção de máscaras, turma E.



Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 25: Confecção de máscaras (aula em 21 de setembro de 2024, com a turma E).



Fonte: Próprio autor (2024).

Os ensaios aconteciam, quase sempre, no anfiteatro da escola; no entanto, em alguns momentos foi preciso fazer uso de outros ambientes da instituição, ocasião em que os estudantes se divertiam ainda mais, fazendo “piadas” com as adaptações que precisávamos fazer (figura 26).

Figura 26: Ensaio ao ar livre, em virtude de evento escolar que acontecia no nosso local habitual de ensaio.



Fonte: Próprio autor (2024).

Em relação ao comportamento e responsabilidade dos integrantes do teatro, foi surpreendente. Não foi necessário fazer grandes intervenções ou agir de modo mais

severo: os próprios estudantes se auto-organizavam: quando um colega se excedia nas brincadeiras ou na falta de atenção aos detalhes, os demais logo corrigiam. De fato, vemos acontecendo, ensaio a ensaio, a educação que tem o aluno como protagonista em todos os aspectos.

No dia 21 de outubro fizemos as provas de figurino: o coro, contudo, deveria trajar preto (pela dificuldade, até mesmo financeira, de conseguirmos caracterizar todos os alunos como era feito com o coro na antiguidade; embora tenhamos conseguido tecidos para adaptar o traje, na hora da apresentação não foi possível fazê-lo por uma série de atrasos no dia, como chuva, pontos da cidade alagados, e outras intercorrências). Para essa etapa, contamos com a ajuda do professor Anderson Silvério, formado em Artes Visuais. Ele preparou a roupa dos personagens principais: Poder, Hefesto, Prometeu e Hermes; quanto a Io, conseguimos um vestido que, com os adereços corretos, poderia assemelhar-se aos trajes gregos. Também em virtude da dificuldade de simulá-la como uma ovelha (tal qual na peça de Ésquilo), decidimos deixá-la trajada na forma humana e apenas avisar aos ouvintes sobre essa modificação, no momento imediatamente anterior à apresentação da peça.

Além disso, ainda no dia 21 de outubro, ensaiamos a peça, com os figurinos acertados, como também os sons e luzes. Selecionamos alguns outros estudantes da turma 9^aE para segurar as luzes, a fim de que tudo saísse o mais organizado possível e sem grandes intercorrências. Isso foi necessário em virtude da dificuldade de conseguirmos operar uma mesa de som (com todos os recursos, como programação dos canhões de luzes com os efeitos escolhidos) no dia.

No dia seguinte, 22 de outubro, fizemos mais alguns ensaios e, juntos, organizamos o que aconteceria no dia da apresentação. Na quarta-feira, dia 23, ensaiamos pela última vez. Nessa ocasião, faltava apenas um dia para o grande acontecimento, e eles demonstravam ansiedade e apreensão; os tranquilizei, lembrando-os de que haveria outras pessoas no dia para se apresentarem e que tudo seria feito com muito esmero, da mesma forma como ensaiamos durante os últimos dois meses; por fim, tiramos a última foto antes do “dia D” (figura 27).

Figura 27: Último dia de ensaio antes da apresentação da peça teatral aos demais alunos e professores da instituição.



Fonte: Próprio autor (2024).

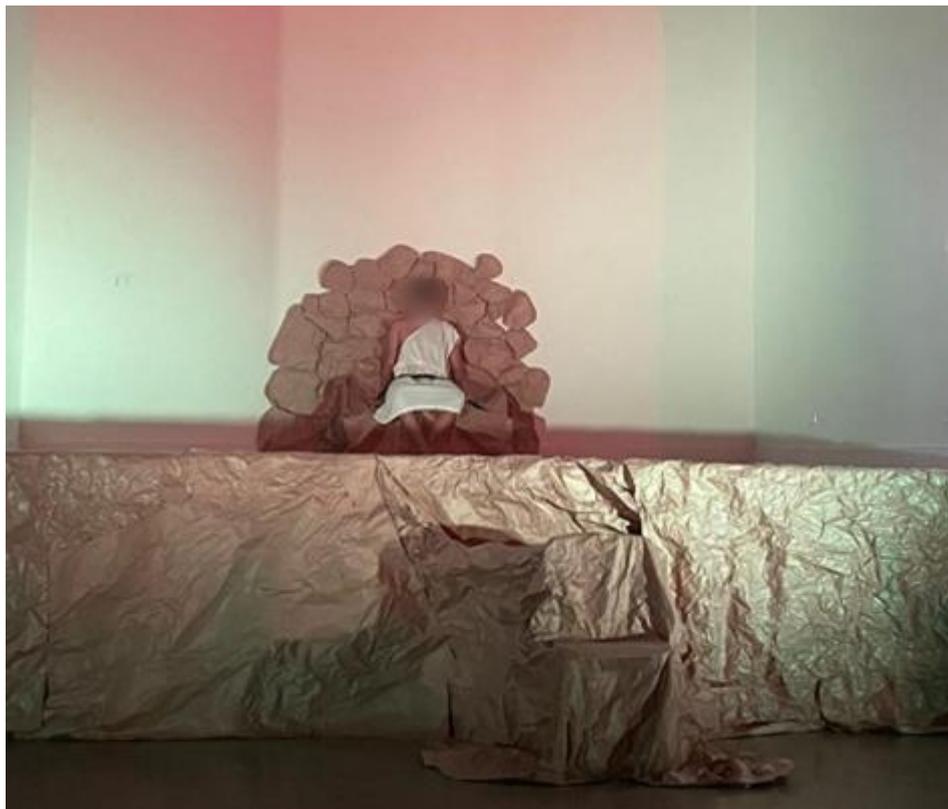
Nesta mesma data, com a turma E iniciamos a produção do cenário: uma pedra, na qual Prometeu seria acorrentado. Para confeccioná-lo, recortamos e amassamos papel pardo, de modo a, quando colocados lado a lado, darem a aparência de pedra. Dessa forma, conseguimos o seguinte resultado (figuras 28):

Figura 28: Confeção de cenário da peça *Prometeu Acorrentado*, alunos do 9^aE.



Fonte: Próprio autor (2024).

Figura 29: Cenário concluído pelos alunos da turma 9ªE.



Fonte: fotografia feita por estudante do 9ª E.

Finalmente, na data de 24 de outubro de 2024, os alunos de ambas as turmas puderam socializar os resultados de todo trabalho desenvolvido. Para tanto, propomos à coordenação pedagógica e à direção da escola uma tarde de clássicos, a qual consistiria em uma série de apresentações musicais e artísticas a fim de que os estudantes tivessem acesso a esse arcabouço cultural, que, conforme já frisamos neste trabalho, não deve ficar restrito a uma elite cultural ou intelectual: pertence, também, ao povo!

Prontamente, toda a equipe escolar aceitou a proposta e nos deu aval para desenvolver o projeto como gostaríamos. Sendo assim, convidamos alguns amigos e conhecidos para prestigiar nosso evento, dando sua contribuição a ele. Dessa forma, tivemos apresentações de violino, piano, saxofone e *ballet*. Embora a intenção inicial fosse proporcionar essa experiência a toda a escola, em virtude do tempo necessário para tal e do pouco espaço, optamos por restringir o evento às turmas de 9ªs anos do ensino fundamental e 1ªs anos do ensino médio (um total de 250 alunos envolvidos, figura 46). Surpreendentemente, os estudantes demonstraram entusiasmo, interesse, e apreciaram, de verdade, o que estava sendo apresentado diante deles (figura 30).

Figura 30: início das apresentações com o anfiteatro da Escola Estadual Afonso Pena lotado, e fala da diretora-adjunta, Joselia Vicente:



Fonte: Fotografia feita pelo professor intérprete de Libras, Rafael (2024).

Na tarde, tivemos a apresentação de um dos professores de Arte da instituição, Vinícius Maciel, tocando saxofone (figura 31). Essa participação docente é fundamental para que os estudantes percebam sentido naquilo que aprendem na sala de aula. Ver seus professores colocando em prática aquilo que ensinam dá maior credibilidade, a nosso ver, àquilo que é falado para eles.

Figura 31: Professor Vinícius Maciel, tocando saxofone.



Fonte: fotografia feita por estudante do 9º E.

Além de saxofone, pudemos apreciar a apresentação de duas adolescentes, uma tocando piano; enquanto a outra dançava *ballet* (figura 32).

Figura 32: Convidadas ao piano e *ballet*.



Fonte: fotografia feita por estudante do 9ª E.

Ainda ao piano, ouvimos uma criança de apenas 7 anos de idade (figura 33). Além disso, fomos presenteados com a apresentação de dois irmãos ao violino, bem como, na terceira música, com sua mãe juntando-se a eles: assim, os irmãos tocaram violino a duas vozes e sua mãe os acompanhou com o piano (**Figura 34**).

Figura 33: Convidada cumprimentando os espectadores, após sua apresentação ao piano.



Fonte: fotografia feita por estudante do 9ª E.

Antes de iniciarmos a apresentação da peça propriamente dita, uma estudante fez um breve resumo sobre o mito que seria apresentado e sua importância para a sociedade

grega da época e posteridade. Ela enfatizou, em sua fala, as modificações que foram feitas.

Quanto à apresentação do teatro, foram feitas algumas adaptações à peça de Ésquilo, como, por exemplo, em relação ao início: Prometeu e Hefesto entram juntos ao palco; enquanto Poder aguarda do lado de fora do anfiteatro – a intenção era causar impacto e surpreender os espectadores. Ao fundo, tocamos a música *North of the Wall*, uma das músicas do filme *Game Of Thrones*, que gera suspense. Em determinado momento da música, a porta do auditório foi aberta por dois alunos e o personagem Poder entrou, trajando roupas pretas e um capuz, encarando todos os presentes; para acompanhá-lo, dispomos duas luzes vermelhas. Como o local estava parcialmente escuro, as luzes auxiliaram a gerar o impacto desejado. Nesse momento em especial, os alunos gritaram de espanto e aplaudiram o início da peça.

