



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO

**A TRAGÉDIA CLÁSSICA GREGA:
UMA VIVÊNCIA COM A *ANTÍGONA*, DE SÓFOCLES,
NA SALA DE AULA**

Viviane Moraes de Caldas
Orientador: Pr. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Campina Grande, fevereiro de 2014.

Viviane Moraes de Caldas Gomes

**A TRAGÉDIA CLÁSSICA GREGA:
UMA VIVÊNCIA COM A *ANTÍGONA*, DE SÓFOCLES,
NA SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

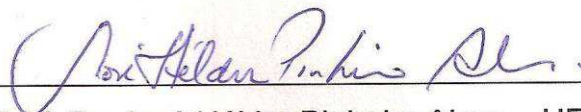
2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- G633t Gomes, Viviane Moraes de Caldas.
A tragédia clássica grega: uma vivência com a Antígona, de Sófocles, na sala de aula / Viviane Moraes de Caldas Gomes. – Campina Grande, 2014.
125 f.
- Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.
- "Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves".
Referências.
1. Tragédia Grega. 2. Antígona. 3. Sófocles. 4. Leitura Compartilhada. 5. Ensino de Literatura. I. Alves, José Hélder Pinheiro.
II. Título.

CDU 82-21(043)

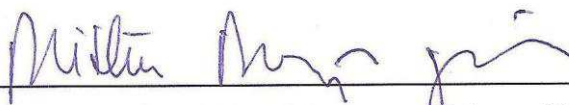
FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves – UFCG
(orientador)



Prof. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz – UFCG
(examinadora)



Prof. Dr. Milton Marques Júnior – UFPB
(examinador)

Prof. Dra. Maria Marta S. Nóbrega – UFCG
(suplente)

Chega mais perto e contempla as
palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela
resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave? (Drummond)

AGRADECIMENTOS

Aos anjos de luz que me acompanham.

Ao Professor Hélder Pinheiro, pela confiança e pela orientação.

À Professora Josilene Pinheiro-Mariz, pelo incentivo e pelo carinho.

A Ruddy Marques, pelo amor e cuidado.

Ao CNPQ, pelo suporte.

Aos amigos, professores e a todos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. TÓPICOS SOBRE O TEATRO GREGO	14
2. ANTÍGONA: A ÚLTIMA RAIZ DA LINHAGEM DOS LABDÁCIDAS	24
3. A LITERATURA E A SALA DE AULA	47
3.1 A literatura ensinada sob outra perspectiva: leitura e diálogo.....	47
3.2 O leitor como ator principal no processo de leitura.....	60
4. UMA VIVÊNCIA COM A ANTÍGONA NA SALA DE AULA	67
4.1 Conhecendo a escola e os alunos	67
4.2 Conhecendo a experiência de leitura dos alunos	71
4.3 A <i>Antígona</i> e seu efeito nos alunos do 1º ano do ensino médio	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	115
1. Questionário de sondagem	115
2. Sequência didática.....	117
3. Termo de consentimento livre e esclarecido	122

RESUMO

O estudo de literatura no nível médio no Brasil ocorre, na maioria das vezes, a partir dos conteúdos presentes no livro didático que prima pelo estudo de características dos estilos de época, ilustradas em excertos de textos. Há, no entanto documentos parametrizadores – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), este de âmbito nacional; e, também, um documento específico para o Estado da Paraíba – *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) – que propõem uma reflexão acerca das práticas pedagógicas para o ensino da literatura. Esses documentos preveem, pois, um estudo da literatura a partir do contato com as obras literárias, com a finalidade de formar leitores crítico-reflexivos. Esta pesquisa teve por finalidade realizar uma experiência de leitura da tragédia clássica grega *Antígona*, de Sófocles, com alunos do 1º ano do ensino médio, com o objetivo de apresentar a eles um texto clássico e inserir no cotidiano deles esse tipo de texto. Buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa: 1) É possível trabalhar uma tragédia grega em sala de aula?; 2) Como os alunos do 1º ano do ensino médio recebem a tragédia *Antígona*?; 3) Que temas poderão ser suscitados a partir da leitura dessa tragédia?; e, 4) De que modo os alunos vão fazer relações entre esses temas e sua experiência? Nos utilizamos de uma metodologia que prioriza uma aula dialogada, na qual os leitores são postos como protagonistas no processo de leitura. Com isso, pretendemos compreender como ocorre a recepção dessa tragédia clássica pelos alunos, qual é a percepção deles acerca do conceito de tragédia, como eles percebem a condição feminina e a ligação que fazem entre tragédia e realidade. No que se refere à tragédia grega, nos baseamos na teoria de Aristóteles (2005), dos estudos de Brandão (2002), Vernant e Vidal-Naquet (1991). Para refletir acerca do ensino de literatura, nos embasamos nos documentos parametrizadores já citados; Colomer (2007) nos auxilia a refletir sobre a leitura compartilhada e Petit (2008) acerca do papel do mediador. Quanto à recepção do texto literário, Jauss (1994) e Iser (1996) nos ofereceram as principais bases teóricas. Os resultados da pesquisa revelaram que é possível realizar a leitura integral de uma tragédia clássica com alunos do nível médio. A experiência de leitura comprovou que esses alunos sentem-se à vontade para expressar a sua opinião quando a leitura é realizada de maneira compartilhada e dialogada, participando ativamente do processo de significação do texto. Assim, percebem a literatura como algo que não está tão distante da realidade deles.

Palavras-chave: Tragédia grega; *Antígona*; Sófocles; leitura compartilhada; ensino de literatura.

RÉSUMÉ

L'étude de la littérature dans le Lycée au Brésil est basée, dans la majorité des cas, sur les contenus offerts par les livres didactiques qui excellent l'étude des caractéristiques des courants littéraires différents, identifiés dans les extraits de textes qu'ils présentent. Il y a les documents officiels – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), celui-ci à l'échelle nationale et un autre document qui est plus spécifique pour l'état de la Paraíba – *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) – qui proposent une réflexion sur les pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la littérature dans le pays. De ce fait, ces documents prévoient une étude de la littérature à partir d'un contact avec les œuvres littéraires, ayant le but de former des lecteurs critiques et capables de réflexions diverses. Cette recherche a visé la réalisation d'une expérience de lecture de la tragédie grecque classique *Antigone*, de Sophocle, à l'après des élèves de la première année du Lycée, dans le but de leur présenter un texte classique et insérer dans leur quotidien ce genre de texte. En outre, nous avons cherché des réponses aux questions de recherche suivantes: 1) Est-il possible de travailler une tragédie grecque dans la salle de classe?; 2) Comment les étudiants de la première année d'études lycéens perçoivent la tragédie *Antigone*?; 3) Quels thèmes peuvent être soulevés à partir de la lecture de cette tragédie?; et, 4) Comment les étudiants feront des relations entre ces thèmes et de leur expérience? En ce qui concerne notre expérience, nous avons utilisé une méthodologie qui est basée sur une classe dialoguée, dans laquelle les lecteurs deviennent des protagonistes dans le processus de lecture. D'après la réalisation de l'expérience, nous essayons de comprendre de quelle façon se produit le processus de réception du texte chez l'élève, ainsi que leur perception du concept de tragédie, et, finalement, comment ils perçoivent la condition féminine et quel rapport ils font entre la tragédie et la réalité. Quant à la tragédie grecque, nous nous sommes basées sur la théorie d'Aristote (2005), sur les études de Brandão (2002) et de Vernant et Vidal-Naquet (1991). Pour réfléchir sur l'enseignement de la littérature, les bases ont été les documents officiels mentionnés ci-dessus; Colomer (2007) nous a aidé à mener une réflexion sur la lecture partagée, et Petit (2008) nous a appuyé à la réflexion sur le rôle du médiateur. Par rapport à la réception du texte littéraire, Jauss (1994) et Iser (1996) nous ont offert les principales bases théoriques. Les résultats de cette recherche ont montré qu'il est possible de réaliser une lecture intégrale d'une tragédie classique avec des élèves au niveau intermédiaire. L'expérience de lecture a démontré que ces élèves se sentent à l'aise pour exprimer leurs opinions lorsque la lecture est effectuée de manière partagée à travers le dialogue, en participant activement au processus de la signification du texte. Donc, ils perçoivent la littérature comme quelque chose qui n'est pas si éloigné de leur réalité.

Mots-clés: Tragédie grecque; Antigone; Sophocle; lecture partagée; enseignement de la littérature.

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos do ensino de literatura no nível médio faz-se necessário, primeiramente, pensar na finalidade desse ensino e, a partir daí, adequar a ele uma metodologia que faça com que seu objetivo principal seja alcançado, isto é, a formação de leitores proficientes.

Ensina-se a literatura com o intuito de formar um leitor livre, responsável e crítico-reflexivo que consiga atribuir significado(s) ao texto e que também consiga se posicionar diante de uma obra literária. Além disso, objetiva-se, também, a formação de um sujeito aberto “aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.” (ROUXEL, 2013, p. 20).

No que se refere à regulamentação do ensino de literatura no Brasil, há dois documentos parametrizadores recentes importantes: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) – este de âmbito nacional; e, também, um documento específico para o Estado da Paraíba – *Referenciais Curriculares Para o Ensino Médio da Paraíba* (2006). Ambos orientam o ensino da literatura no nível médio, prescrevendo o que poderia ser realizado em sala de aula; os gêneros que deveriam ser lidos e discutidos, visando sempre à formação de leitores proficientes.

Ao discutir a concepção de literatura que deveria ser adotada no nível médio, postula-se, por exemplo, nos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006), que ela deve ser aquela em que se “privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas” (PARAÍBA, 2006, p. 81). Isto significa que os professores devem estimular seus alunos a lerem as obras e se confrontarem com as ideias presentes nelas. Ou seja, tanto as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) quanto os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) ressaltam a importância da leitura das obras literárias em sala de aula como maneira de se formar um leitor crítico-reflexivo. O que se observa, entretanto, é que isso não acontece na maioria das escolas, pois o livro

didático é, quase sempre, o único meio utilizado para o ensino da literatura e, nele, encontram-se apenas excertos dos textos que servem de exemplos para ilustrar características de épocas literárias.

Há que se levar em consideração que os professores são, na maioria das vezes, obrigados a seguir o livro didático e, por isso, ensinam a literatura a partir de uma perspectiva historicista, por meio da qual são ensinadas características de épocas literárias, cuja finalidade é fazer com que o aluno consiga aprender a classificar uma obra a partir de características previamente elencadas. Muito provavelmente, sob essa perspectiva, não se consiga formar leitores crítico-reflexivos, uma vez que os alunos não têm contato com a obra – se têm, leem apenas excertos dela –, decoram características e aplicam-nas nos textos sem haver uma reflexão sobre o que estão lendo. É fundamental, pois, mergulhar no texto e refletir “a partir de inquietações suscitadas pela leitura” (PARAÍBA, 2006, p. 81).

Essa concepção de ensino, cuja reflexão é um componente importante, prevê que o professor não seja o detentor de todo o saber, mas aquele que, através de uma aula dialogada, estimule os alunos ao debate, levando sempre em consideração experiência deles no momento de interpretação do texto. É de fundamental importância que o professor esteja aberto ao diálogo e ao que os leitores têm a dizer, para que o ensino não seja uma via de mão única, na qual o aluno é apenas ouvinte. A interação é peça-chave nas aulas de literatura, pois permite que os alunos/leitores sejam estimulados a expor seus conhecimentos de mundo.

A leitura de um texto literário é complexa e poderíamos elencar uma série de dificuldades encontradas pelos leitores iniciantes ao se depararem com ele. É neste âmbito que se insere a nossa pesquisa: ampliar os horizontes do aluno/leitor através da leitura integral de uma tragédia grega clássica. Ou seja, pretendemos apresentar a ele um texto clássico, que é, muitas vezes, classificado como difícil, inalcançável e complexo para ser lido em sala de aula pelos alunos.