Poder, então, dirigiu-se até o palco falando suas primeiras palavras “Ei-nos chegados aos confins da terra (...)” (figura 35) e as apresentações se seguiram. Em virtude da dificuldade de lidar com um coro muito grande, os alunos foram divididos em dois coros de cerca de 8 alunos cada; as máscaras confeccionadas não puderam ser utilizadas, pois não conseguimos atingir o resultado que esperávamos. Decidimos, juntos, fazer as apresentações sem nada no rosto e apenas explicando a preferência antes do início da peça.

Figura 34: apresentação de violino e piano



Fonte: fotografia feita por estudante do 9ª E.

Figura 35: Poder e Prometeu contracenando. Não foi possível captar Hefesto na fotografia.



Fonte: fotografia feita por estudante do 9^a E.

Além disso, também decidimos retirar o personagem Oceano, a fim de resumir a peça e não a deixar extensa; justificamos: como o coro em questão era formado pelas Oceânides, isto é, filha do Oceano, decidimos suprimi-lo da peça por entendermos que faria toda a diferença em relação ao tempo, e pouca diferença para a compreensão, por parte dos ouvintes, da mensagem que gostaríamos de passar, com base nas próprias intenções de Ésquilo. Assim, os personagens que adentraram a cena após Poder e Hefesto foram: coro; Io (figura 36) e Hermes. Decidimos, ainda, colocar um elemento novo: o aluno da turma 9^aE, o qual entrou no palco recitando o poema Nona⁹⁰, de João Filho, escritor contemporâneo brasileiro. Nona é uma elegia a Prometeu, e sintetiza aquilo que ele vivenciou. Portanto, em vez de Prometeu continuar explicando, com suas próprias palavras o que o levou a ser aprisionado, o estudante o faz a partir do poema (figura 37).

Figura 36: Io lamentando-se a Prometeu pela perseguição que vinha sofrendo da parte de Hera, por

⁹⁰ O poema pode ser acessado no link: <https://escamandro.wordpress.com/2018/01/06/joao-filho-1975/>.

culpa de Zeus.



Fonte: fotografia feita por estudante do 9º E.

Figura 37: Estudante contracenando com Prometeu, declamando o poema *Nona*, em lugar do monólogo do titã.



Fonte: fotografia feita por estudante do 9º E.

Para encerrar a apresentação, tocamos a música *The King's Arrival* também presente na série *Game Of Thrones*. Após a última fala de Prometeu, a música foi tocada, as luzes foram simultaneamente acesas, e todo o elenco se posicionou no palco para a foto

final. Por fim, fiz os agradecimentos finais aos profissionais e estudantes que cooperaram para que todo o evento ocorresse de forma organizada e ordenada.

Ao final de todo o evento, os alunos e convidados foram direcionados à outra sala da instituição (Sala Multimídia), com melhor climatização e som ambiente, para confraternizarem juntos o sucesso obtido. Fornecemos todo o lanche para esse momento e a direção da instituição apresentou os alunos com picolés (era uma tarde bastante quente). Por fim, tiramos uma última fotografia para registrar este momento.

Figura 38: Mesa de lanches fornecido aos alunos e convidados.



Fonte: Próprio autor (2024).

Em relação às aulas de aplicação da dinâmica da Caixa de Pandora e do Julgamento de Prometeu, por temer que não fosse possível finalizar todo o cronograma, pulamos a primeira e aguardamos um pouco mais para fazer a segunda; no entanto, ao chegarmos ao final de outubro, percebemos que seria interessante lecionarmos ambas as aulas, até mesmo para fazermos um fechamento geral dessa matéria, de modo a resumir tudo o que foi abordado ao longo do ano, trazendo maior sentido a todo esse conhecimento adquirido.

Assim, no dia 5 de novembro foi possível aplicar a dinâmica da Caixa de Pandora, a qual consistiu na problematização do nosso papel em relação a toda comunidade: os alunos receberiam o direito de escolher se queriam ou não algo bom (como sucesso, dinheiro, estabilidade), mas em troca disso, algum colega receberia um mal (males em troca de um bem). Essa dinâmica, apesar de nossas expectativas, não se mostrou tão efetiva; como eram dias finais do ano letivo, os alunos rareavam as idas à escola. No entanto, ainda assim, os que lá estiveram foram participativos e proativos.

Já no dia 7 de novembro iniciamos a divisão de turmas para procedermos ao

juízo de Prometeu, que ocorreu no dia 17 de novembro. Os alunos preparam apresentações simples, porém efetivas. De fato, conseguiram se comportar com seriedade e formalidade, utilizando linguagem adequada para aquela situação comunicativa. Toda simulação do juízo foi gravada. Os estudantes tiveram 1 aula (50 minutos) para preparação antes da apresentação, e o juízo (incluindo a sentença) durou cerca de 30 minutos. A forma de juízo foi o júri popular. Os demais alunos participaram como componentes do júri e deliberaram sobre a sentença a ser dada a Prometeu, absolvendo-o no final de tudo (figura 39).

Figura 39: Júri simulado: Prometeu – Inocente ou culpado?



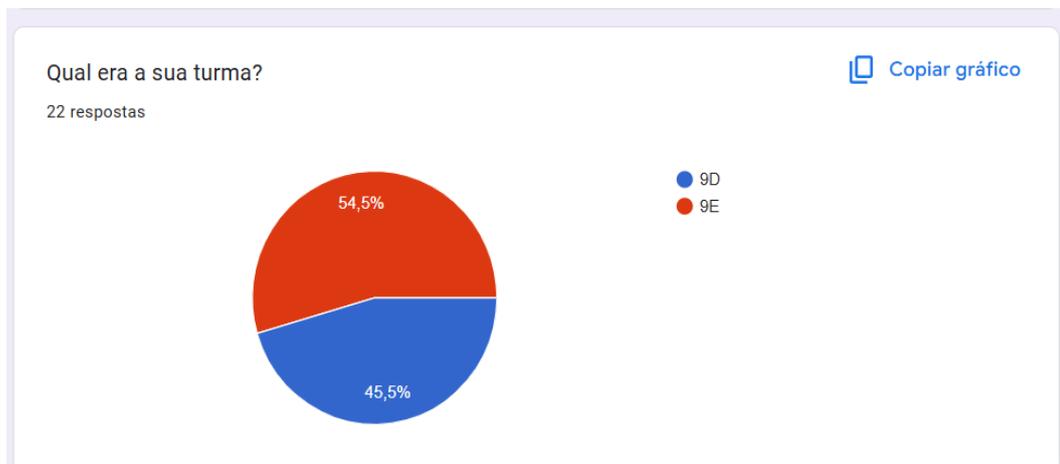
Fonte: Próprio autor (2024)

Após todas essas etapas, os alunos puderam avaliar a disciplina e os conteúdos trabalhados ao longo de todo o ano de 2024, por meio de um formulário eletrônico do Google (*Google Forms*), de forma anônima. A opção pelo formulário eletrônico foi feita em razão das constantes ausências dos estudantes no final do ano letivo, pois já em meados de fins de novembro suas presenças rareavam na instituição. Como mantínhamos um contato via grupos de aplicativo de mensagens (cada grupo contava, ao final do ano, com aproximadamente 18 alunos, um número realmente baixo em comparação com a quantidade de estudantes matriculados na turma. Isso ocorre porque boa parte dos alunos não tinha aparelho celular), conseguimos enviar o questionário para que respondessem *on-line*.

Das duas turmas, 22 estudantes responderam às perguntas. Essas consistiam em questões diretas, muito objetivas; e, ao final, poderiam deixar uma mensagem, expondo

o que quisessem sobre aquilo que foi ensinado. O resultado do questionário segue abaixo.

Figura 40: Questionário eletrônico sobre a disciplina.



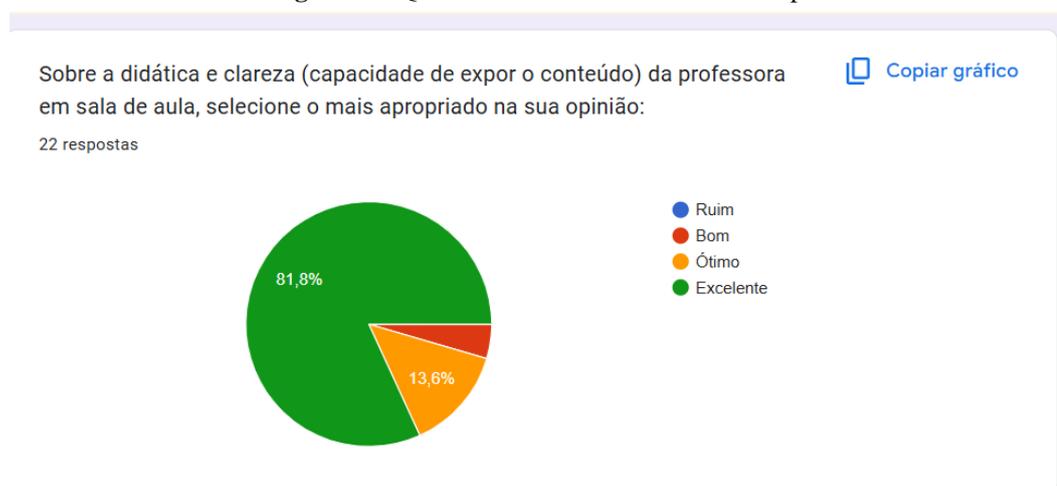
Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 41: Questionário eletrônico sobre a disciplina



Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 42: Questionário eletrônico sobre a disciplina



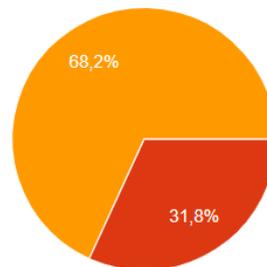
Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 43: Questionário eletrônico sobre a disciplina

Sobre a relevância das aulas de língua portuguesa da professora Mara, para a sua vida, selecione o mais apropriado na sua opinião:

 Copiar gráfico

22 respostas



- Nada relevante, não gostei e não apliquei na minha vida ao longo deste ano.
- Parcialmente relevante, gostei das aulas e do conteúdo e apliquei em alguns momentos da minha vida ao longo deste ano..
- Muito relevante, gostei totalmente das aulas e do conteúdo e apliquei muito na minha vida ao longo deste ano.

Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 44: Questionário eletrônico sobre a disciplina

Deixe um recado a respeito das aulas da professora Mara no ano de 2024 e fale sobre quais são suas expectativas para o próximo ano. Lembre-se de falar o que mais impactou você, especialmente em relação aos mitos gregos e ao teatro estudados:

22 respostas

- .
- Gostei muito da sua aula professora foi muito bom muitas atividades boas
- Sua aulas foi muito boa gostei muito da sua criatividade
- Amei as aulas dela, sempre vou lembrar que ela foi uma pessoa muito na minha vida. Gostei muito das aulas mitos e gregos, amei o ensaio e a apresentação do teatro, isso me marcou muito. A Professora Mara foi uma ótima profissional, amiga, insetivadora. E sempre será uma pessoa maravilhosa que passou na minha vida.
- Obrigada professora Mara por tudo, te esperamos em 2025

Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 45: Questionário eletrônico sobre a disciplina

Deixe um recado a respeito das aulas da professora Mara no ano de 2024 e fale sobre quais são suas expectativas para o próximo ano. Lembre-se de falar o que mais impactou você, especialmente em relação aos mitos gregos e ao teatro estudados:

22 respostas

Obrigada professora Mara por tudo, te esperamos em 2025

As aulas da professora Mara são excelentes! Explica muito bem, ela sendo sempre muito paciente com a gente, espero do fundo do meu coração que ela seja minha professora ano que vem. Eu sou muito chegada em mitologia grega, mas uma que eu achei bem legal e bastante interessante de conhecer foi a história de prometeu que com o teatro foi bem mais legal pra entender e imaginar como foi. A professora Mara é a melhor!

As aulas da professora mara eram ótimas, na minha opinião ela foi a melhor professora que eu já tive, minhas expectativas para o próximo ano são ótimas, pois se eu cair em alguma sala que ela for dar aula, vou aprender muito igual ao ano passado.
Os mais me impactou foi o teatro pois foi algo que eu nunca fiz e nunca vi, os mitos gregos foram muito bons e legais de estudar e aprender.

Uma ótima professora

Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 46: Questionário eletrônico sobre a disciplina

Deixe um recado a respeito das aulas da professora Mara no ano de 2024 e fale sobre quais são suas expectativas para o próximo ano. Lembre-se de falar o que mais impactou você, especialmente em relação aos mitos gregos e ao teatro estudados:

22 respostas

Esse ano gostei de tudo que aprendi em português, gostei também das aulas sobre os mitos gregos e do teatro também, na matéria de português esse ano foi o que mais gostei.

Muito top

O que mais me impactou foi o teatro,foi uma das melhores coisas que eu já fiz e gostei muito

...

Muito boa as aulas da professora,aprendi muitas coisas...
Sem palavras
Minha expectativa é crescer na internet,focar mais no meu estudo,fazer o meu curso que são uns dos meus maiores sonhos☐
E até lá dá mais orgulho pra minha mãe

Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 47: Questionário eletrônico sobre a disciplina

Deixe um recado a respeito das aulas da professora Mara no ano de 2024 e fale sobre quais são suas expectativas para o próximo ano. Lembre-se de falar o que mais impactou você, especialmente em relação aos mitos gregos e ao teatro estudados:

22 respostas

Uma ótima professora

A Mara é perfeita, e agradeço a ela por ter dado essa chance de ter feito o teatro, e também sobre mitologia grega eu gostei muito, deu até um nervoso na hora mais eu gostei que e assim q aprendemos a viver e fica forte são com as lutas, e também se ela quiser fzr teatro de novo eu vou participar com todo esforço e dedicação e também oq eu quero pra 2025 e q eu seja uma pessoa melhor q seja mais esforçado nos estudos q n de trabalho pra ninguém q eu fique só na minha mesmo q eu consiga passar q de ano com meu esforço q eu mesmo cansado eu lute pra chegar onde eu quero chegar e q venha 2025 pra lutar e vencer

Eu amei demais os tempos de teatro, parece até que aproximou mais a turma. Professora excelente não tem do que reclamar ❤️💜 te amamos mara

Quero muito vc no primeiro

Gostei muito das aulas dos conteúdos da professora

Fonte: Próprio autor (2024)

Figura 48: Questionário eletrônico sobre a disciplina

Muito boa as aulas da professora, aprendi muitas coisas...

Sem palavras

Minha expectativa é crescer na internet, focar mais no meu estudo, fazer o meu curso que são uns dos meus maiores sonhos ☐

E até lá dá mais orgulho pra minha mãe

A professora é muito atenciosa e sempre leva em consideração suas capacidades além de tentar ao máximo melhorar seus pontos fracos e ampliar os pontos fortes

Professora obrigado por todas essas aulas, gostei bastante do teatro e os trabalhos que a senhora passou me incentivaram a começar a ler algumas delas e ajudaram bastante no meu desenvolvimento.

Acho bom os teatro da professora e bom participar acho muito legal apesar quem tem vergonha vc acaba perdendo

Eu amei isso pq tive o prazer de aprender algumas coisas como ter responsabilidade já que tive que interpretar o Prometeu, espero que a professora Mara de aula pra mim ano que vem, ela é uma professora muito boa uma das melhores que tive na minha vida me ajudou muito...

Fonte: Próprio autor (2024)

3. 3 Discussão dos resultados

A fim de compararmos os resultados obtidos em nossa pesquisa e os resultados daquilo que vem sendo produzido no Brasil tendo em vista a mitologia e o teatro gregos aplicados à educação básica, iniciamos uma pesquisa em alguns sistemas de busca, como Portal de Periódicos da Capes, o Banco de Dissertações e Teses da Universidade de São Paulo (USP), o Banco de Dissertações e Teses da própria Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e o Banco de Dissertações e Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses.

Como marcadores em todos os buscadores, utilizamos os seguintes termos: mitologia grega e ensino: retornaram 52 resultados, porém todos relacionados apenas ao ensino, nada se relacionando com mitologia grega, para o ano de 2023. O mesmo se repetiu todas as vezes em que juntamos os termos tragédia grega e teatro grego com a palavra “ensino”. mitologia grega e ensino; teatro grego e ensino; tragédia grega e ensino; mitologia grega e sala de aula e, por fim, teatro grego e sala de aula. Em relação ao Portal de Periódicos Capes, o resultado foi desanimador. Começamos restringindo a busca para considerar apenas os dois últimos anos (2023 e 2024); contudo, não obtivemos qualquer resultado; por isso, foi necessário ampliar o período de pesquisa, considerando que o periódico abarca produções de inúmeras instituições. Percebemos, contudo, que mesmo estendendo o período para quase duas décadas, os resultados obtidos foram irrisórios:

Quadro 10: descrição dos estudos encontrados no Portal de Periódicos Capes.

PALAVRA-CHAVE	RESULTADOS OBTIDOS	OBSERVAÇÕES
Mitologia grega e ensino:	7 resultados.	De 1998 a 2022.
Teatro grego e ensino:	8 resultados.	De 1998 a 2009.
Tragédia grega e ensino:	12 resultados.	De 2000 a 2023; não relacionados propriamente à tragédia grega; a produção de 2023, por exemplo, versava sobre a Guerra do Contestado.
Mitologia grega e sala de aula:	10 resultados.	De 1991 a 2016.

Teatro grego e sala de aula: 1 resultado.

De 2010.

Fonte: Próprio autor, com base em dados disponibilizados em banco de dados (2024).

No que se refere ao Banco de Dissertações e Teses da Universidade de São Paulo (USP), verificou-se um cenário consideravelmente mais promissor em comparação às demais plataformas anteriormente consultadas, uma vez que, já nas primeiras buscas realizadas, ao inserirmos os termos selecionados e delimitarmos o recorte temporal para os anos de 2023 e 2024, observou-se um retorno um pouco mais amplo, porém, ao analisarmos os dados, foi possível notar que pouco estava, de fato, relacionado à nossa temática.

Quadro 11: descrição dos estudos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da USP.

PALAVRA-CHAVE	RESULTADOS OBTIDOS	OBSERVAÇÕES
Mitologia grega e ensino:	52 resultados.	Ano de 2023 – porém, todos relacionados apenas ao ensino, nada se relacionando com mitologia grega. O mesmo se repetiu todas as vezes em que juntamos os termos tragédia grega e teatro grego à palavra <i>ensino</i> . Assim, digitamos apenas <i>mitologia grega</i> para testarmos, e o buscador retornou 0 resultado para o biênio 2023-2024.
Teatro grego e ensino:	12 resultados.	Dentre os resultados, apenas 2 se relacionam, ainda que parcialmente ⁹¹ , à temática deste trabalho (ano de 2023). Para o ano de 2024 foram encontradas 5 pesquisas, mas nenhuma relacionada à temática deste trabalho.
Tragédia grega e ensino:	12 resultados.	Assim como o termo anterior, nenhum relacionado à temática desta pesquisa.
Mitologia grega e sala de aula:	4 resultados.	Sendo 2 no ano de 2023 e 2 no ano de 2024; nenhum relacionado à temática.