De acordo com os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006), a leitura de obras deve estar presente nos currículos desde o ensino fundamental de modo que o aluno vá criando/despertando o hábito de ler. Quando ele chegar ao ensino médio, será dada uma continuidade ao trabalho iniciado anteriormente com o auxílio de obras que representem situações e apresentem uma linguagem mais próxima da realidade dos jovens leitores.

A leitura de peças teatrais está prevista para o primeiro ano, com o objetivo de levar o educando a conhecer os diferentes gêneros teatrais: a comédia, a tragédia, o auto etc. Ou seja, está prevista nos *Referenciais Curriculares* a leitura do gênero tragédia em sala de aula.

Através de uma busca realizada em livros didáticos, percebemos que a leitura do gênero dramático, como a tragédia, por exemplo, é deixada de lado, embora o gênero deva ser estudado. Acreditamos que a leitura de um texto clássico – no caso específico dessa pesquisa, a tragédia grega *Antígona*, de Sófocles – contribua para a ampliação dos horizontes do aluno na medida em que esse gênero torne-se familiar a ele. Além disso, pretende-se, também, oferecer ao aluno mais uma possibilidade de leitura literária que não seja apenas aquela que ele encontra no livro didático.

Nossa pesquisa centra-se, portanto, na leitura literária, em sala de aula, da tragédia grega *Antígona* e tem como principais questões de pesquisa: a) É possível trabalhar uma tragédia grega em sala de aula?; b) Como ocorre a recepção da tragédia *Antígona* pelos alunos do 1º ano do ensino médio?; c) Que temas poderão ser suscitados a partir da leitura dessa tragédia; e, de que modo os alunos vão fazer relações entre esses temas e sua experiência?

Temos como objetivo apresentar ao aluno do 1º ano do ensino médio essa leitura, visando à formação de um leitor reflexivo. Além disso, intentamos também inserir no seu cotidiano a leitura do gênero dramático (tragédia) e estimulá-lo à leitura, proporcionando-lhe reflexões a partir dos temas suscitados pela tragédia grega

clássica, além de contribuir para ampliar a lacuna deixada pelos livros didáticos no que se refere à leitura do gênero tragédia.

Nosso trabalho está dividido em quatro partes. No primeiro capítulo, tratamos de alguns tópicos relativos à tragédia grega. Nosso objetivo é trazer algumas informações acerca do gênero dramático, mostrando a sua origem, e alguns elementos importantes na constituição do gênero.

No segundo capítulo, propusemos a realização de uma leitura da tragédia *Antígona*, de Sófocles – utilizamos a tradução realizada por Millôr Fernandes. Essa leitura foi realizada por episódios, na qual buscamos salientar alguns aspectos importantes da obra, por exemplo, a lei divina *versus* a lei humana. O *leitmotiv* da peça centra-se no embate entre a jovem Antígona e o rei Creonte – ela defendendo a sua cultura e ele a sua própria lei.

O terceiro capítulo traz uma discussão acerca do ensino da literatura no nível médio fundamentada nos documentos parametrizadores referentes a essa disciplina. Além disso, apresentamos, também, algumas bases teóricas acerca da recepção da obra literária que colocam leitor como peça fundamental no processo de leitura e significação do texto. O objetivo desse estudo é nos fazer refletir como a leitura literária deveria ser realizada na sala de aula e a importância do leitor para uma obra literária.

No quarto capítulo, apresentamos nossa reflexão acerca da vivência, na sala de aula, através da leitura da tragédia *Antígona*. Primeiro, apresentamos algumas informações sobre a escola e a experiência de leitura dos alunos. Depois, analisamos os aspectos mais relevantes para a nossa pesquisa a partir de três categorias de análise elencadas por nós: 1) a compreensão do gênero tragédia; 2) a condição feminina; 3) a ligação entre tragédia e a realidade.

Na conclusão, trazemos nossas reflexões sobre a vivência com a tragédia clássica na sala de aula, salientando que é possível se trabalhar um texto clássico com alunos do 1º ano do ensino médio e destacamos, também, a importância de se

levar em consideração o conhecimento de mundo do aluno, permitindo que ele seja o ator principal no processo de leitura.

1. TÓPICOS SOBRE O TEATRO GREGO

Quando estudamos uma tragédia, algumas questões iniciais nos vêm à mente. Pensamos na sua origem, nos principais tragediógrafos, na sua composição e, também, na sua relação com o expectador e no efeito que ela pode causar nele.

Pretendemos, neste capítulo, tratar da tragédia, fazendo um percurso histórico desde a sua origem, passando pela teoria acerca do gênero dramático estabelecida por Aristóteles (2005). Além disso, apresentaremos alguns conceitos acerca do trágico no intuito de compreender a sua constituição e seu efeito no leitor/expectador.

A tragédia pertence ao gênero dramático, ou seja, aquele cujo texto foi destinado à encenação e tem, para alguns autores, sua origem no culto de Dionísio. (BRANDÃO, 2002). Mas quem foi Dionísio? Ele era filho de Zeus e da mortal Sêmele, princesa tebana. Como é de conhecimento na mitologia grega, Zeus era um deus que se apaixonava, com certa facilidade, por mulheres e homens mortais – faz-se necessário salientar que ele era um deus disseminador e não apenas um galanteador. Schwab (2001) afirma que

embora [Zeus] seja o guardião dos costumes, inclusive na esfera familiar, ele não é muito rigoroso com as obrigações de seu próprio casamento. Casado com sua irmã Hera, não vive em harmonia com ela. Deste seu casamento descendem Ares, Hefesto, Hebe e as ilítias (deusas do parto). Mas Zeus também desposou outras deusas, e destes seus outros casamentos há toda uma geração de divindades [...] Metamorfoseando-se de várias maneiras, Zeus também seduziu muitas mulheres mortais, fazendo delas as mães de famosos heróis e semideuses. Isso provocou os ciúmes de Hera, que fez com que estas mulheres sentissem o seu ódio, perseguindo-as em todas as oportunidades. (SCHAWB, op. cit., p. 316-317).

Além de seus amores por mulheres, Zeus também tinha relações com homens. Como prova desse amor homoafetivo, o poeta latino Ovídio retrata nas suas *Metamorfoses*, o envolvimento de Zeus e Ganimedes: “Certo dia, o rei dos deuses inflamou de amor pelo frígio Ganimedes. [...] Sem mais demora, fustigando ao ares

com as falsas asas, raptou o descendente de Ilo. E contra a vontade de Juno, ainda hoje enche ele as taças a Júpiter e lhe serve o néctar.”(OVÍDIO, 2004, p. 249, v.155-161).

Outras tantas foram as paixões de Zeus, mas nos interessa o seu envolvimento com Sêmele, que deu à luz a Dionísio. O primeiro Dionísio (ou Zagreu) nasceu da união entre Zeus e Perséfone¹ e seria o sucessor do deus supremo. Para proteger seu filho de sua esposa Hera², Zeus o confia aos cuidados de Apolo³ e dos Curetes⁴. No entanto, Hera descobre o jovem deus e pede aos Titãs que o raptem. Ele é devorado pelos Titãs⁵, mas seu coração é resgatado por Palas Atená⁶ ainda palpitante. Sêmele engole o coração do jovem deus e gera o segundo Dionísio. Hesíodo, ao narrar o nascimento dos deuses do Olimpo, nos apresenta também o mito acerca do nascimento do deus Dionísio, em sua *Teogonia*: “Sêmele filha de Cadmo unida a Zeus em amor / gerou o esplêndido filho Dioniso multialegré / imortal, ela mortal. Agora ambos são Deuses.” (HESÍODO, 2012, p. 153, v. 940-942).

Hera, ainda enciumada, decide matar Sêmele. A deusa se metamorfoseia na ama da princesa e a aconselha a pedir a Zeus que se mostre em sua forma original. Sêmele desconhece que um deus não pode se apresentar em sua forma original e que isso lhe poderia causar algum mal. Zeus, atendendo ao pedido da amada, apresenta-se em sua forma epifânica e seus raios incendeiam o palácio da princesa tebana.

¹ Perséfone era filha de Zeus e Deméter. Ela foi raptada por Hades e transformada por ele na rainha do mundo subterrâneo.

² Hera era a deusa do casamento, aquela que rege a fidelidade conjugal, os costumes matrimoniais e é protetora das mulheres – sob sua proteção estavam os amores legítimos e o casamento. Era retratada como uma deusa ciumenta e agressiva contra qualquer relação extra-conjugal. Ela perseguia as amantes e os filhos bastardos de Zeus. Como exemplo das perseguições de Hera temos: Hércules, filho de Zeus e Alcmena; Dionísio, filho de Zeus e Sêmele; Ilo, amante de Zeus; e Leto, também amante de Zeus, mãe de Apolo e Ártemis.

³ Também conhecido por Febo, era considerado o deus da profecia.

⁴ Sacerdotes de Cibele, peritos na arte de trabalhar o metal. Nos seus êxtases sagrados dançavam e, em seus cultos, havia a presença de ritos de orgia, acompanhados por gritos selvagens e música frenética de flautas, tambores e címbalos. Fundamentado em Hesíodo, Harvey (1986) afirma que eram “amigos dos divertimentos e dos dançarinos.” (op. cit., p. 146).

⁵ Os Titãs são os filhos da união entre o Céu (Urano) e a Terra (Gaia).

⁶ Palas Atená, ou Atena, era filha de Zeus e Métis. Receoso de que Métis gerasse um filho mais forte do que ele, Zeus a engole. Devido a fortes dores de cabeça, o deus pede para que Hefesto dê uma machadada em sua cabeça. Em decorrência disso, da cabeça de Zeus, nasce Palas Atená, a deusa da sabedoria.

Sêmele morre, mas o filho que está sendo gerado por ela é resgatado por Zeus que o coloca em sua coxa para que ele termine de se desenvolver.

Vejamos a relação entre o deus Dionísio e o gênero dramático. Vernant e Vidal-Naquet (1991), ao retomarem Plutarco, afirmam que a tragédia surge quando Frínico e Ésquilo, nos primeiros decênios do século V a.C., desenvolvem no palco aquilo que caracteriza, de fato, uma tragédia, a saber: o *mýthos*, isto é, o relato de uma história legendária e o patético (*patetikós*) que faz referência à experiência, à paixão no sentido etimológico do termo. O adjetivo ‘patetikós’ é proveniente do verbo ‘pásxo’ que significa vivenciar uma experiência, um efeito; sofrer. Proveniente daí também a origem de ‘páthos’, ou seja, sofrimento. (BENSELER, 1994. p. 582; p.608). Aristóteles (2005) trata, em sua *Poética*, não só do *mýthos*, mas também do patético. Ele explica como o poeta deve construir o seu enredo (*mýthos*) e o que ele deve evitar. Além disso, ele nos ensina que o patético “consiste numa ação que produz destruição ou sofrimento, como mortes em cena, dores cruciantes, ferimentos ou ocorrências desse gênero.” (ARISTÓTELES, op. cit., p. 31).

Vernant e Vidal-Naquet (1991) afirmam ainda que atrelar o nascimento da tragédia a Dionísio ocorre, pois as representações trágicas aconteciam na época das festas celebradas ao deus:

Integrado às festividades mais marcantes de Dioniso, o espetáculo dramático, que durava três dias, estava intimamente associado a outras cerimônias: concurso de ditirambos, procissão de jovens, sacrifícios violentos, transporte e exibição do ídolo divino; constituía, assim, um momento no cerimonial do culto, um dos componentes de um conjunto ritual complexo. Além disso, no edifício do teatro consagrado a Dioniso era reservado um lugar para um templo do deus, onde sua imagem permanecia; no centro da *orchestra*⁷, onde evoluía o coro, erguia-se um altar de pedra, a *thumelé*⁸, finalmente, sobre as arquibancadas, no lugar de honra, um belo trono esculpido era reservado a quem de direito: o sacerdote de Dioniso. (VERNANT; VIDAL-NAQUET, op. cit., p. 20). [Grifo dos autores]

⁷ ‘orxéstra’: local onde dançava o coro.