⁹¹ Com *relacionar-se parcialmente*, queremos dizer que as produções abordam ou algum mito grego ou peça grega ou, ainda, apresenta abordagens teórico-metodológicas que envolvam um dos dois termos à educação, não necessariamente aplicando-os ao componente curricular Língua Portuguesa; com *relacionar-se totalmente*, queremos dizer que a pesquisa ou produção acadêmica une a mitologia grega e teatro grego ao ensino na educação básica; Se por um lado, não foi possível constatar pesquisas para o viés de período selecionado (2020 a 2024) que contemplasse especificamente o *Mito de Prometeu* e a peça *Prometeu Acorrentado*, de outro, isso pode demonstrar a originalidade de nossa pesquisa.

Teatro grego e sala de aula: 12 resultados. Retornou os mesmos resultados do marcador *teatro grego* para ambos os anos (2023 e 2024), sendo que nenhum relacionado à nossa temática.

Fonte: Próprio autor, com base em dados disponibilizados em banco de dados (2024).

O Banco de Dissertações e Teses da nossa Universidade Federal de Mato Grosso do Sul também apresentou resultados desanimadores, não apresentando qualquer resultado para as palavras-chave pesquisadas, mesmo expandido o período de tempo anteriormente selecionado. Similarmente à UFMS, o banco de dados do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) também não retornou resultados significativos para as palavras-chaves selecionadas, totalizando apenas 1 produção em 2023 sobre leitura literária da mitologia grega.

Quanto ao Banco de Dissertações e Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, o qual possui mais de 147 instituições cadastradas, 672. 535 dissertações e 253. 428 teses até a data de 11 de outubro de 2024, obtivemos os seguintes retornos:

Quadro 12: descrição dos estudos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses.

PALAVRA-CHAVE	RESULTADOS OBTIDOS	OBSERVAÇÕES
Mitologia grega e ensino:	16 resultados.	Para o biênio 2023-2024; dos quais 12 se relacionam parcialmente à temática deste trabalho; 3 não se relacionam; e 1 se relaciona totalmente.
Teatro grego e ensino:	0 resultado.	Dentre os resultados, apenas 2 se relacionam, ainda que parcialmente, à temática deste trabalho (ano de 2023). Para o ano de 2024 foram encontradas 5 pesquisas, mas nenhuma relacionada à temática deste trabalho.
Tragédia grega e ensino:	0 resultado.	Assim como o termo anterior, nenhum relacionado à temática desta pesquisa.

Mitologia grega e sala de aula: 0 resultado. De 2023 a 2024.

Teatro grego e sala de aula: 0 resultado. De 2023 a 2024.

Fonte: Próprio autor, com base em dados disponibilizados em banco de dados (2024).

Por fim, decidimos fazer uma busca mais genérica, valendo-nos do *Google Acadêmico*, o qual inclui artigos, resenhas, monografias, dissertações e teses. Além disso, escolhemos utilizar marcadores mais específicos, a fim de afunilar a busca; assim, priorizamos os termos: teatro grego e sala de aula; e mitologia grega e sala de aula. Dessa forma, foi possível alcançar resultados mais relevantes, já que aumentamos, também, o tipo de produção pesquisada.

Para o termo *teatro grego e sala de aula*, encontramos 3. 880 resultados, tendo em vista o período compreendido entre os anos de 2023 e 2024. Cerca de 990 artigos destes foram analisados pelo título e resumo; 25, desse total, foram selecionados para análise comparativa, a qual será realizada mais adiante, ainda neste capítulo. Em razão da baixa quantidade de artigos, resolvemos aumentar, também para esse marcador, o período para 5 anos: 2020 a 2024. Deste modo, o buscador retornou 12. 100 resultados (cerca de 1. 000 artigos). Vale ressaltar que em relação ao buscador *Google Acadêmico*, a palavra **resultados** abarca não somente a quantidade de documentos encontrados com as palavras-chave, mas também as citações feitas, além da quantidade de vezes que essas palavras aparecem em inúmeros arquivos etc. Por esta razão, há essa discrepância entre a quantidade de arquivos encontrados e o número alto de resultados obtidos.

No que concerne à palavra-chave **mitologia grega e sala de aula**, encontramos 1. 860 resultados, para os anos de 2023 e 2024, sendo que boa parte já apareceu também no marcador **teatro grego e sala de aula**. foram analisados os 1.860 resultados – 1.000 artigos pelo título e resumo, dos quais puderam ser selecionados 9 para análise comparativa. Diante dessa discrepância, aumentamos a seleção para compreender o período de 5 anos, assim como fizemos com os termos anteriores. Dessa maneira, a busca retornou o total de 6.300 resultados (1.000 produções acadêmicas), pouco mais da metade da retornada pelo marcador anterior (mantendo-se o padrão). Mesmo assim, só foi possível selecionar mais 22 artigos relacionados à nossa temática, totalizando 73 artigos

(17 dos buscadores anteriormente expostos nas tabelas e 56 no buscador *Google Acadêmico* considerando todos os termos pesquisados para o período de 2020-2024), sendo 10 de 2020; 9 de 2021; 10 de 2022; 33 de 2023 e 11 de 2024.

Gostaríamos, ainda, de fazer um adendo: quando afinamos o buscador, considerando os termos acima, mas selecionando a opção de frase exata ou de palavras que ocorrem apenas no título dos artigos, todos os termos apresentaram 0 produção para os anos de 2023 e 2024, o que, mais uma vez, pode ser um bom parâmetro para indicar a baixa produção científico-acadêmica, a originalidade e uma potencial relevância de nosso trabalho, ao menos considerando os últimos 5 anos de produção científica no Brasil.

Totalizando todos os buscadores e os resultados obtidos, conseguimos chegar ao número de 37 produções acadêmicas sobre mitologia na sala de aula e 36 produções sobre teatro (grego ou não) na sala de aula também, alguns desses (aqueles os quais julgamos mais adequados ao nosso propósito) serão comparados, neste capítulo, ao trabalho que desenvolvemos ao longo destes dois anos de mestrado. Contudo, nem todas essas pesquisas versam sobre uma prática realizada em sala; muitas delas são apenas **propostas** de aplicação em sala.

Apesar dessa dificuldade, encontramos trabalhos bastante similares ao nosso, como por exemplo o de Souza; Novais (2021), que fez uso dos textos de Ovídio, em *Metamorfoses*, seguindo percursos metodológicos muito parecidos com os nossos: leitura do texto, interpretação, exposição de conceitos relativos aos mitos etc., e finalizando com a leitura dramática do texto, com cenário, figurino e até mesmo música ao vivo. Conquanto diferenças existam nas duas propostas, especialmente em relação ao próprio tema, já que a nossa trata de mitos gregos e a de Souza e Novais trata de mitos latinos, ambas se aproximam pelos motivos ora expostos.

Além da pesquisa de Souza e Novais, outras se assemelham à nossa de forma significativa, tais como a de Santos (2023), a qual socializa os resultados obtidos através de oficinas de formação de professores. O autor coloca os docentes, nesse sentido, como professores-colaboradores de seu trabalho à medida que são eles que colocam em prática, na sala de aula, o conhecimento adquirido nas oficinas. O autor enfatiza a importância da leitura em voz alta para a formação leitora dos estudantes, diferenciando-a da leitura compartilhada. Segundo sua definição:

O que diferencia a leitura compartilhada da leitura em voz alta “significativa” são os objetivos propostos pelo professor. Geralmente, a primeira faz-se com base na conversão dos elementos gráficos em elementos sonoros, sem focalizar especificamente na compreensão do texto. A leitura em voz alta pressupõe o

reconhecimento desses elementos mais a atribuição de sentido do texto lido (Santos, 2023, p. 166).

Alguns resultados observados na pesquisa guardam consonância com os observados também na nossa, apesar do propósito bastante divergente delas, isso porque nosso objetivo, na sala de aula, não é formar professores. Vimos, contudo, uma relação ao observar a ênfase na oralidade, isto é, na leitura em voz alta. Assim como o observado pelos professores entrevistados na pesquisa citada, observamos também as dificuldades como sudorese, timidez, dificuldade em ler em tom mais alto, como presentes na sala de aula nas leituras em círculo que fizemos; todas elas vencidas, pouco a pouco, pelos alunos que realmente demonstravam interesse.

A proposta de Santos; Silva (2020) também mantém relação com a que desenvolvemos ao considerar a aplicação dos estudos clássicos à contemporaneidade, pensando questões presentes — no caso do trabalho desses autores, o objetivo primordial era o ensino da língua grega, mas este seria impossível sem falar da história dessa língua; para além disso, o trabalho também abarcou questões atuais, repensando como a cultura grega está presente nos dias de hoje, exatamente o que fizemos em sala de aula na nossa pesquisa-ação.

Almeida (2021) avança possibilidades como leitura do texto teatral e diferenciação deste do gênero narrativo; bem como propõe a encenação da peça; e, ainda, análise das encenações já feitas e disponibilizadas no *youtube*. Tais propostas foram contempladas em nossa pesquisa também, à medida que os estudantes precisaram ler de forma integral os textos tanto mitológicos (com as duas obras de Hesíodo) quanto os de teatro, fazendo análise desses textos, debatendo-os, recriando-os e encenando-os.