⁸ ‘thumelé’: Local onde se fazia o sacrifício.

Atribui-se, portanto, o início da tragédia às festas realizadas durante os cortejos míticos ao deus Dionísio, nos festivais Dionisiacos, mais precisamente durante as Dionísias Urbanas. Segundo Pereira (1970), os cortejos míticos ocorriam da seguinte maneira:

O deus era acompanhado por um cortejo mítico de Sátiros e de Ménades, com as suas peles de animais sobre o *peplos* sem mangas, com tirsos e serpentes nas mãos [...] Dioniso era um deus da vitalidade, cujos símbolos vegetais eram a videira e a hera. De dois em dois anos, no inverno, um grupo de mulheres, descalças e sumariamente vestidas, ao som da música e dos tamboris, subia às montanhas cobertas de neve, corria e dançava sobre elas. Depois, no auge do delírio, apanhava um animal selvagem e dilacerava-o. Assim se adquiria a vitalidade do deus; e atingia-se o êxtase dionisiaco. Dava-se, portanto, a alienação momentânea da personalidade do praticante, que era substituída pela do deus." (PEREIRA, op.cit., pp. 239-240).

Esses festivais eram divididos em quatro grandes festivais: Anestérias; Leneias; Dionísias Rurais; e, Dionísias Urbanas. De acordo com Pereira (1970), as Anestérias são o mais antigo dos festivais em honra ao deus Dionísio. Eram celebradas no mês de fevereiro e duravam três dias. As Leneias eram celebradas em janeiro e apresentavam um cortejo. Durante esse festival, a partir do ano 442 a.C., inseriram-se os concursos de tragédia e, a partir do ano de 432 a.C., os de comédia. As Dionísias Rurais ocorriam em dezembro e o auge do festival era um cortejo no qual se escoltava um falo, símbolo da fertilidade. (PEREIRA, op. cit., pp. 264-266).

Esses cultos míticos faziam parte da religião e da vida grega. As Dionísias Urbanas eram o festival mais importante, daí ser denominado também de Grandes Dionísias e era celebrado na primavera. Durante vários dias celebrava-se em honra ao deus Dionísio e essas celebrações tinham relação direta com o drama.

Os festivais Dionisiacos ocorriam da seguinte maneira: primeiro traziam a estátua de Dionísio e seguia-se em cortejo até o teatro. Como na maioria dos festivais, sacrificava-se um boi (ou bode) em honra ao deus. Daí associar-se também a tragédia (trag-oidia) ao canto do bode. Vernant e Vidal-Naquet (op. cit.) postulam que os gregos

viram no trágico (tragoidos), ora aquele que canta para receber como prêmio um bode, ora aquele que canta no sacrifício ritual do bode. Daí a supor que, no centro da *orchestra*, o altar em torno do qual girava o coro era aquele onde se realizava originalmente o sacrifício do bode, e que esse bode devia ter tido um significado de vítima expiatória, cuja função religiosa era expurgar, todos os anos, a cidade de suas impurezas, liberá-la completamente de seus erros. (VERNANT; VIDAL-NAQUET, op. cit., p. 23).

Isso significaria dizer que a imolação do bode como purificação poderia relacionar-se à tragédia no sentido de que os expectadores também se purificassem, por meio de um processo catártico, diante do efeito causado pela encenação dramática. No entanto, ainda segundo esses autores,

continua impossível encontrar esse bode, *tragos*. Tanto no teatro quanto nas Grandes Dionísias não se sacrificavam mais bodes do que cabras. E quando, noutros contextos, Dioniso usa um epíteto cultual que evoca um caprídeo, é o termo *aix* que se emprega, nunca *tragos*. (VERNANT; VIDAL-NAQUET, op. cit., p. 23).

Depois da imolação do bode (ou boi), iniciavam-se as apresentações dramáticas que consistiam em disputas que ocorriam entre os autores inscritos, sempre em número de três. Esses autores escreviam suas trilogias e um drama satírico e eles eram representados durante três dias. O vencedor era escolhido por um júri formado por dez cidadãos, desconhecendo-se o critério de escolha. Os três grandes tragediógrafos gregos foram Eurípides, Ésquilo e Sófocles.

As tragédias eram, na época de Sófocles, encenadas por três atores homens: o protagonista (primeiro ator), o deuteragonista (segundo ator) e o tritagonista (terceiro ator) que representavam vários papéis, femininos ou masculinos. De acordo com Pavis (1999), “historicamente surgiram, na ordem: o coro, depois o protagonista (com TÉSPIS), a seguir o deuteragonista (com ÉSKUÍLO) e finalmente o tritagonista (com SÓFOCLES, *Antagonista*).” (op. cit., p. 310) [Grifos do autor]. Em épocas mais remotas, era o próprio poeta que encenava suas peças. É Ésquilo que insere um segundo ator em cena e Sófocles o terceiro e, também, o cenário. (ARISTÓTELES, 2005). Compunham ainda essas representações o coro e a orquestra. Magaldi (1989)

afirma que Sófocles fez inovações no teatro e que o seu forte era a linguagem no palco.

A tragédia algo primitiva, herdada de Ésquilo, ele afeiçãoou, para que seduzisse a plateia com efeitos artísticos seguros. Sófocles inventou os cenários pintados, de agrado visual evidente. Com Téspis, um ator passou a contracenar com o coro, o que significou a criação do conflito teatral. Ésquilo aprofundou a dramatização do ditirambo de que veio a tragédia, ao colocar em cena um segundo ator. E Sófocles ampliou a flexibilidade dos diálogos, quando elevou a três o número de atores. (MAGALDI, 1989, p. 9).

No que se refere ao tragediógrafo grego Sófocles, não se sabe ao certo o ano de seu nascimento. Estima-se que tenha sido entre os anos 496-495 a.C, em Colono; era “filho de um rico ateniense, Sofilos, dono de escravos, ferreiros e carpinteiros.” (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 1991, p. 158); teve uma vida tranquila, ausente de dificuldades – ao contrário de Ésquilo, cidadão simples e combatente de Maratona – e morreu aos noventa anos de idade. Sófocles participou de vários “concursos” de tragédias e foi premiado vinte e quatro vezes. Atribui-se a ele cento e vinte e três peças, mas nos restaram apenas sete: *Édipo em Colono*, *Filoctetes*, *Antígona*, *Traquíncias*, *Ajax*, *Édipo Rei* e *Electra*. Essas tragédias serviram, também, de modelo para Aristóteles pensar a sua teoria sobre o trágico.

Ao tratar do gênero dramático temos como base a teoria aristotélica, uma vez que ela norteia nossos estudos. Alguns elementos são importantes para se compreender o trágico, não só para pensar na sua estrutura, mas também no efeito que esse gênero causa no leitor/expectador.

Aristóteles (2005) trata como um dos elementos do gênero dramático a imitação (*mimesis*). O objeto dessa imitação é, no trágico, “pessoas em ação, estas são necessariamente boas ou más (pois os caracteres quase sempre se reduzem apenas a esses, baseando-se no vício ou na virtude a distinção do caráter) [...]”. (ARISTÓTELES, op. cit., p. 20). Ainda no que se refere à imitação, ele afirma que Sófocles é tão imitador quanto Homero e Aristófanes. Se compara àquele uma vez que “ambos representam seres superiores.”; e a este porque “representam pessoas

agindo.” (ARISTÓTELES, op. cit., p. 21). Daí a palavra ‘drama’, proveniente do verbo grego ‘dran’, ou seja, agir. Ele qualifica a tragédia como gênero superior que, por meio da imitação de ações de temas nobres, propicia o que podemos compreender, a partir de Schiller (2002), como educação pela arte. Ainda no que se refere a uma educação pela arte, Rosenfield (2002), em um estudo sobre a tragédia *Antígona* de Sófocles, postula que “arte, em particular a literatura, está firmemente integrada nas práticas políticas, educativas e religiosas” (ROSENFELD, op. cit., p. 8). A autora continua seu pensamento, afirmando que

esses mitos milenares foram transmitidos de geração em geração pela tradição oral, isto é, uma espécie de educação pela narrativa, que transmite os valores e regras fundamentais da sociabilidade. Eis porque os cultos, intimamente ligados aos mitos, são a própria manifestação da vida pública que, por sua vez, fornece o fundamento às instituições da cidade. (ROSENFELD, op. cit., p. 9).

Portanto, uma das possibilidades de se educar é através da arte. Podemos, então, nos embasar em Aristóteles (2005) quando ele afirma que “imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar” (ARISTÓTELES, op. cit., p. 22).

A estrutura do texto trágico é composta por seis elementos que podem atribuir a ela a qualidade de ser boa ou ruim: a fábula, os caracteres, as falas, as ideias, o espetáculo e o canto. De acordo com Aristóteles (2005), a fábula é a reunião das ações, nela ocorre a imitação da ação; os caracteres, por sua vez, são “aquilo que mostram uma escolha numa situação dúbia: aceitação ou recusa”; por falas, compreende-se o conjunto dos versos, “a interpretação por meio de palavras”; as ideias exprimem o que está contido em uma ação; e, o canto refere-se a algo “que tem um sentido inteiramente claro”. (op. cit., pp. 25-26).

A tragédia é definida por Aristóteles (2005) como

a representação dum ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções. (ARISTÓTELES, op. cit., p. 24).

Sua finalidade é promover, por meio do efeito catártico, ou seja, da purificação dos sentimentos, uma educação pela arte. Como a tragédia é a representação de uma ação grave que inspira medo e piedade, ela propicia ao expectador uma expurgação desses sentimentos na medida em que ele se identifica com a personagem trágica. Por exemplo, na tragédia *Édipo*, de Sófocles, o expectador pode aprender que não se deve matar o pai nem se casar com a própria mãe, pois isso se constitui em uma ação grave que deverá ser punida de alguma forma. É importante salientar que a tragédia não se configura como imitação de pessoas, mas “de uma ação, da vida, da felicidade, da desventura.” (ARISTÓTELES, op. cit., p. 25).

Há ainda outros elementos constituintes do trágico que são essenciais para a compreensão desse gênero. No capítulo XI, Aristóteles trata do patético (*páthos*), o sofrimento pelo qual o herói trágico passa.

Sobre o ‘erro trágico’, a *hamartía*, aquele que leva à tragédia, o autor trata no capítulo XIII. Para ele, a tragédia para ser bela precisa ser complexa e deve incitar medo e piedade no expectador. Para que isso ocorra, ela não deve

mostrar homens honestos passando de felizes a infortunados [...] nem os refeces, do infortúnio à felicidade [...] Resta o herói em situação intermediária; é aquele que nem sobreleva pela virtude e justiça, nem cai no infortúnio em consequência de vício e maldade, senão de algum erro, figurando entre aqueles que desfrutam grande prestígio e prosperidade. (ARISTÓTELES, op. cit., p. 32).

Hirata (2008), em um estudo sobre a *hamartía* aristotélica, conclui que

Desses casos, o intermediário (*tò metaxý*) é o que resta: o indivíduo que não se distingue em excelência (*areté*), nem em justiça (*dikaiosýne*), que cai da fortuna para o infortúnio não por maldade (*dià kakían*) ou perversidade (*mokhtherían*), mas por causa de um erro. A trágica *metabolé* é causada por uma *hamartía*. (HIRATA, op. cit., p. 86).