Outras, ainda, mantêm relação com as propostas que desenvolvemos, porém, apenas parcialmente. É o caso, por exemplo, do trabalho desenvolvido por Costa; Rodrigues; Silva (2020), o qual expõe trilhas de aprendizagem valendo-se do mito de Medusa, porém numa perspectiva comparada: comparam-se textos multimodais, isto é, textos verbais e textos não verbais e tenta-se problematizar as possibilidades de sentido advindas dessa comparação. Como relatado no início deste capítulo, por diversas vezes lançamos mão dos mesmos procedimentos, como nos inícios das aulas, com a apresentação das figuras mitológicas, bem como quando da análise das músicas (raps) em comparação com os mitos estudados. De modo similar, o trabalho de Freitas; Abreu; Guimarães (2024) se concentra em enfatizar as possibilidades e vantagens pedagógicas

de estimular os alunos a perceberem as nuances e semelhanças entre o livro Percy Jackson e sua releitura cinematográfica. Na mesma esteira das produções que sugerem o uso de imagens e filmes para uma melhor assimilação dos conteúdos mitológicos, Campos; Assumpção (2023) se valem do recurso de Histórias em Quadrinhos (HQs) para o estímulo à análise comparada. Similarmente, o trabalho de Francisco (2024) apresenta algumas sequências didáticas como sugestões para aplicações no ensino fundamental e ensino médio; dentre elas, apresenta séries como *Sandman*, cujas atividades se concentraram em fazer a escrita criativa de personagens, dando a eles características e construindo-os muitas vezes de forma complexa, avançando depois para a escrita de uma história capaz de acomodar tais personagens e, por fim, a socialização dessa história para toda a turma.

Os demais trabalhos revisados seguem uma estrutura bem parecida com a de Francisco (2024). Outros, ainda, enveredam pelo caminho dos jogos, recurso tão querida pelos adolescentes. Este é o caso de Florentino; Dantas (2024), os quais apresentam sequências didáticas de forma resumida para aplicação em sala de aula, utilizando, especificamente, a mitologia grega. Os métodos apresentados são bem criativos, como a Caixa de Pandora, aplicada também em nosso trabalho, porém de forma diferente, conforme já descrito; e o jogo de memória dos deuses, algo que não foi abordado em nossos planos de aula diretamente pela professora, mas sim pelos alunos, na criação de jogos. Por fim, Florentino; Dantas (2024) criaram o próprio jogo de tabuleiro, bastante sugestivo, para fins de revisão, demonstrando as diversas e inesgotáveis possibilidades de trabalho envolvendo esse tema.

Conquanto existam atividades que sigam a perspectiva de Metodologia Ativa, colocando os alunos numa posição de protagonistas e construtores do próprio conhecimento, há, ainda, alguns trabalhos que continuam a seguir a perspectiva mais tradicional: apresentação de imagens, interpretação, relação delas com o conteúdo, leitura dos textos mitológicos, bem como resolução de questões que privilegiam as categorias gramaticais do texto, bem como seus aspectos estruturais; este é o caso de trabalhos como o de Santos (2022), o qual inova, no entanto, trazendo os mitos em cordéis; e de Santos (2023); Faria (2021); Ramos; Ferreira; Bitte (2021);

Ainda observamos trabalhos que se propuseram a ensinar gramática normativa aos alunos, propondo maior aplicação das normas, fazendo com que compreendam que elas não precisam ser descoladas da realidade, pelo contrário. Se a gramática é “a sistematização dos fatos da língua”, então nada mais correto do que trabalhar formas em

sala de aula que possibilitem ao estudante enxergá-la assim; foi a isso que se propôs Abreu (2022), no trabalho *O ensino de gramática na escola básica: o mito de Sísifo*; questão também abordada por Maia (2020), ao trabalhar com sequências didáticas mais focadas no texto e na leitura, sem se preocupar com a formação integral dos alunos; as leituras escolhidas são realizadas, e, após elas, assim como ocorre na maior parte da produção acadêmica visitada, são feitas questões relativas ao texto que versam sobre interpretação e análise estrutural do gênero, bem como vocabulário; além de escrita imitativa seguindo o gênero estudado; ademais, são feitas atividades de reescritas para obtenção de resultados diversos daqueles originalmente escolhidos pelos autores. No entanto, percebemos semelhança no tocante à escolha da pesquisa em acrescentar a comparação entre os textos, assim como fizemos em nosso trabalho. Apenas em alguns momentos são realizadas questões que penetram mais a camada humana: como é o caso da atividade sobre o texto *Bárbara*, de Murilo de Rubião.

Também é importante dizer que os trabalhos encontrados não são todos relativos à área de Língua Portuguesa; alguns se inserem em áreas como História e Ciências; é o caso de Colvero; Furtado (2020); Faria (2021); Ramos; Ferreira; Bitte (2022) e Fernando (2023), este último que usa tanto mitologia grega quanto teatro para o ensino de Ciências.

No tocante ao método de teatro para a formação integral de alunos, observamos que os estudos se concentram mais em revisão bibliográfica que na prática propriamente dita. Assim, há uma gama de possibilidades aventadas, mas pouco aplicadas em sala de aula. Quase sempre, tais estudos discutem a importância e as vantagens de se fazer um teatro escolar; é o caso dos estudos de Abreu; Marques (2020), Réus (2020), Almeida (2022), Araújo (2023), Couto; Couto (2023), Guckert (2023), Incarnato (2023), Junior (2023), Leite (2023), Londero (2023), Moraes (2023), Pelaes (2023), Santos; Sarzi (2023), Yamane (2023), Agostini (2024), Almeida (2024), Silva; Cunha (2024).

No entanto, essas mesmas pesquisas evidenciam a necessidade de que as propostas sejam colocadas em prática de forma urgente. Foi o que fez Carmo (2021), com sua proposta de interdisciplinaridade entre Arte e Língua Portuguesa vivenciada em Minas Gerais. O trabalho traz uma abordagem indiretamente relacionada ao conceito de formação integral, ao trabalhar, a partir do teatro, não apenas os conteúdos relativos à língua portuguesa, mas também fomentando nos alunos o autoconhecimento enquanto trabalha questões que envolvem reflexão sobre liberdade, ética, fé, morte, vida, família etc. Assim como ele, Alcântara e Bridi (2022) usam técnicas de teatros e jogos para tornar a aprendizagem mais lúdica e atrativa, de modo que os estudantes participem ativamente

desse processo. No entanto, este trabalho se configura, a nosso ver, mais como dinâmicas do que como teatro (ação de imitar/representar algo) propriamente dito. O contexto da pesquisa também é completamente divergente do contexto da nossa, uma vez que foi realizada durante a pandemia.

Silva (2023) demonstra a urgência em trazer novas técnicas para dentro da sala de aula, a fim de tornar o aprendizado mais significativo; a autora utiliza o teatro como forma de aprimorar o ensino da matemática em sala de aula, demonstrando que essa prática não precisa estar restrita, necessariamente, ao ensino de linguagens ou ciências humanas e sociais.

Martins (2023), de modo similar a nós, desenvolveu uma pesquisa-ação valendo-se do teatro como principal método educacional. Como na nossa pesquisa, seu trabalho vinculou teoria e prática e, além disso, no tocante ao teatro, explicitou as origens deste, bem como focou na exposição sobre os principais autores trágicos e suas obras — tudo isso feito por meio de aula expositivo-dialogada e, por fim, por meio de apresentação de seminários e debates entre os alunos. O autor, inclusive, chega a correlacionar as obras teatrais *Antígona* e *Prometeu Acorrentado*. Ele enfatiza que se valeu das seguintes práticas didáticas: exercícios teatrais; debate; roda de conversa; registros escritos; relatos das experiências individuais e coletivas; jogos de interação e sensibilização; escrita dramaturgica em grupo. Todas também utilizadas, em menor ou maior grau, a depender da intencionalidade, por nós. Seus alunos também realizaram a leitura do enredo da peça, assim como nós e nossos estudantes, mas seguiram o mesmo método que alguns outros trabalhos já citados aqui: a modificação do final. Ao contrário da nossa pesquisa, esta não levou efetivamente à prática qualquer apresentação de teatro, concentrando-se mais nos textos, na história e em técnicas que foram apresentadas aos alunos, mas não necessariamente postas em prática em um espetáculo.

Por fim, citamos o trabalho de Silva (2023), que desenvolveu, assim como nós, um espetáculo no ambiente escolar, envolvendo alunos em todas as etapas da peça: desde a leitura e preparação dos textos até a produção do cenário, figurino e sonorização.

3. 4 Não há muita novidade, mas há vontade

Há pelo menos três décadas, Bordini e Aguiar (1993), importantes educadoras brasileiras, falavam sobre a importância da literatura na sala de aula, e de um método capaz de transformá-la em algo realmente significativo para os estudantes. O Método Recepcional, conforme apresentado pelas autoras, aponta para uma ruptura na tradição

que ignorava o leitor no processo de leitura. A partir desse método, o leitor se torna sujeito ativo nesse processo, desempenhando relevante papel. O método não retira, de forma alguma, a importância do texto, mas coloca o leitor em seu devido lugar: ele é coparticipante do processo literário, de maneira que não é mais um receptáculo de uma sucedânea de informações: ele também é sujeito protagonista.

Segundo as autoras, a obra trabalha fornecendo pistas que o leitor deve seguir; mas também deixa lacunas vagas, espaços vazios que este preencherá com seu imaginário — Machado de Assis, cabe lembrar, também falou sobre essa vacuidade presente nos textos, a qual enseja oportunidades ricas ao leitor que pode preenchê-la:

O que faço, em chegando ao fim, é cerrar os olhos e evocar todas as coisas que não achei nele. Quantas ideias finas me acodem então! Que de reflexões profundas! Os rios, as montanhas, as igrejas que não vi nas folhas lidas, todas me aparecem agora com as suas águas, as suas árvores, os seus altares; e os generais sacam das espadas que tinham ficado na bainha, e os clarins soltam as notas que dormiam no metal, e tudo marcha com uma alma imprevisita. **É que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim preencho as lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas.** (Assis, 2019, p. 96, grifo nosso).

Em tudo isso, há um processo riquíssimo de interação entre o texto e o leitor que perpassa a questão de decodificação de palavras: é preciso que o leitor compreenda que o texto, assim como ele, está situado num determinado espaço-temporal (Bordini; Aguiar, 1993).

Assim, a possibilidade de diálogo do leitor com a obra depende de diversos fatores, dentre os quais a identificação e o distanciamento daquele em relação a esta e, para considerar isso, devemos levar em conta as questões culturais e sociais que envolvem ambos os universos.

Nossa pesquisa, portanto, tentou levar em consideração todos esses pormenores a fim de proporcionar aos discentes a melhor experiência literária possível. Ainda de acordo com Bordini e Aguiar (1993), os textos de difícil compreensão — como é o caso dos textos escolhidos para esta pesquisa — provocam curiosidade no leitor, mas essa pode afastá-lo da leitura ou não: além de curiosidade, o aluno precisará, diante do texto, se portar com disponibilidade. É preciso que o discente queira. Aí é que entra o nosso papel enquanto docentes: cabe a nós despertar o interesse no aluno.

Como objetivos principais alcançados pelo método temos que o aluno será capaz de:

Efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; e transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (Bordini; Aguiar, 1993, p. 86).

Vemos que esses objetivos propostos pelo referido método foram alcançados porque, segundo o retorno dado pelos estudantes, eles passaram a se interessar por outros textos, buscando outras leituras de igual teor, além de afirmarem que buscariam romper com o que aprenderam na escola levando isso para sua vida familiar e social. Embora o Método Receptional não tenha sido pensado de início como metodologia principal desta pesquisa, demonstrou-se uma excelente fonte norteadora para as práticas pedagógicas e realmente eficaz para o que se propõe à medida que o professor consiga aplicá-lo em sala.

Semelhantemente, os estudos de Rildo Cosson (2006) sobre letramento literário funcionaram como validadores das atividades propostas no desenvolvimento deste trabalho. Segundo o autor, existem muitos erros sendo cometidos hoje no tocante à leitura desenvolvida em sala de aula. Para ele, os principais apontados giram em torno da literatura de fato escolarizada, tendo em vista o cumprimento de uma exigência normativa, apenas. Assim, geralmente o ensino é voltado para a exposição das escolas literárias brasileiras, a partir da qual são vistos resumos sobre as obras e nunca (ou raramente) são lidas as obras integralmente. Ademais, é frequentemente ensinada com foco na preparação para exames, em vez de privilegiar a vivência do texto como detentor e propagador de cultura, história, arte. Isso a transforma em objeto de estudo técnico e esvaziado de sentido humano. Dessa maneira, “A literatura deixa de ser arte da palavra e passa a ser matéria de estudo e objeto de avaliação” (Cosson, 2006).

Outro problema salientado pelo autor é normalmente o ensino do texto literário estar vinculado estritamente ao ensino de figuras de linguagem ou para análise sintática. Compreendemos que não há problema em utilizar textos literários com essa finalidade, desde que estes tenham sido trabalhados em toda sua complexidade. Assim como Cosson, acreditamos que se valer da literatura para fins meramente pragmáticos é desvirtuá-la de seu sentido e esvaziá-la de toda carga simbólica e significativa que possui.

Não podemos, enquanto professores, esquecer-nos de que:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá, porque está apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância [...] ao professor cabe criar as condições para que o

encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (Cosson, 2006, p. 29).

Precisamos, por um lado, deixar de lado os procedimentos que conduzam a leitura como tarefa obrigatória, sem espaço para emoção, identificação ou crítica. Isso distancia o aluno da literatura e transforma a leitura em obrigação enfadonha, não em prazer ou descoberta. Precisamos, por outro lado, direcionar os alunos à leitura, mas com objetivo claro, com intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] E por fim a esperança, que é a meninice do mundo.

Machado de Assis. *Esaú e Jacó*, 1994.

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a eficácia do ensino de mitologia grega — mais especificamente o mito de Prometeu — como estratégia pedagógica capaz de favorecer a formação integral. Por meio de uma análise crítica e comparativa das obras *Teogonia* e *Trabalhos e Dias*, de Hesíodo, bem como da tragédia *Prometeu Acorrentado*, de Ésquilo, buscou-se estabelecer conexões entre os valores éticos, morais e culturais da Grécia Antiga e as demandas formativas da sociedade contemporânea. A proposta pedagógica, ancorada na metodologia da pesquisa-ação, demonstrou que é possível — e desejável — mobilizar os clássicos da literatura para promover um ensino que vá além do conteúdo técnico e conteudista.

Sob esse aspecto, os objetivos propostos por esta pesquisa não só foram alcançados, como também superaram expectativas no que diz respeito à formação ética, moral e integral dos alunos participantes. A utilização do mito de Prometeu e da peça *Prometeu Acorrentado* mostrou-se uma estratégia eficaz, não apenas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de língua portuguesa e literatura, mas também como via de expressão poderosa de formação humana.

Os resultados evidenciam que o contato com narrativas míticas, além de enriquecer o repertório linguístico e cultural dos discentes, estimula reflexões profundas sobre a condição humana, a justiça, a ética, o poder, a obediência e a desobediência. Tais elementos são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da sensibilidade estética e da capacidade crítica dos jovens, contribuindo para sua formação como sujeitos integrais — físicos, emocionais, sociais e espirituais — como preconizam a BNCC e demais norteadores pedagógicos.

Durante as aulas, observamos um processo gradativo de sensibilização dos estudantes para questões fundamentais da vida em sociedade: o que é justo? Qual o papel da lei? Até onde a obediência é virtude? Em que ponto ela se transforma em covardia? Questões como essas não se restringiram ao campo teórico ou filosófico; elas tomaram forma nas discussões em sala, nas redações produzidas, nas encenações propostas e, principalmente, nas reflexões cotidianas expressas pelos próprios alunos. Um exemplo claro de como isso passou a fazer parte de suas vidas é o fato de, por diversas vezes, de

os discentes entrarem em contato entre eles para compartilhar vídeos, trechos de filmes e séries que abordavam os conteúdos trabalhados.

A ética, entendida aqui à luz de Aristóteles como o caminho da justa medida, e a moral, como um sistema de valores construído historicamente por uma sociedade, foram abordadas em diversas camadas. A partir do estudo do mito, os estudantes começaram a perceber que muitos dilemas enfrentados pelos personagens antigos são semelhantes aos seus próprios. A figura de Prometeu, por exemplo, que se rebelou contra Zeus em favor da humanidade, suscitou entre os estudantes debates profundos sobre desobediência civil, responsabilidade social e coragem moral — conceitos que ultrapassam o campo literário e adentram o campo das escolhas cotidianas, passando a ser realmente significativo para eles.

Mais do que interpretar um texto antigo, os discentes foram levados a ler, compreender e, mais ainda, interpretar a si mesmos e o mundo ao seu redor. Houve relatos de discentes que passaram a rever posturas dentro de casa e na escola, questionando atitudes antes naturalizadas, como o *bullying* — escondido sob uma camada de zoação ou mesmo o silêncio diante de injustiças. O exercício da leitura passou a ser, para muitos, o início de um caminho de autoavaliação e de desenvolvimento do senso crítico — isso ficou evidenciado nas observações que eles fizeram em relação a como a disciplina os auxiliou em algum processo formativo pessoal.

Refletindo um pouco mais, podemos chegar à conclusão de que a prática pedagógica, ao valer-se da literatura clássica, pode funcionar como um espelho e uma janela: espelho, porque permite que os alunos se vejam nas histórias; e janela, porque abre possibilidades para enxergar outras formas de viver, pensar e agir. A partir dessas leituras, os estudantes percebem que existem outros caminhos, outras escolhas, outras possibilidades. Nesse sentido, trabalhar com textos como os de Hesíodo e Ésquilo foi fundamental para promover um ensino que não se limitasse à transmissão de conteúdos, mas que visasse à formação integral do sujeito.

Outro ponto significativo que gostaríamos de retomar é o impacto dessas aulas na autoestima dos discentes. Muitos deles expressaram, por meio de depoimentos e produções textuais, o orgulho de compreender textos tidos como **difíceis** ou **inalcançáveis**. Ao perceberem-se capazes de discutir temas filosóficos, literários, históricos, sociais e até mesmo geográficos, os estudantes passaram a ressignificar seu próprio papel como sujeitos na comunidade escolar, não se percebendo mais como meros receptores de conhecimento, mas, de certa forma, produtores deste. Tal protagonismo

intelectual é parte essencial da formação integral que propusemos nesta pesquisa.

Cabe ainda refletir sobre o papel docente nesse processo. Atuando não apenas como transmissor de saberes, mas como mediador do diálogo entre passado e presente, o docente se transforma em uma ponte entre o patrimônio cultural da humanidade e as vivências dos discentes. Foi possível constatar que, quando o professor se apropria dos textos clássicos com intencionalidade pedagógica, a sala de aula se converte em espaço de transformação ética e estética. Nesse sentido, não podemos menosprezar o papel fundamentalmente importante do professor para que o aluno acesse as camadas mais elevadas do conhecimento — aquela que ultrapassa o conteúdo e vai além: transpondo camadas morais, éticas, sociais, filosóficas etc.

Em termos metodológicos, a pesquisa-ação revelou-se especialmente apropriada para este trabalho, pois permitiu que a prática docente fosse continuamente refletida e ajustada à luz das respostas dos estudantes. As encenações teatrais, as leituras compartilhadas, os debates orientados e os exercícios de escrita reflexiva foram algumas das estratégias que contribuíram para o sucesso da proposta, e foram, conforme evidenciado, amplamente aceitas pelo público-alvo desta pesquisa.

Contudo, apesar de todas essas ponderações positivas, é preciso acrescentar: a realidade escolar brasileira ainda está fortemente marcada por uma política educacional pautada em métricas de desempenho, avaliações padronizadas e conteúdos fragmentados. A formação humanista, essencial para uma educação integral, é frequentemente negligenciada em prol de uma preparação meramente técnica, voltada para exames seletivos e necessidades imediatistas do mercado de trabalho. A literatura, especialmente a clássica, muitas vezes é relegada a segundo plano, considerada como um luxo dispensável, mas, nesse sentido, a Academia também tem responsabilidade.