Além disso, há também a *hamartía* herdada, ou seja, o erro cometido por um ancestral se perpetua por todas as gerações. Nas palavras de Brandão (2002), “qualquer *hamartía* cometida por um membro do *guénos* recai sobre o *guénos* inteiro, isto é sobre todos os parentes e seus descendentes “em sagrado” ou em “profano.” (op. cit., p. 38). No caso da família de Édipo, a maldição familiar começa com seu pai Laio. Ele sabia da proibição de gerar filhos e ela ocorreu devido a uma maldição lançada a ele por Pélope. Quando Laio foi destronado de Tebas recebeu a tarefa de cuidar de um filho de Pélope, mas, ao invés de educá-lo, Laio o corrompeu. Pélope, então, o amaldiçoou da seguinte maneira: “se tivesse um filho, este o mataria e casaria com a mãe”. (MAGALDI, 1989, p. 10).

A maldição continua a assolar os descendentes de Laio, cujo filho Édipo, assassinando seu próprio pai e se casando com a sua mãe, comete uma *hýbris*. Esse erro cometido por ele decaiu sobre a sua família: sua mãe/esposa Jocasta se mata; seus filhos Etéocles e Polínicês matam-se um ao outro; e, Antígona também é levada à morte ao desobedecer as leis de Creonte.

Outro elemento faz referência à extensão da tragédia. Em relação a ele, Aristóteles (2005) postula que “é mister que as fábulas tenham uma extensão que a memória possa abranger inteira [...] a duração deve permitir os fatos suceder-se dentro da verossimilhança ou da necessidade. (ARISTÓTELES, op. cit., p. 27).

Estão presentes, no trágico, os heróis – figuras de fundamental importância. Em relação a eles, em uma comparação com os humanos, Torrano (1995) postula que

as personagens do drama trágico são os heróis, cuja sobre-humanidade reside em sua proximidade dos Deuses maior que a comumente suportável para homens mortais. Esta maior proximidade dos Deuses confere aos heróis um conhecimento próprio dos Deuses e, com este, um destino individual, enquanto os mortais têm todos um destino comum e um comum conhecimento dos Deuses, dado pela tradição. O trato individual com os Deuses e o conseqüente destino individual distinguem o herói e determinam a vida heróica. (TORRANO, op. cit., pp. 16-17).

A partir disso, podemos concluir que os heróis trágicos se distinguem dos humanos, uma vez que estão mais próximos dos deuses. Ainda segundo Torrano (1995), “a palavra “herói” (héros) em Homero é um título honorífico que distingue o nobre por nascimento, talento ou coragem.” (op. cit., p.17). Ou seja, o herói apresenta como características sua proximidade com os deuses, sua nobreza nata e sua coragem. Soma-se a isso o fato de ele não recuar “ante a sua própria ruína, como se seus desígnios e aspirações lhe importassem mais que a sua própria vida.” (TORRANO, op. cit., p. 17).

No próximo capítulo, faremos alguns comentários acerca da tragédia *Antígona*, de Sófocles, cuja personagem principal apresenta algumas dessas características, citadas anteriormente, que lhe conferem o título de heroína dessa tragédia grega clássica.

2. ANTÍGONA: A ÚLTIMA RAIZ DA LINHAGEM DOS LABDÁCIDAS

A tragédia *Antígona* faz parte de um conjunto de cento e vinte e três peças escritas por Sófocles, das quais sete foram conservadas e chegaram até nós: *Ajax*, *As Traquínicas*, *Antígona*, *Édipo Rei*, *Édipo em Colona*, *Electra* e *Filoctetes*. Sófocles escreveu *Antígona* já em sua maturidade⁹, antes mesmo de *Édipo Rei* e de *Édipo em Colona*. Segundo Rosenfield (2002), “a peça foi representada no concurso trágico de 441 ou 440 a.C., e levou o primeiro prêmio.” (ROSENFELD, op. cit., p. 8).

Essa tragédia sofocliana despertou o interesse de escritores, filósofos e pensadores de maneira geral. Dentre os alemães, Hegel (2000), Hölderlin (2008), Schadewaldt (1991), Lesky (2003) e outros fizeram suas interpretações e observações acerca da peça grega em questão. Na França, podemos citar como exemplo, o psicanalista Lacan (1991), com o livro *A ética na psicanálise*; e Anouihl (2009) que escreveu uma tragédia homônima que retrata a situação de seu país durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) – a peça foi encenada pela primeira vez em 1944, durante a ocupação nazista, em Paris. Segundo Mitterand (2007), “il se peut dire que dans *Antigone*, d’Anouihl (1944), Créon incarne, en sous-texte, une raison d’État contemporaine, et Antigone l’esprit de résistance.”¹⁰ (op. cit., p. 52).

Antígona é uma tragédia que trata de vários temas, mas o principal deles é o enfrentamento da jovem protagonista, que dá nome à peça, as ordens do rei Creonte; é a rebeldia feminina contra o poder viril; “a contradição entre a lei divina natural e a lei da comunidade humana” (ROSENFELD, 2002). Ou seja, *Antígona* defende a lei dos deuses, ao passo que Creonte cria sua própria lei e pune a quem desobedecê-la. De um lado, temos a heroína sofocliana que em uma leitura dentro do contexto atual,

⁹ Antes do século V, já se tinha conhecimento dessas histórias. *Antígona* e Creonte, por exemplo, já eram conhecidos e, no ciclo tebano anterior a Sófocles, eles não pertenciam à mesma família. (ROSENFELD, 2002).

¹⁰ Pode-se dizer que, na *Antígona*, de Anouihl (1944), Creonte encarna, nas entrelinhas, uma razão do Estado contemporânea, e *Antígona* o espírito de resistência. (Tradução nossa)

simboliza a defesa do feminino e da cultura; do outro lado, temos a personagem de Creonte, que traz consigo a imagem da figura masculina e a imposição das suas leis. Podemos, então, a partir disso, afirmar que temos um combate entre a lei divina, defendida por Antígona, e a lei humana, imposta por Creonte.

A peça *Antígona* foi escrita em versos¹¹, num total de 1353. Ela está estruturada da seguinte maneira: prólogo, párodo (primeiro canto coral), seis episódios e cinco estásimos (canto coral que intercala os episódios). Nossa leitura crítica da tragédia será realizada por episódios, a partir da divisão proposta por Schadewaldt (1991, p. 227):

<i>Antigone</i>													
Prolog	Parodos	1. Epeis.	1. Stas.	2. Ep.	2. St.	3. Ep.	3. St.	4. Ep.	4. St.	5. Ep.	5. St.	6. Ep.	Schluss
	99	161	331	383	581	625	780	800	943	987	1114	1154	1353
Antigone – Ismene		Kreon		Kreon – Antigone		Kreon – Haimon		Antigone Weg zum Tod		Kreon – Teiresias		Bote – Eurydike	2. Bote – Kreon

Prólogo (v. 1-99) – Antígona e Ismênia; párodo (v. 100-161); 1º episódio (v. 162-331) – Creonte; 1º estásimo (v. 332-383); 2º episódio (v. 384-581) – Creonte e Antígona; 2º estásimo (v. 582-625); 3º episódio (v. 626-780) – Creonte e Hemon; 3º estásimo (v.781-800); 4º episódio (v. 801-943) – o caminho de Antígona para a morte; 4º estásimo (v. 944-987); 5º episódio (v. 988-1114) – Creonte e Tirésias; 5º estásimo (v. 1115-1154); 6º episódio e êxodo (v. 1155-1353) – mensageiro e Eurídice / mensageiro e Creonte.

Utilizamos, na nossa pesquisa, a tradução em prosa realizada por Millôr Fernandes. No decorrer da análise, quando se fizerem necessárias as citações da obra, faremos a partir da tradução em língua portuguesa, citando, portanto, o número da página e não o verso.

¹¹ Caso o leitor tenha interesse em ler a tragédia em versos e no original em grego, o texto encontra-se disponível na biblioteca digital Perseus, no seguinte endereço: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0185>

A tragédia se passa na cidade de Tebas, outrora governada pelo pai de Antígona, Édipo. O prólogo da peça é composto por um diálogo entre Antígona e sua irmã Ismênia e contém algumas informações sobre as irmãs e sua família. É possível perceber, já nesse primeiro momento, todo o delinear da tragédia: a desgraça lançada à família dos Labdácidas, a morte do pai Édipo, da mãe Jocasta e dos irmãos Polinices e Etéocles.

ANTÍGONA: Ismênia, minha adorada irmã, existe ainda alguma desgraça que Zeus não nos tenha infligido por sermos filhas de Édipo? Tudo quanto é doloroso e funesto, tudo quanto é infame e vergonhoso caiu sobre as nossas cabeças sem diminuir a fúria desse deus. Da estirpe orgulhosa e sofrida de Laio, resta só nós duas. E agora, essa proclamação que nosso comandante lançou a toda Tebas. Que sabes dela? Ouviste alguma coisa? Ou ignoras que os que amamos vão ser tratados como inimigos? (SÓFOCLES, 2003, p. 5).

Temos, nessa primeira passagem, algumas informações importantes que precisam de esclarecimento para se compreender a tragédia. Para isso, lançamos mão de outra tragédia de Sófocles, *Édipo Rei*. Antígona, Ismênia, Polinices e Etéocles são filhos de Édipo e Jocasta – filhos de uma união incestuosa entre filho e mãe; eles são, portanto, filhos-irmãos de Édipo. A maldição imposta à família dos Labdácidas é lançada a Laio, pai de Édipo, pelo fato de ele ter corrompido o filho de Pélope (ou Pélops), Crisipo. Brandão (1995), ao tratar sobre a maldição proferida a Laio, afirma que ela ocorre devido a uma relação homoafetiva entre Laio e Crisipo:

Na corte de Pélops, Laio, esquecendo a sacralidade da hospitalidade de que lhe fora concedida, deixou-se dominar por uma amizade “contra naturam” por Crisipo, filho do rei. Raptou o jovem príncipe, inaugurando, destarte, na Grécia, ao menos mitologicamente, a tão tristemente célebre pederastia. (BRANDÃO, op. cit., p. 39).

O que nos parece, no entanto, é que a maldição de Laio não é decorrente principalmente por causa do seu envolvimento amoroso com Crisipo, mas devido ao não-respeito à hospitalidade oferecida pelo rei Pélope. Na mitologia grega, havia alguns preceitos que deveriam ser respeitados sob pena de punição: a) cultuar/honrar

os deuses; b) não derramar sangue parental; e, c) o respeito à hospitalidade. A desobediência a esses princípios era punida severamente pelos deuses.

Pélope, então, amaldiçoa Laio afirmando que se um dia ele tivesse um filho, ele o mataria e se casaria com sua mãe. Quando Jocasta engravida, Laio vai ao oráculo e este confirma a maldição. Para tentar evitar que isso ocorra, Laio entrega seu filho a um pastor e ordena que o menino seja morto. O pastor o amarra pelos pés em uma árvore, mas, depois, se apieda dele e o entrega aos reis de Corinto que não tinham filhos, Políbio e Mérope, por isso, etimologicamente, o nome Édipo significa pés inchados, devido à inflamação causada pelas cordas.

Édipo é, então, criado por Políbio e Mérope, em Corinto. Quando ele descobre que há a possibilidade de ser um filho adotivo, recorre ao oráculo de Delfos para consultá-lo. O oráculo não revela quem são seus pais verdadeiros, mas conta a ele que seu destino era matar seu pai e casar-se com sua mãe. Chocado com essa informação, ele foge de Corinto com medo de matar seu 'pai' Políbio e casar-se com sua 'mãe' Mérope. Édipo foge para Tebas para que a maldição não se concretize – ele não imagina, portanto, que é lá que moram seus pais biológicos, local onde a tragédia ocorrerá. Durante a viagem, o jovem encontra a comitiva de Laio e, no meio de uma desavença, mata todos, ignorante de que ali dava-se início à maldição atribuída a ele.

Ao chegar a Tebas, Édipo livra a cidade da Esfinge e seus enigmas recebendo como prêmio por sua astúcia a mão da rainha Jocasta, recém viúva de Laio, e torna-se rei, sendo coroado com louvor pelos habitantes da cidade. Ele tem quatro filhos com sua mãe-esposa e reina durante anos, até que uma peste volta a assolar Tebas. Por causa desse incidente, Creonte, irmão de Jocasta, é enviado ao oráculo de Delfos para obter informações e ajuda. O oráculo, então, alerta que os males que afetam Tebas são provocados pela ira dos deuses devido à permanência do assassino de Laio na cidade. O rei Édipo decide livrar seu reino e se empenha em descobrir quem é o assassino de Laio, lançando sobre ele uma maldição (v. 289-291): “o criminoso ignoto, seja ele um só / ou acumpliciado, peço agora aos deuses / que

viva na desgraça e miseravelmente.” (SÓFOCLES, 1994, p. 31). Ele lança, portanto, a ele próprio uma maldição: viver desgraçadamente e miseravelmente. Quando o soldado que havia escapado da chacina cometida por Édipo tempos atrás informa que ele era o assassino do próprio pai (Laio), Jocasta se suicida, Édipo perfura seus próprios olhos e exila-se de Tebas. A maldição lançada por Pélope aos Labdácidas se concretiza.

Quando Antígona questiona a sua irmã se ainda existe alguma desgraça destinada a elas por Zeus pelo fato de serem filhas de Édipo, ela se refere à tragédia paterna, sem saber que ela se estende a toda família (*hamartía* herdada), inclusive a ela própria. Neste momento, ela diz a Ismênia que “da estirpe orgulhosa e sofrida de Laio, resta só nós duas.” (SÓFOCLES, 2003, p. 5). Por um lado o adjetivo ‘orgulhoso’, pois tanto seu avô quanto seu pai foram homens de bom caráter e também bons governantes; por outro lado, ‘sofrido’, pois eles foram amaldiçoados e sofreram as consequências decorrentes de seus erros (*hýbris*).

Após o exílio de Édipo, seus filhos Polinices e Etéocles entraram num acordo e governariam um e outro a cidade de Tebas, mas uma desavença entre eles causou inimizade entre os irmãos. Depois de completado o primeiro ano de governo de Etéocles, ele se recusou a entregar o trono a seu irmão. Polinices foge, então, para Argos e arquiteta um plano para atacar sua cidade natal. Ele se alia a outros seis heróis e tenta sitiá-la Tebas – esse é o início da peça *Édipo em Colona*, de Sófocles (o desenvolvimento dessa guerra é tema da peça *Sete contra Tebas*, de Ésquilo; e retomado nas *Fenicianas*, de Eurípides). Polinices ataca o portão defendido por seu irmão Etéocles e os irmãos morrem um pela espada do outro, cometendo um fratricídio, portanto, derramamento de sangue parental, dando continuidade à tragédia da família dos Labdácidas. A dinastia tebana constrói-se da seguinte maneira:

Cadmo → Penteu → Nictu e Lico → Lábdaco → Anfião e Zeto → Laio → Édipo → Etéocles e Polinices → Creonte
--

A peça *Antígona* tem aí o seu início: após a morte de seus irmãos, seu tio Creonte é conduzido ao poder, tornando-se o regente de Tebas. Ele, que apoiava Etéocles, lança seu édito punindo aquele que fizer as honras fúnebres a Polinices, considerado traidor

ANTÍGONA: Um e outro, os dois, ambos – nossos irmãos morreram nessa guerra sem fim que travamos contra Argos, por umas miseráveis escavações de argila e cobre. Polinices, quase menino, acreditava em Argos e morreu por ela. Etéocles, ainda mais jovem, lutou até o fim, defendendo do próprio irmão a última porta de Tebas. Separados na vida, também não poderão se reencontrar sob o manto da terra. Para Etéocles, que morreu nobremente pela pátria e pelo direito, Creonte ordenou pompas de herói, respeito total e detalhado a todos os ritos e costumes. Mas o corpo do desgraçado Polinices, o traidor, não terá sepultura.

Vieram me dizer – o edital do rei proclama que ninguém poderá enterrá-lo, nem sequer lamentá-lo, para que, sem luto ou sepultura, seja banquete fácil dos abutres. Esse é o edital que o bom Creonte preparou para ti e para mim – para mim, sim! – e que virá aqui comunicar mais claramente aos que pretendem não tê-lo entendido. Sua decisão é fria, e ameaça quem a desrespeitar com a lapidação, morte e pedradas. Agora sabes tudo. Logo poderás demonstrar se tu mesma és nobre ou se és apenas filha degenerada de uma raça nobre. (SÓFOCLES, 2003, pp. 6-7)

Antígona, ao exigir enterro digno ao seu irmão Polinices, defende uma lei natural, a lei dos deuses, que consiste em realizar as honras fúnebres a um morto, algo que fazia parte da cultura grega. Durante os funerais, havia uma divisão entre as tarefas desempenhadas por mulheres e homens. Lissarrague (2012), em um estudo iconográfico realizado em vasos da época da Antiguidade Clássica, afirma que

La division de rôles, masculins et féminins, est très claire, ainsi que l'opposition des gestes et des espaces. À droite, autour du lit, dans la chambre du défunt, les femmes gesticulent et se lamentent, assumant la douleur du deuil. À gauche, à l'entrée de la maison, les hommes rendent un dernier hommage au mort, garantissant sa reconnaissance sociale. Dans cette phase domestique des funérailles, les femmes occupent l'espace privé le plus proche du corps mort alors que les hommes viennent de l'extérieur, saluer à distance cette dépouille.¹² (LISSARAGUE, op. cit., p. 233-234).

¹² A divisão dos papéis masculinos e femininos é muito clara, bem como a oposição dos gestos e dos espaços. À direita, em volta do leito, no quarto do morto, as mulheres gesticulam e lamentam-se, assumindo a dor do luto. À esquerda, na entrada da casa, os homens fazem a última homenagem ao morto, garantindo o seu reconhecimento social. Nesse momento doméstico dos funerais, as mulheres ocupam o espaço privado mais próximo do corpo do

As oferendas dedicadas aos mortos também faziam parte dos rituais funerários. As mulheres desempenhavam um papel importante nesse momento:

L'imagerie accorde également une place importante à un autre aspect des rituels funéraires, non plus le moment des funéraires, mais celui des offrandes déposées au tombeau. Il semble que ce soit une fonction essentiellement féminine: bien de vases montrent en effet des femmes se tenant debout devant une stèle pour y déposer des couronnes, des bandelettes ou des petits vases à parfums qu'elles apportent dans de grands paniers plats.¹³ (LISSARRAGUE, op. cit., p. 234)

O morto que não recebesse essas honras fúnebres desceria ao Hades e sua alma vagaria por lá, não teria paz e também não poderia ser transportada à outra margem do Aqueronte. Na mitologia grega, o barqueiro que transportava as almas dos mortos sobre as águas do Estige e do Aqueronte, rios que cortam o Hades, é Caronte. Durante os funerais, colocava-se uma moeda sobre os olhos do morto, ou na boca, para que ele pudesse pagar o barqueiro e, portanto, ter sua alma transportada. Aqueles que não tinham condições de pagar a quantia ou cujos corpos não haviam sido sepultados suas almas vagariam por cem anos pelas margens dos rios. Ou seja, fazia parte da tradição enterrar seus mortos, por isso, o empenho de Antígona para fazer as honras fúnebres a seu irmão Polinices, defendendo a sua cultura e tradição e, portanto, a lei dos deuses. E ela afirma “nenhum dos dois é mais forte do que o respeito a um costume sagrado. Enterro meu irmão, que é também o teu. Farei a minha e a tua parte se tu te recusares. Poderão me matar, mas não dizer que eu o traí.” (SÓFOCLES, 2003, p. 8).

Aristóteles (2005a), em um capítulo de sua *Retórica*, intitulado “Retórica Judicial: injustiças e as suas causas”, distingue dois tipos de leis existentes: a lei particular e a lei comum. Para o filósofo, “ora a lei ou é particular ou comum. Chamo

morto, enquanto os homens vêm de fora saudar, à distância, esses restos mortais. (Tradução nossa)

¹³ A imagem dá também um lugar importante a outro aspecto dos rituais funerários, não mais ao momento dos funerais, mas ao das oferendas colocadas no túmulo. Dando, assim, a ideia de que é uma função essencialmente feminina: muitos vasos mostram, de fato, mulheres de pé diante do jazigo para colocar coroas, fitinhas ou pequenos vasos de perfume que elas trazem em grandes cestas planas. (Tradução nossa)

particular à lei escrita pela qual se rege cada cidade; e comuns, às leis não escritas, sobre as quais parece haver um acordo unânime entre todos. (ARISTÓTELES, 2005a, pp. 130-131). Na *Antígona*, de Sófocles, temos essas duas leis: a primeira representada pelo decreto de Creonte; e a segunda pela personagem de Antígona.

Para realizar seu plano de sepultamento do irmão, ela pede ajuda a Ismênia.

ANTÍGONA: Procuo teu auxílio para enterrar um morto.

ISMÊNIA: O morto que Tebas renegou?

ANTÍGONA: O morto que se revoltou.

ISMÊNIA: Você tem a audácia de enfrentar o edital de Creonte e a ira do povo? (SÓFOCLES, 2003, pp. 7-8)

Ismênia, no entanto, se nega a ajudar a irmã. Nesse diálogo entre as irmãs, é possível perceber uma diferença entre elas. Ismênia simboliza o feminino, frágil, o ideal de mulher da Grécia Antiga, ao passo que Antígona se mostra determinada a enfrentar o édito do rei, expondo o avesso da mulher grega daquela época. Rosenfield (2002) observa que

Antígona é totalmente diferente de sua irmã, Ismena. Esta representa o que é a mulher na polis clássica (um ser frágil, suspeito, insignificante, cujo valor consiste em ser bonita e submissa), ao passo que Antígona tem a presença de espírito, o faro e a truculência de seu pai. (op.cit., pp. 14-15).

Na fala de Ismênia é possível constatar esse argumento de Rosenfield (2002) referente à condição da mulher na Antiguidade Clássica, quando ela afirma que

[...] temos que lembrar, primeiro, que nascemos mulheres, não podemos competir com os homens; segundo, que somos todos dominados pelos que detêm a força e temos que obedecer a eles, não apenas nisso, mas em coisas bem mais humilhantes. Peço perdão aos mortos que só a terra oprime: não tenho como resistir aos poderosos. Constrangida a obedecer, obedeço. Demonstrar uma revolta inútil é pura estupidez. (SÓFOCLES, 2003, pp. 8-9).

A submissão feminina às leis masculinas está expressa claramente no discurso de Ismênia. Ela afirma categoricamente que as mulheres nasceram para

obedecer e são frágeis, pois os “homens detêm a força”. Ela coloca as leis dos homens à frente das leis dos deuses e abre mão, por causa do medo da punição do rei, de ajudar sua irmã a sepultar Polinices. Em outro momento, Ismênia confirma seu medo em contraposição à valentia de sua irmã ao afirmar: “Não tenho tua coragem [...]” (SÓFOCLES, 2003, p. 9). Antígona, determinada a salvaguardar a sua tradição, diz a sua irmã:

ANTÍGONA: Pois obedece então a teus senhores e glória a ti, irmã. Eu vou enterrar o *nosso* irmão. E me parece bela a possibilidade de morrer por isso. Serei amada para sempre pelos que sempre amei e junto deles dormirei em paz. Devo respeitar mais os mortos do que os vivos, pois é com eles que vou morar mais tempo. Mas tu és livre para ficar com os vivos e desonrar os mortos. (SÓFOCLES, op. cit., p. 9).