Como vimos nos capítulos de Discussão e Resultados, há uma baixa produção acadêmica no tocante às aulas de literatura com essa temática, especialmente vinculando o conhecimento mitológico à sociedade atual. E, ao que parece, se pudéssemos comparar essa situação a uma figura geométrica, ela seria, sem dúvidas, um círculo: já que a Academia não produz (ou produz pouco) conhecimento nessa área, e é a maior formadora de profissionais na atualidade, temos, como consequência, poucos profissionais comprometidos em levar esse tipo de conteúdo e de metodologia para a sala de aula. Os maiores prejudicados, dessa forma, são os discentes, uma vez que, conforme demonstrado por esta pesquisa, o ensino de conteúdos que promovem a reflexão ética, como os mitos ou as tragédias gregas, encontra pouquíssima ressonância em publicações acadêmicas e

práticas pedagógicas documentadas. A busca realizada nos principais repositórios acadêmicos revela uma lacuna significativa: são raríssimos os estudos que trabalham com mitologia grega na educação básica de maneira prática e reflexiva. Esse dado aponta para uma negligência em diversos âmbitos, e não somente em relação aos próprios professores que estão **no chão da sala de aula**.

É uma percepção dura, mas faz parte do nosso trabalho enquanto docentes e acadêmicos a reflexão constante. Como apontado na discussão dos resultados, o discurso oficial frequentemente colide com a realidade das escolas públicas, onde os professores enfrentam a escassez de recursos, a sobrecarga de tarefas burocráticas e a ausência de formação (prévia ou não) para lidar com conteúdos complexos como os da literatura clássica.

Essa falta de respaldo institucional para práticas pedagógicas mais humanizadoras contrasta com os resultados positivos observados na prática ora desenvolvida: os alunos, ao serem expostos a dilemas éticos, à intertextualidade com a contemporaneidade e a encenações teatrais, demonstraram avanços em autonomia, senso crítico, capacidade de se colocar no lugar do outro. Em um sistema educacional que muitas vezes desvaloriza a experiência estética e o pensamento filosófico, a adesão dos discentes a essas práticas demonstrou que há uma demanda latente por um ensino que toque o humano, e não apenas o técnico. Esses resultados não devem ser vistos como meros efeitos locais, mas como indicações claras da eficácia de práticas que colocam o sujeito no centro da aprendizagem, sendo amplamente incentivadas por políticas públicas estruturadas.

A partir dos achados desta pesquisa, reafirma-se a necessidade de uma educação que valorize o simbólico, o imaginário, o ético e o estético — elementos capazes de formar o ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Literatura na escola: propostas metodológicas. *In: MARTHA, A. A. P.; PRADO, M. R. P (Orgs.). Literatura e Ensino: Tópicos Essenciais.* Maringá: Eduem, 2013.
- ALLAN. W. Tragedy and the Early Greek Philosophical Tradition. *In: A Companion To Greek Tragedy.* GREGORY, J. (ed). Blackwell Publishing, 2005.
- ALMEIDA, M. G. S. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual.** Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Unique, 2014. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/A-IMPORTANCIA-DALITERATURA.pdf_Acesso em 24 mar. 2024.
- ALVES, D. C. O mito e seu valor pedagógico sob o olhar de licenciados em pedagogia. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 6, nov. 2021. Doi: 10.47456/krkr.v1i6.2886. Acesso em jan. 2024.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Martin Claret, 2015.
- ARISTÓTELES. **Poética.** Edição bilíngue; tradução, introdução e notas por Paulo Pinheiro. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ASSIS, M. **Dom Casmurro.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://ddcus.org/pdf/summer_reading/11th_grade/Dom_Casmurro-Machado_de_Assis.pdf.
- ASSIS, M. **Esau e Jacó.** Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.
- BARTHES, R. **Mitologias.** Lisboa: Edições 70, 1971.
- BERTOCHÉ, G. Introdução. *In: SAYERS, D. L. As ferramentas perdidas da aprendizagem.* Campinas, SP: Kírion, 2023. p. 7 – p. 41
- BORDINI, M. G. ; AGUIAR, V. T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORGES, G. R. D. **O DIREITO CONSTITUTIVO: Um resgate greco-clássico do Νόμιμον ἔθος como Εὐηαξία Νόμιμη e Δικαζηηκή Ἄζηκηζη.** [Tese]. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.Teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-02052012-152859/publico/Guilherme_Roman_Borges_DO.pdf Acesso em 2 set. 2023.
- BRANDÃO, J. S. **O teatro grego: tragédia e comédia.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Resolução CNE/CP nº 2 de 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf. Acesso em 31 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7. 083 de 27 de janeiro de 2010: dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9. 394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 2 set. 2023.

BÜHLER, K. **Teoria da Linguagem.** São Paulo: Cedet, 2020.

Calvino, I. (1993). Por que ler os clássicos?. São Paulo: Companhia das Letras.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia.** Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2018.

BURIAN, P. Myth into *muthos*: the shaping of tragic plot. In: EASTERLING, P. E. (ed.) The Cambridge Companion to Greek Tragedy. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BRUGNERA, C. D. Mitologia e aprendizagem significativa: reflexões sobre a prática docente através de um projeto de ensino. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção de grau de licenciatura em Letras). Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230609> Acesso em 10 fev. 2024.

CANDIDO , A. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARPEAUX, O. M. **História da Literatura Ocidental.** Vol 1. Campinas: Sétimo Selo, 2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARTLEDGE, P. Deep plays: theatre as process in Greek civic life. In: EASTERLING, P. E. (ed.) The Cambridge Companion to Greek Tragedy. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

CARVALHO, A. F. **Iniciação à cultura clássica greco-latina.** Maringá: Eduem, 2011.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social.** São Paulo: Cenpec, 2006. p. 7-11.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

CASTIAJO, I. **O teatro grego em contexto de representação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0271-4>

COLOMBANI, M. C. As Khárites: Em torno do poder feminino. Saber e Linhagem. **Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e**

suas Conexões Afro-asiáticas, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 196–212, 2019. DOI: 10.34024/herodoto. 2019. v4. 10111. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/herodoto/article/view/10111>. Acesso em 24 mar. 2024.

_____. As relações entre poesia didática e filosofia. Hesíodo, Parmênides e Empédocles. **Revista Heródoto**, Unifesp, Guarulhos, v. 02, n. 01, Maio, 2017. p. 147-164. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/herodoto/article/download/1014/pdf_77/7774 Acesso em 21 mar. 2024.

_____. El trabajo en la obra de Hesíodo como articulador de vínculos. **Phoînix**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/39903> Acesso em 21 mar. 2024.

_____. Tiempo y espacio en Hesíodo. Una lectura del mito en clave témporo-espacial. Tiempo, dioses y hombres. Las paradojas de la ambigüedad. **Phoînix**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 27–42, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/36460>. Acesso em 24 mar. 2024.

COLVERO, R. B. ; FURTADO, M. P. Mitologia e ensino de ciências humanas: reflexões e possibilidades. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 8, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1983> Acesso em 11 out. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, G. G. A partilha da dor e do silêncio: estratégias meta-teatrais no Prometeu Agrilhado de Ésquilo. **Humanitas**, v. 66, 2014. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=W66ou_8AAAAJ&citation_for_view=W66ou_8AAAAJ:lJCSPb-OGe4C Acesso em 22 jul. 2024.

CROALLY, N. Tragedy's Teaching. *In: A Companion To Greek Tragedy*. GREGORY, J. (ed). Blackwell Publishing, 2005.

DEBNAR, P. Fifth-Century Athenian History and Tragedy. *In: GREGORY, J. (ed.). A companion to Greek tragedy*. Oxford: Blackwell, 2005.

DETIENNE, M. **Comparar o incomparável**. Trad. : Ivo Storniolo. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2004.

DORNELLES, D. M. A leitura e escrita no ensino de língua portuguesa. **Anais do SIELP**. Volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012

DUARTE, A. S. Teatro Grego: o que saber para apreciar. *In: ÉSQUILO; SÓFOCLES; EURÍPEDES; ARISTÓFANES. O melhor do teatro grego*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

EASTERLING, P. E. A show for Dionysus. *In*: EASTERLING, P. E. (ed.) *The Cambridge Companion to Greek Tragedy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ELIADE, M. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ÉSQUILO. Prometeu Acorrentado. *In*: KURY, M. G. (Org). *Teatro Grego*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FÉREZ, J. A. L. **Historia de la literatura griega**. Espanha: Cátedra, 1988.

FERNÁNDEZ-GALLIANO, M. **Ésquilo**. Madrid: Gredos, 2011.

FONSECA, B. M.; TEIXEIRA, I. C. F. Oficina de linguagem sobre mitos de criação. *In*: III Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSUL. 2017. Disponível em: <http://www2.bage.ifsul.edu.br/encif2017/inscricao/pdf/20170720202456000000.pdf> Acesso em 1 fev. 2024.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2023.

FREITAS, B. N.; NOGUEIRA, F. Verdade ou mito? A mitologia grega como elo de identidade cultural na sala de aula: uma aproximação entre história e língua portuguesa. *In*: Projeto Professor-Autor: Trocando Figurinhas. Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Arimate-Alves-Noronha/publication/349063909_PROJETO_PROFESSOR_AUTOR/links/601daebba6fdcc37a8062d5e/PROJETO-PROFESSOR-AUTOR.pdf#page=59 Acesso em 1 fev. 2024.

FRIAS, D. S. G. Os mitos como recurso didático na aula de português e de latim. (Relatório de estágio de mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, 2016. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/20254/1/relat%C3%B3rio_final_mitos.pdf Acesso em 28 dez. 2023.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GRIFFITH, M. Personality in Hesiod. **Classical Antiquity**, v. 2, n. 1, p. 37-65, 1983. 169 Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25010781> Acesso em 10 jan. 2024.