Ela sabe, já nesse momento, o que o destino lhe reserva. Ao desobedecer às ordens de Creonte, ela será punida com a morte, demonstrando, então, sua audácia, coragem e, talvez, certa rebeldia. Um dado importante é o fato de haver a possibilidade de escolha de decisão mesmo nas personagens femininas: Ismênia decide obedecer à lei humana ao passo que Antígona faz prevalecer a lei dos deuses. No que se refere à vontade, Magaldi (1989), ao tratar das tragédias sofocianas, expõe que

o próprio Sófocles, segundo a *Poética* de Aristóteles, explicou que Eurípides representava os homens tais como são, enquanto ele, como devem ser. A idealidade sofociana teve profunda repercussão na tragédia, se comparada ao instrumento que a antecedeu. As criaturas de Ésquilo ainda são bonecos nas mãos do destino, exercendo-se sobre elas o arbítrio inescrutável dos deuses. Ao pintar os homens como “devem ser”, Sófocles lhes insuflou consciência e vontade, o que diminui a parte divina, em proveito da presença das personagens. (MAGALDI, op. cit., p. 9).

Reconhecemos, na personagem Antígona, a presença dessa vontade consciente de ir contra a lei do rei, mesmo sabendo que isso lhe custaria a vida. Ou seja, ela própria tem o poder de escolher sem interferência alguma dos deuses. O que parece rebeldia feminina é tão somente a crença na sua tradição, crença naquilo lhe

foi ensinado e que, para ela, seria o correto a ser feito, isto é, obedecer à lei divina que preconiza o sepultamento de um morto.

O primeiro episódio da peça é o diálogo entre Creonte e a Assembleia dos Anciãos de Tebas, convocada pelo então regente de Tebas. Em seu discurso perante os anciãos e conselheiros da cidade, Creonte justifica porque assumiu o poder, uma vez que era parente mais próximo dos mortos e fala das suas características “retidão” e “clareza”. Ele ainda não é o rei de Tebas, mas deseja sê-lo. Para isso, é necessário que os anciãos sejam convencidos e apoiem-no. Com o intuito de extinguir a linhagem maldita dos Labdácidas e substituí-la pela sua, Creonte proclama o seu édito que já era de conhecimento do expectador/leitor, mas só neste episódio ele é expressamente anunciado:

Por estas regras simples eis o que disponho sobre os filhos de Édipo: Etéocles, que morreu defendendo a cidade, deverá ser sepultado com todas as pompas militares dedicadas ao culto dos heróis. Mas seu irmão, Polinices, amigo do inimigo que nos atacava – Polinices – que voltou do exílio jurando destruir a ferro e fogo a terra onde nascera – e conduzir seu próprio povo à escravidão, esse ficará como os que lutavam a seu lado – cara ao sol, sem sepultura. Ninguém poderá enterrá-lo, velar-lhe o corpo, chorar por ele, prestar-lhe enfim qualquer atenção póstuma. Que fique exposto à voracidade dos cães e dos abutres, se é que esses quererão se alimentar em sua carcaça odienta. (SÓFOCLES, 2003, p. 14).

Com esse decreto, dá-se início à tragédia não só de Antígona, mas também do próprio Creonte, que sofrerá, portanto, as consequências de sua arrogância, que é fruto do modo soberano e tirânico como lida com o poder. Como regente de Tebas, ele se considera o detentor de todo o poder e pode, inclusive, criar uma lei que vá de encontro à lei divina, decidindo que o infrator será punido com a morte: “O cumprimento de minha dura decisão é a primeira prova de obediência que exijo do povo que governo. Quem a desrespeitar morrerá, tão certo quanto eu ser, agora, o rei de Tebas.” (SÓFOCLES, op. cit., p. 15).

Antígona, seguindo sua cultura, oferece as honras fúnebres ao irmão Polinices, como relata um dos guardas que vigiava o corpo: “[...] Quando vimos, o

morto estava coberto de pó e terra seca, e havia em volta outros sinais de que se tinham cumprido os ritos piedosos.” (SÓFOCLES, 2003, p. 17).

No final desse episódio, no primeiro estásimo, entra o coro de anciãos para fazer uma reflexão acerca dos últimos acontecimentos na peça e uma passagem importante faz referência aos costumes. O coro canta “só o governante que respeita as leis de sua gente e a divina justiça dos costumes mantém sua força porque mantém sua medida humana”. (SÓFOCLES, op. cit., pp. 21-22). O coro faz uma crítica a Creonte, pois ele desrespeita a tradição colocando a sua vontade humana em detrimento da lei natural dos deuses. Podemos perceber que o coro defende também os costumes, a tradição, que é um preceito divino. E a medida (o *métron*) é condição para se viver uma vida equilibrada, de acordo com o que é próprio do homem em oposição ao divino.

O segundo episódio da peça nos apresenta um diálogo entre Creonte e Antígona, durante o qual cada um procurará defender aquilo que acredita. Em uma das falas de Antígona, ela deixa bem claro o que falamos anteriormente sobre a defesa da tradição:

ANTÍGONA: Tu o compreendeste. **A tua lei não é a lei dos deuses;** apenas o capricho ocasional de um homem. Não acredito que tua proclamação tenha tal força que possa substituir as leis não escritas dos costumes e os estatutos infalíveis dos deuses. Porque essas não são as leis de hoje, nem de ontem, mas de todos os tempos: ninguém sabe quando apareceram. **Não, eu não iria arriscar o castigo dos deuses para satisfazer o orgulho de um pobre rei.** Eu sei que vou morrer, não vou? Mesmo sem teu decreto. E se morrer antes do tempo, aceito isso como uma vantagem. Quando se vive como eu, em meio a tantas adversidades, a morte prematura é um grande prêmio. Morrer mais cedo não é uma amargura, amargura seria deixar abandonado o corpo de um irmão. E se disseres que ajo como louca eu te respondo que só sou louca na razão de um louco. (SÓFOCLES, 2003, pp. 25-26) [Grifo nosso].

Através dessas palavras o que poderia ser considerado rebeldia por parte de Antígona nos parece, no entanto, um respeito a uma lei anterior à lei dos homens. No

que se refere a isso, lançamos mão das palavras de Aristóteles (2005a) que, se utilizando da tragédia *Antígona*, faz um paralelo entre as duas leis que se contrapõem:

É lei particular a que foi definida por cada povo em relação a si mesmo, quer seja escrita ou não escrita; e comum, a que é segundo a natureza. Pois há na natureza um princípio comum do que é justo e injusto, que todos de algum modo adivinham mesmo que não haja entre si comunicação ou acordo; como por exemplo o mostra a *Antígona* de Sófocles ao dizer que, embora seja proibido, é justo enterrar Polinices, porque esse é um direito natural. (ARISTÓTELES, 2005a, p. 145)

Como Antígona sabe que, se não cumprisse com o seu dever religioso, ela também seria punida, prefere obedecer aos preceitos divinos (à lei comum) e ser punida pelo rei a desobedecê-los e ser punida pelos deuses. Ou seja, a lei dos deuses deve vir sempre em primeiro lugar. Aristóteles (2005a) cita essa decisão tomada por Antígona, afirmando que

é evidente que a fórmula na “melhor consciência” significa não seguir exclusivamente as leis escritas; e que a equidade é permanentemente válida e nunca muda, como a lei comum (por ser conforme a natureza), ao passo que as leis escritas estão frequentemente a mudar. (ARISTÓTELES, op. cit., p. 149).

Durante o diálogo entre a jovem Antígona e o rei Creonte, percebe-se que ela em nenhum momento se apresenta como inferior a ele e rebate todos os argumentos lançados pelo tio. Vemos, portanto, uma mulher em confronto com um homem, o rei, numa Grécia, na qual a mulher não tinha voz e deveria ser submissa ao homem. Antígona não tem medo e nem é tampouco submissa nem às ordens de Creonte, muito menos à figura masculina.

O ato de fazer as honras fúnebres ao irmão realizado por Antígona faz com que ela se sinta honrada: “A glória que eu buscava eu tenho e ninguém mais me tira – a de dar a meu irmão um enterro digno.” (SÓFOCLES, 2003, p. 27). E essa glória é

fruto do livre arbítrio, ou seja, da vontade humana, presente nas personagens de Sófocles.

Como Creonte é irredutível em sua decisão, ele declara que Antígona terá a morte como punição e ela é, então, retirada de cena junto com a sua irmã Ismênia pelos guardas.

No segundo estásimo, que se encontra entre os segundo e terceiro episódios, o coro canta a desgraça que foi lançada pelos deuses à família dos Labdácidas: “Desgraçada da casa que os deuses escolheram para atormentar. Porque os que moram nela pagam para sempre a escolha fatal.” (SÓFOCLES, 2003, p. 34). Ele ressalta a tragédia vivenciada pelos descendentes de Laio que herdaram o poder e o destino trágico. O coro menciona também o fim trágico de Antígona:

CORO: [...] Agora mesmo Antígona, um raio de esperança, brilhava suavemente na mansão de Édipo. Mas eis que num instante a luz se transforma em sangrenta nódoa por causa de **um punhado de poeira oferecido a um morto e de algumas palavras imprudentes que não soube calar.** (SÓFOCLES, op. cit., p. 34). [Grifo nosso]

No canto do coro, a heroína de Sófocles é condenada à morte, como fim trágico, devido a “um punhado de poeira” e a “algumas palavras imprudentes”. O coro faz referência às honras fúnebres realizadas a Polínicos, contra a vontade do rei, e à discussão entre Antígona e Creonte, presente no episódio anterior ao segundo estásimo. Depois do canto coral, entra em cena Hémon, filho mais novo de Creonte e noivo de Antígona.

O terceiro episódio nos apresenta um diálogo entre Creonte e Hémon, no qual seu filho tenta dissuadi-lo da ideia de matar Antígona. Creonte continua a agredir sua sobrinha, a infeliz filha de Édipo e Jocasta, e se utiliza de argumentos que não convencem o rapaz: “Renuncia pois a essa mulher que, na certa, não saberia manter nem a ordem em teu lar nem o calor do teu leito.” (SÓFOCLES, op. cit., p. 36). Ele faz

referência à desobediência de Antígona, característica que não deveria estar presente nas mulheres.

O rei continua sua fala argumentando contra a anarquia e, principalmente, contra a rebeldia feminina: “Não estou disposto a deixar a indisciplina corroer meu governo comandada por uma mulher. Se temos que cair do poder, que isso aconteça diante de outro homem.” (SÓFOCLES, op. cit., p. 37). Nesse discurso de cunho machista¹⁴ é possível perceber, mais uma vez, que uma mulher na antiguidade deveria estar sempre à margem da sociedade, ou seja, ela não poderia se manifestar em hipótese alguma.

Hémon apresenta, então, a seu pai a opinião dos cidadãos de Tebas, tementes ao rei:

[...] Nenhuma mulher – murmuram todos – jamais mereceu menos destino tão cruel, morte tão infamante. Essa que ousou tudo para não deixar o irmão ser pasto dos cães, e dos abutres, devia ser coroada pelo povo, carregada em triunfo, vestida numa túnica de ouro. (SÓFOCLES, 2003, p.38).

Mesmo depois de saber o que o povo pensa a respeito da condenação de Antígona, Creonte permanece seguindo o que acha mais correto e diz a Hémon que ela não será esposa dele, não deste lado da vida. É possível perceber o temor de Creonte em relação à Antígona sob duas perspectivas: 1) ela poderia gerar um filho que o destronaria; 2) casando seu filho com ela, ele permitiria que a maldição se perpetuasse na família, uma vez que Antígona e Hémon são primos gerados do incesto de Jocasta e Édipo – ela é prima e sobrinha do seu noivo. O rei decreta, então, a sentença de morte da heroína sofocliana:

¹⁴ Na época em que a peça foi escrita, séc. V a.C., os papéis sociais eram bem definidos: os homens iam para a guerra e as mulheres cuidavam da casa e dos filhos. Quando nos utilizamos da palavra ‘machismo’ para caracterizar o discurso de Creonte, o fazemos a partir da leitura realizada atualmente, pelo fato de se primar, hoje, por direitos iguais e eles não serem respeitados.

CREONTE: Enquanto o povo se distrai nas praças, festejando a vitória, ela será enviada para um lugar deserto, enterrada viva numa gruta de pedra, nas montanhas. Lá não lhe chegará um som de voz humana e poderá conversar em paz com seus mortos queridos. Receberá como alimento apenas a ração de trigo e vinho que os ritos fúnebres mandam dar aos mortos. Isso: para se manter viva terá que se alimentar com a comida dos mortos. (SÓFOCLES, op. cit. pp. 43-44).

Se pensarmos que Antígona e Ismênia são as únicas descendentes do rei Édipo e, portanto, aquelas que poderiam gerar um filho varão para sucedê-lo ao trono, uma vez que os irmãos homens já estavam mortos, percebemos que o édito de Creonte, mesmo sendo contrário às leis naturais, à tradição, tem como intenção matar aquela que de alguma forma o ameaça. Creonte, irmão de Jocasta, havia se tornado rei porque os seus sobrinhos estavam mortos, mas e as sobrinhas? Elas ainda estavam vivas e um filho varão de uma delas poderia destroná-lo. Ou seja, se permanecesse viva e se casasse com Hémon, haveria a possibilidade de um filho homem do casal destronar Creonte e tornar-se rei. Rosenfield (2002) nos auxilia nesse embate jurídico afirmando que

Na época de Sófocles, existia uma instituição jurídica que assegurava um estatuto particular à filha de um chefe defunto. Este instrumento – o epiclerado – garante à filha o direito de parir um sucessor para o seu pai morto, assegurando assim a continuidade da linhagem e do poder. Fosse Antígona uma princesa do século quinto, Creonte teria a obrigação de casá-la, no regime do epiclerado, com o seu mais próximo parente – Hemon, filho de Creonte. Ela permaneceria no lar de seu pai morto (num casamento normal, seria ela quem se mudaria para o lar do esposo) e seu marido engendraria (no lar da esposa) um sucessor para Édipo, não um filho para a sua própria linhagem. (ROSENFELD, op. cit., p. 17).

Essa é uma possibilidade de interpretar o motivo de Creonte estar tão seguro de que Antígona deve morrer: ela é não só uma ameaça para ele, mas representa também uma maldição viva, uma vez que é filha de um incesto e irmã de fratricidas. Ele, no entanto, não decreta morte a Ismênia. Talvez isso ocorra pelo fato de ela temê-lo e, em decorrência disso, obedecer a todas as ordens que lhe forem impostas – continuar virgem poderia ser uma delas, por exemplo. Ismênia, como afirmamos

anteriormente, simboliza a fraqueza feminina e isso já foi deixado claro no prólogo da peça, quando Sófocles marca a diferença de caráter entre as irmãs.

Durante uma reflexão realizada, no terceiro estásimo, o coro afirma que a fúria excessiva de Creonte pode ser apenas uma fraqueza apavorada. Além disso, ele pede ao deus do amor, num canto a Eros, que ajude Antígona quando canta a seguinte passagem:

CORO: Ó deus do amor, tu que venceste sempre, mesmo quando as aparências diziam que estavas derrotado. Ao sol do deserto em desespero, nas minas de sal cego ou sedento, no mar tranquilo ou furioso, o homem ama, e por amor tantas vezes sucumbe. **Mas nunca é do amor que parte a violência e sim dos que, incapazes de amar, odeiam.** (SÓFOCLES, 2003, p. 44). [Grifo nosso]

Nesse trecho da peça, o coro tenta de alguma forma alertar, ou até mesmo ensinar, o espectador de que a violência, considerada uma desmedida humana, pode causar danos graves a quem a pratica. Na última oração, portanto, está bem clara essa ideia, pois aqueles que amam não seriam capazes de cometer algo tão horrendo, ao passo que aqueles que odeiam, indiferentes ao sentimento do outro, têm essa capacidade. E ele atribui a Creonte ser 'incapaz de amar', e por isso, ser violento. Essa violência expressa na personagem do rei manifesta a intenção dele em acabar com a linhagem dos Labdácidas, uma vez que foram eles que despertaram a fúria dos deuses.

No final do terceiro estásimo, Antígona sai carregada pelos guardas para cumprir a sua sentença de morte, dando início ao quarto episódio. A imagem suscitada por uma passagem cantada pelo coro nos faz perceber o compadecimento dele para com a filha de Édipo: "E eis que vendo o que vejo não respeito lei nem lealdade. Não é possível se conterem as lágrimas ao ver Antígona caminhando para o sono no qual tudo se acaba." (SÓFOCLES, 2003, p. 44). Com isso, percebemos que apenas o rei está satisfeito com a sua decisão, indo contra a vontade do povo que, ao invés de

condená-la a considera uma heroína: “Mas caminhas para a morte escoltada pelo respeito dos que te conheceram. Em tua cabeça há um halo de glória [...]” (SÓFOCLES, op. cit., p. 45). E continua afirmando “Terás o glorioso fim reservado às divindades.” (SÓFOCLES, op. cit., p. 46).

Comprovando o que dissemos anteriormente sobre a *hamartía* herdada, o coro, na tentativa de consolar Antígona, afirma que essa provação, pela qual ela passa, já estava escrita e que ela está pagando ainda o crime do pai. Nesse momento, ela lembra a desgraça de Édipo:

ANTÍGONA: Agora tocaste no ponto mais dolorido que há dentro de mim – a sorte de meu pai. E me vem o horror do leito de minha mãe, o tenebroso leito onde ela dormiu com o próprio filho. De que gente infeliz, de que desgraçado instante se gerou meu miserável ser. Nada de estranho então que agora eu esteja aqui abandonada e maldita, caminhando sozinha ao encontro deles. Ah, meu irmão, um gesto de amor por ti me traz a morte. Vivo, era bom estar viva a teu lado. Morto, me matas. (SÓFOCLES, op. cit., p. 47).

Na penúltima fala de Antígona na peça, no momento em que está lendo levada para a montanha, ela desabafa:

ANTÍGONA: Tumba, alcova nupcial, eterna prisão de pedra, seja o que seja, lá esperam mortos sem número, para abrir seus braços de sombra a esta infeliz que desce à sepultura sem ter provado o gosto da existência. **Levo comigo a esperança de ser bem recebida por ti, meu pai, saudada com alegria por ti, minha mãe, esperada com ternura por ti, meu irmão; pois na hora da morte eu não os abandonei. Os corpos de meus pais, lavei-os e vesti-os com minhas próprias mãos, encomendei-os aos deuses, pratiquei sobre eles os ritos funerários. E é por ter ousado fazer o mesmo com teu corpo em ruínas, meu irmão Polinices, que me dão a recompensa de te encontrar na morte.**

Contudo, os cidadãos sensatos apoiam e dão razão ao meu comportamento. Sabem que se eu fosse a mãe de um filho e o visse morto, ou se meu marido estivesse apodrecendo ao sol, eu não enfrentaria a fúria da lei nem a incompreensão da maioria.

Qual norma insensata – alguns vão perguntar – que preside o meu comportamento? É que perdido um marido, não faltaria outro para me dar outro filho. Mas com pai e mãe já nas sombras do sepulcro a vinda de outro irmão não é mais possível.

Eis porque coloquei acima de tudo as honras que Polinices merecia. E por um gesto de piedade me apontam como ímpia. Porque respeito os mortos dizem que sou sacrílega. Mas breve, meu destino cumprido, eu saberei dos próprios deuses se errei eu, ou se erraram os meus juízes. **Se o**

erro é deles, me falta imaginação para lhes desejar um fim pior do que o que me impuseram. (SÓFOCLES, op. cit., pp. 48-49). [Grifo nosso]

A heroína continua, portanto, segura de que agiu de acordo com os preceitos religiosos de sua cultura: da mesma forma que realizou os rituais para seus pais, o fez para o seu irmão Polinices, colocando a tradição, o respeito aos mortos, acima da lei criada por um rei. Ela espera, então, que os deuses sejam os seus juízes para saber se, de fato, ela errou ou não em desobedecer à lei humana. Nos parece que Antígona tem consciência de que não cometera nenhuma imprudência e ela deseja àqueles que foram injustos com ela que paguem pelo crime que estão cometendo.

O expectador sabe o desenrolar do enredo e já pode antecipar o que vai acontecer a Creonte, devido à *hýbris* que ele cometeu ao punir aquela que cumpriu com o seu dever religioso.

Quanto ao sofrimento vivenciado pela heroína sofocliana, Magaldi (1989) postula que ele é “sinônimo de densidade individual prestes a deflagrar em revolta, aparece em todos os grandes heróis de Sófocles. E se torna sempre arma, para dentro da revelação dos desígnios divinos, afirmar a vontade humana.” (SÓFOCLES, op. cit., pp. 13-14). Ou seja, os heróis sofoclianos, embora tenham o seu destino previamente traçado, eles manifestam a sua vontade humana. Isso nos parece um pouco contraditório, pois, uma vez traçado o destino, ele deveria ser cumprido, assim pensavam os gregos da antiguidade. No que se refere à escolha, à vontade, Rosenfield (2002), afirma que essa é uma situação que está sempre presente num texto trágico, ou seja, tomar uma decisão, optando por seguir um caminho, resultará em uma consequência ao herói: “é nisto que consiste a reviravolta trágica: o herói age escolhendo um bem, mas desde o início de sua ação já se anunciam as sombras do “erro” – isto é, de uma limitação própria do homem, incapaz de realizar todos os bens.” (ROSENFELD, op. cit., p. 13).

Em nosso entendimento, a escolha está diretamente associada ao destino que já fora traçado para o herói. O oráculo já havia previsto que Édipo mataria seu pai e se casaria com a sua mãe, por exemplo. O herói teria a possibilidade de não ter matado Laio, mas já estava no destino dele que isso aconteceria. Antígona sofre, portanto, as consequências do erro de seu pai. Ela poderia ter escolhido obedecer às ordens do rei, mas ‘escolheu’ seguir os preceitos da tradição, honrando os deuses.

No quarto estásimo, o coro canta o destino, confirmando a sua força:

percorre distâncias infinitas e atravessa muralhas para ferir aquele que escolheu. Dele não escapa o rei, o bravo, o forte, o poderoso, porque o vai apanhar, no céu, o raio, no mar, a tempestade, na terra, a peste ou o inimigo [...]. (SÓFOCLES, 2003, pp. 50-51).

O destino é algo de grande importância para os gregos. Por meio do mito de Er, Platão (1999), livro X, da *República*, explica como ocorre a escolha do destino de cada um:

No alto de cada círculo está uma Sereia, que gira com ele fazendo ouvir um único som, uma única nota; e estas oito notas compõem em conjunto uma harmonia. Três outras mulheres, sentadas ao redor a intervalos iguais, cada uma num trono, as filhas da Necessidade, ou seja, as Moiras, vestidas de branco, com a cabeça coroada de grinaldas. Elas cantam acompanhando a harmonia das Sereias, e são três: Láquesis canta o passado, Cloto, o presente, e Átropo o futuro. Assim, quando chegaram, tiveram de se apresentar imediatamente a Láquesis. Antes disso, um hierofante os pôs por ordem; depois tirando dos joelhos de Láquesis destinos e modelos de vida, subiu a um estrado e falou assim: “Declaração da virgem Láquesis, filha da Necessidade. Almas efêmeras, ides começar uma nova carreira e renascer para a condição mortal. Não é um gênio que vos escolherá, vós mesmos escolhereis o vosso gênio [...] A responsabilidade é daquele que escolhe. Deus não é responsável.” A estas palavras, lançou os destinos e cada um apanhou o que caíra perto dele. (PLATÃO, op. cit., pp. 348-349).