GRILLO, G. P.; FRÓES, D. N. S.; BACHETTI, L. G.; MARRA, L. J.; OLIVEIRA, M. D.; GURGEL, M. V. G.; BERGO, P. A. ; CURTO, H. N. Impacto do uso excessivo de multtelas no comportamento e saúde mental de crianças e adolescentes. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 6841-6851, mar. /apr. , 2023 Acesso em 2 fev. 2024.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Estudo e Trad. : JAA Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HESÍODO. **Teogonia**. Trad.: Henry Bugalho. Curitiba: Kotter editorial, 2020.

HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. Introd., trad., e notas: Alessandro Rolim de Moura. Curitiba, PR: Segesta, 2012.

HESÍODO. **Trabalhos e dias**. Trad., e notas: Sueli Maria de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2010.

IÁÑEZ, E. **Las literaturas antiguas y clásicas: Historia de la literatura universal – 1**. 1989.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Herder, s/d.

JIMENEZ, A. P.; DIEZ, A. M. **Obras y Fragmentos**. Madrid: Gredos, 1978.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEITE, R. M. **História do teatro ocidental: da Grécia antiga ao neoclassicismo francês**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586556/2/eBook_Historia%20do%20Teatro%20Ocidental%20-%20da%20Grecia%20Antiga%20ao%20Neoclassicismo%20Frances.pdf acesso em 16 jan. 2024.

LESKY, A. **A tragédia grega**. Tradução de J. Guinsburg, G. G. de Souza e A. Guzik. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LEWIS, C. S. **Um experimento em crítica literária**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2019.

LIMA, L. C. ; **Mímeses e modernidade: formas das sombras**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACEDO, L. Educação escolar e interdisciplinariedade: possibilidade e perspectiva através dos caminhos da mitologia grega. **Revista Plures Humanidades**, vol. 3, nª 1, jan./out., p. 90-102, 2002. Disponível em: <https://portalmouralacerda.com.br/wp-content/uploads/2016/05/plures3-2002.pdf#page=90> Acesso em 1 fev. 2024.

MAFFESOLI, M. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MANTOVANI, J. E. A. Mnemosyne e as Musas da Palavra (ou a memória e suas narrativas). **Revista Água Viva**, v. 3, n. 3, 2018. DOI 10.26512/aguaviva.v3i3.16875 Acesso em 1 fev. 2024.

MARÍAS, J. **Mapa del mundo personal**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. C. (Org.).

Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DPet Alli, 2009. p. 53 – p. 68.

MAYES, L. C. **The Mental Health Benefits of Literacy: Incorporating literacy into mental health practices.** Psychology Today, New York, 2023. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/happy-healthy-child/202305/the-mental-health-benefits-of-literacy> Acesso em 29 jan. 2024.

MESQUITA, A. T. A leitura: um passaporte para a vida. *Álabe*, [S. l.], n. 3, jun. 2011. 170 ISSN 2171-9624. Disponível em: 64. Acesso em 24 mar. 2024.

MOEBERCK, G. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 13, p. 225-247, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/418> Acesso em 22 jan. 2024.

McMULLIN, R. *The Deinomenids: Tyranny and Patronage at Syracuse.* Tese de Doutorado. University of Wisconsin, 2004.

NAGY, G. Hesiod and the Ancient biographical traditions. *In: MONTANARI, Franco; RENGAKOS, Antonios; TSAGALIS, Christos (org.). Brill's companion to Hesiod.* Leiden: Brill, 2009. p. 271-312. Disponível em: <https://chs.harvard.edu/curated-article/gregory-nagy-hesiod-and-the-ancient-biographical-traditions/> Acesso em 7 jan. 2024.

NIETZSCHE, F. W. **A origem da tragédia: proveniente do espírito da música.** Trad. de Erwin Theodor. São Paulo: Ebooksbrasil, 2006.

NITRINI, S. Teoria literária e literatura comparada. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 22, p. 473–480, set. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000300068> Acesso em 29 jan. 2024.

NOBRE, J. N. P.; SANTOS, J. N.; SANTOS, L. R.; GUEDES, S. C.; PEREIRA, L.; COSTA, J. M.; MORAIS, R. L. C. Fatores determinantes no tempo de tela de crianças na primeira infância. *Ciência e Saúde Coletiva*, 26 (3) 15 Mar 2021Mar 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.00602019> Acesso em 2 fev. 2024.

OLIVEIRA, L. L. A figura do poeta como um ser inspirado, sagrado e entusiasmado na grécia antiga. **Principia**, [S. l.], n. 44, 2022. DOI: 10.12957/principia.2022.71548. Acesso em 24 jan. 2024.

ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED.** Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aled/article/view/33239/26943> Acesso em 13 mai. 2023.

PAGLIA, C. A. **Personas Sexuais: arte e decadência de Nefertiti a Emily Dickinson.** Campinas, SP: Vide Editorial, 2023.

PALAVRO, B. **Hesiódica**. (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235990> Acesso em 24 jan. 2024.

PAZ, M. F. **História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História**. (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/699958/2/Hist%C3%B3ria%20e%20Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20Reflex%C3%B5es%20e%20aplicabilidade%20de%20ludicos%20no%20ensino%20de%20Historia.pdf> Acesso em 1 fev. 2024.

PERRY, M. **Civilização ocidental: uma história concisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PESAVENTO, S. J. Discurso Histórico e Narrativa Literária. *In: Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Penkhal, 2021.

PODLECKI, A. J. **The political background of Aeschylean tragedy**. London [Inglaterra] : University of Michigan Press, 1999.

PUGA, D. O grupo político por trás da produção teatral: uma análise de discurso de As Bacantes de Eurípidés. **Dimensões**, v. 39, jul. -dez. 2017, p. 170-196. ISSN: 2179-8869. Acesso em 24 mai. 2024.

RAGGIO, O. The Myth of Prometheus: Its Survival and Metamorphoses up to the Eighteenth Century. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, vol. 21, No. 1/2 (Jan. - Jun. , 1958), pp. 44-62. Disponível em: <https://archive.org/details/raggio-1958-prometheus> Acesso em 31 jan. 2024.

RAMOS, M. M. A originalidade da compreensão de lei na Grécia antiga. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte, n. 107, p. 295-329, jul. /dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Philco/Downloads/253-Texto%20do%20Artigo-926-1-10-20140325.pdf> Acesso em 3 set. 2023. 171.

ROMILLY, J. **Fundamentos de Literatura Grega**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

_____. **A tragédia grega**. Edições 70, 2008.

RUIZ, R. A Odisseia de Homero e a condição humana. **Intellectus**, ano XVIII, n. 1, 2019, pp. 1-25. DOI: 10.12957/intellectus.2019.36828.

SAID, S. Aeschylean Tragedy. *In: A Companion To Greek Tragedy*. GREGORY, J. (ed). Blackwell Publishing, 2005.

SALMOS. *In: Bíblia de Estudo de Genebra*. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 1999.

SANTOS, M. V. **Heróis, mitos, interdiscursividade e práticas sociais: proposta para mediação de leitura na educação básica**. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf Campinas, SP: Unicamp. Acesso em 3 set. 2023.

SCULLION, S. Tragedy and Religion: The Problem of Origins. *In: A Companion To Greek Tragedy*. GREGORY, J. (ed). Blackwell Publishing, 2005.

SEIDENSTICKER, B. Dithyramb, Comedy, and Satyr-Play. *In: A Companion To Greek Tragedy*. GREGORY, J. (ed). Blackwell Publishing, 2005.

SILVA, F. C.; ASSMAN, S. J.; BRÜSEKE, F. J. **O trágico como condição do humano: Ressignificação da tragédia na história da civilização ocidental**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92261> Acesso em 12 jun. 2024.

SILVA, J. M.; MARINHO, R. M. V.; ANDRADE, V. S. ; CAVALCANTI, S. M. **Relato de experiência pedagógica de trabalho com mitologia grega no ensino fundamental a partir do filme e da história em quadrinhos “Hércules”**. *In: VII Encontro de Iniciação à Docência da UEPB*, 2019. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA22_ID995_19102019105400.pdf Acesso em 29 fev. 2024.

SOARES, D. O. Hesíodo e Daniel: as relações entre o mito das cinco raças e o sonho da estátua de Nabucodonosor. **Oracula**, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/oracula/article/viewFile/5852/4728> Acesso em 24 mar. 2024.

SOUSA, E. **A tragédia grega: origens**. Brasília: UNB, 2022.

TANA, C. M. ; AMÂNCIO, N. F. G. Consequências do tempo de tela na vida de crianças e adolescentes. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 1, e11212139423, 2023 (CC BY 4. 0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39423> Acesso em 2 fev. 2024.

TORRANO, J. A. A. Mito e verdade em Hesíodo e Platão. *Letras Clássicas*, n. 2. , p-11-26, 1998. Disponível em: <https://revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/73726> Acesso em 2 fev. 2024.

_____. O certame Homero-Hesíodo (texto integral). *Letras Clássicas*, [S. l.], n. 9, p. 215–224, 2005. DOI: 10.11606/issn.2358-3150.v0i9p215-224. Disponível em: <https://revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/82685>. Acesso em: 4 fev. 2024.

_____. Ouvir, ver, viver a Canção. *In*: HESÍODO. Teogonia – A Origem dos Deuses. Estudo e Tradução de JAA Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2007. Acesso em 4 fev. 2024.

VERDI, M. C. P. B. B. **A importância histórica do Direito Natural para a Justiça.** (Dissertação). PUC. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/8511/1/A%20IMPORTANCIA%20HISTORICA%20DO%20DIREITO%20NATURAL%20PARA%20JUSTICA.pdf> Acesso em 3 set. 2023.

VERNANT, J. P. **Mito e pensamento entre os gregos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.**

_____. **O universo, os deuses e os homens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.