O quinto episódio faz referência também ao destino. Nele Creonte e o adivinho Tirésias dialogam. Tirésias é um velho cego, profeta de Apolo, cuja função em muitas peças é aparecer no momento em que algo precisa ser desvendado. Um augúrio se apresenta a ele e ele culpa o rei pela desgraça que ataca o Estado em decorrência do

seu édito. O augúrio é, pois, o anúncio de algo que já se encontra presente no destino de alguém. Neste caso, os deuses estão revoltados pelo fato de Creonte não ter obedecido à lei divina superior a ele e, muito provavelmente, ele será punido. O profeta cego, então, adverte o rei para que ele corrija o erro cometido: perdoe o morto e lhe faça as honras fúnebres. Além disso, vaticina: “o sol não completará muitas viagens e já estarás pagando com um ser saído de tuas próprias entranhas a vida que acabas de enterrar e o morto que não deixaste sepultar.” (SÓFOCLES, 2003, p. 55).

Tirésias apresenta a Creonte dois vaticínios: o primeiro faz referência à pureza dos altares o que permite que os homens se comuniquem com os deuses; o segundo, que ocorre depois que o rei humilha o vate, refere-se aos sacrifícios sangrentos reservados à estirpe de Creonte. Segundo Kitto (1990), “a desumanidade de Creonte serviu não para fortalecer, mas para destruir a sua família.” (op. cit., p. 236). Isso se dá em decorrência da *hýbris* cometida pelo rei que “inverte as estruturas cósmicas: ele deixa o cadáver que pertence aos de baixo, em cima no mundo dos vivos, ao passo que Antígona, viva, é aprisionada em baixo.” (ROSENFELD, p. 55, 2002). Ou seja, Creonte comete uma *hýbris* dupla: não ter permitido às honras fúnebres a um morto e ter punido Antígona com a morte.

Faz-se necessário salientar que, durante o diálogo entre o vate e o tirano, não há uma preocupação por parte de Tirésias em salvar a vida de Antígona. Em nenhum momento ele se compadece com a situação da heroína. Sua intenção é, pois, a salvação de Tebas, cujo solo encontra-se maculado pelos restos mortais de Polínicês em decomposição.

No quinto estásimo, o coro aconselha Creonte a perdoar Antígona para tentar aplacar as fúrias. Nesse momento, se inicia o sexto e último episódio, no qual o expectador terá conhecimento do desfecho da peça. O coro adverte o rei de que “o direito de respeitar os mortos é mais sagrado.” (SÓFOCLES, 2003, p. 58). Essa advertência tem o objetivo de fazê-lo voltar atrás na sua decisão e tentar salvar Tebas que luta contra Argos. O coro nutre, portanto, uma esperança de um final feliz.

O rei, após perder seu filho Megareu na batalha, reconhece sua soberba e tenta reparar os danos que causou ao desrespeitar a lei dos deuses:

CREONTE: [...] Mas vamos travar juntos nossa guerra vã contra o destino [...] Não deixem que meu coração fraqueje vendo a destruição que causei por não reconhecer que havia leis antes de mim. (SÓFOCLES, op. cit., p. 60).

Creonte sabe que o destino, uma vez traçado, não pode ser mudado. Ao reconhecer seu erro, ele tenta mudar o destino de Antígona e o seu próprio numa tentativa de cessar a fúria dos deuses, que o farão pagar por essa falta grave. A morte de seu filho Megareu é, pois, o início da tragédia na família de Creonte. Nos parece, no entanto, que o reconhecimento do rei de que cometera uma falta grave ocorre mais pelo medo de perder o trono do que por medo da fúria divina.

Os deuses condenam Creonte pela desobediência à lei divina anterior a ele, mesmo tendo ele realizado as honras fúnebres ao morto Polinices: seu filho Hémon, ao ver sua amada Antígona enforcada num laço feito com seu próprio véu, se suicida; sua esposa Eurídice, ao tomar conhecimento da morte do filho, também se suicida. Depois de consumada a tragédia na família de Creonte, ele lamenta:

CREONTE: Ó céus insaciáveis, cujo ódio nenhum sacrifício diminui. Eu já estava morto e outro golpe me mata uma segunda vez. Quantas vezes preciso purgar os erros cometidos? Quantos corpos dos que me cercam serão precisos para saciar a ira divina? O meu não basta? *Ergue o manto e a espada.* Tebas de sete portas, eis tudo que resta da estirpe de Laio. Meu filho está morto e a **espada com que iria deter o inimigo aqui está**, manchada do seu próprio sangue. *Só então exhibe a espada.* Não temos mais comando nem vontade. **Não sei para onde olhar nem onde buscar apoio.** Levem-me daqui. Para onde eu possa morrer exposto ao tempo, a fim de que meu corpo desonrado acalme, enfim, a ira dos deuses e aplaque a fúria do exército inimigo. Para que Tebas não morra comigo. (SÓFOCLES, 2003, p. 67) [Grifo nosso]

Na fala do rei, podemos confirmar o que afirmamos anteriormente não só sobre o medo do tirano de perder o trono, mas também a consciência dos erros cometidos e a dor pela morte dos filhos. Creonte lamenta a morte do filho, pois ele era

o seu melhor comandante e, no desespero, exhibe a espada de Hémon que simboliza a sua última esperança de vencer o inimigo. O apoio de que ele precisa é o apoio militar para salvaguardar a sua permanência no trono.

A última fala da peça é o canto do coro que apresenta uma mensagem com um tom pedagógico, alertando ao espectador que um erro sempre será punido:

CORO: A vida é curta e um erro traz um erro. Desafiado o destino, depois tudo é destino. Só há felicidade com sabedoria, mas a sabedoria se aprende é no infortúnio. Ao fim da vida os orgulhosos tremem e aprendem também a humildade. Já tarde Creonte se oferece em holocausto. Tebas morre com ele. O inimigo avança. (SÓFOCLES, op. cit., p. 67).

Diferente das outras tragédias sofocianas, *Antígona* nos apresenta dois personagens principais: Antígona e Creonte. Embora a personagem de Creonte apareça mais vezes durante a peça, a heroína é, sem dúvida, Antígona.

Na tragédia *Antígona*, podemos observar alguns temas que são abordados por Sófocles para salientar alguns aspectos da cultura grega. Vemos o embate entre a jovem Antígona e o rei Creonte; a crença na religiosidade em um primeiro plano, sendo defendida pela heroína sofociana ao respeitar a lei dos deuses; a soberba de um tirano através de um sentimento de onipotência, defendendo a lei humana, criada por ele próprio. Para Hegel (2004), “a principal oposição, que particularmente Sófocles tratou de maneira mais bela [...] é a que se dá entre o *Estado*, a vida ética em sua universalidade espiritual, e a *família* como a eticidade natural.” (op. cit., p. 253).

Ao tratar do papel da tragédia, Rosenfield (2003) afirma que

Na cidade antiga é impensável qualquer assembleia, decisão política ou concurso trágico, qualquer aliança privada ou pública, sem sacrifícios aos deuses. Neste sistema de práticas rituais, a tragédia ocupa um lugar de particular destaque. Ela é dedicada a Dioniso cujo anfiteatro situa-se no recinto sagrado do deus [...] O teatro grego não é lazer privado, nem liturgia, mas uma espécie de contemplação do fundamento da religião, da política e da sociabilidade. (ROSENFELD, op. cit., pp. 8-9).

Percebemos, então, que o respeito aos deuses no mundo grego deve aparecer em primeiro plano – o próprio gênero trágico, como vimos no primeiro capítulo e como salienta aqui Rosenfield, está diretamente ligado ao culto de um deus, Dionísio (Baco).

Através das ações das personagens no drama e do sofrimento do herói o expectador, ao se identificar com eles, expurga seus sentimentos, como afirma Aristóteles (2005). Para Magaldi (1989), “a consciência do mundo é apreendida pelo sofrimento, e a plena absorção dele confere grandeza ao homem.” (op. cit, p. 13). Nesse sentido, o gênero dramático pode apresentar um tom pedagógico, no momento em que pode ensinar o expectador/leitor aquilo de deve e o que não deve ser feito.

Na peça, há um embate direto entre Antígona e Creonte, mas há também um conflito latente entre Creonte e os deuses. O tirano desobedece às leis comuns e as consequências disso recaem sobre ele e a sua família. (KITTO, 1990). Mais uma vez percebemos que o desrespeito aos deuses, gerando uma *hýbris*, é punido severamente.

O destino trágico de Antígona, já previsto devido à maldição dos Labdácidas, se concretiza. Também a Creonte é reservado um fim trágico: o tirano perde seus dois únicos filhos e sua esposa em um curto espaço de tempo. Isso nos mostra o quão implacáveis são os deuses com aqueles que não respeitam as suas leis.

Para concluir esta apresentação acerca da *Antígona*, nos utilizamos das palavras de Hegel (2004) em relação a essa tragédia sofocliana: “De tudo o que há de grandioso no mundo antigo e moderno [...] me parece, segundo este lado, que Antígona é a obra de arte mais excelente, a mais satisfatória.” (HEGEL, op. cit., p. 257).

3. A LITERATURA E A SALA DE AULA

Neste capítulo, faremos algumas reflexões sobre o estudo da literatura e a importância do leitor no processo de leitura e significação da obra literária.

3.1 A literatura ensinada sob outra perspectiva: leitura e diálogo

Quando tratamos do ensino de literatura no nível médio faz-se necessário que tenhamos em mente a concepção que deve-se adotar e o tipo de leitor que se quer formar. Feito isso, deve-se buscar uma metodologia que atinja o objetivo do ensino da literatura na escola.

No Brasil, existem dois documentos que propõem uma reflexão sobre as práticas docentes no que se refere ao ensino de literatura. Um deles, de âmbito nacional, são as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM); e o outro, estadual, são os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. Em ambos, constatamos a preocupação em propor um ensino de literatura cujo objetivo é a formação de leitores crítico-reflexivos que sejam capazes de transitar por diversos gêneros literários.

Consta nas OCEM o inciso III, do Art. 35, das Leis de Diretrizes e Bases (1996), que nos auxilia a pensar o ensino de literatura: “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (LDBEN apud OCEM, op. cit, p. 53).

Ou seja, está prevista na lei a formação de leitores crítico-reflexivos e, sobretudo, autônomos; daí a importância do ensino da literatura nas escolas. O documento salienta, também, que, para se formar esse tipo de leitor

não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc. [...] Trata-se, prioritariamente, de

formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (OCEM, op. cit., p. 54).

Mas, para que isso ocorra, é necessário que o aluno tenha contato com os textos literários. O que se percebe, no entanto, é que, na maioria das vezes, o livro didático é o único meio utilizado para o ensino da literatura. Ele apresenta lacunas, uma vez que privilegia o estudo de características das épocas literárias em detrimento da leitura integral das obras. De acordo com as OCEM, faz-se necessário

empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror. (OCEM, op. cit., p. 55).

A partir disso, compreende-se que as OCEM preveem o contato do aluno com a obra literária através de uma leitura integral. Além disso, a experiência de leitura deve ser construída não só pela leitura individual, mas pela “troca de significados” realizada entre aluno/aluno e/ou aluno/professor.

De acordo com os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006), a concepção de literatura que deveria ser adotada é aquela em que se “privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas” (PARAÍBA, 2006, p. 81). Isto significa dizer que os professores devem estimular seus alunos a lerem as obras e a se confrontarem com as ideias presentes nelas, sem se prenderem ao historicismo tradicional; ou seja, mergulhar no texto e refletir as questões apresentadas nele “a partir de inquietações suscitadas pela leitura” (op. cit., p. 81).

Essa concepção de ensino pressupõe que o professor não seja o detentor de todo o saber, mas que, através de uma aula dialogada, estimule os alunos ao debate, levando sempre em consideração o conhecimento de mundo deles. É de fundamental importância que professor esteja aberto ao diálogo e ao que os alunos têm a dizer, caso contrário ele será visto como aquele que detém o saber e o ensino será uma via de mão única, na qual o aluno é apenas ouvinte.

Referente a isso, Queiroz e Santos (2003) afirmam que “se o que se chama ‘ensino’ não levar o saber acumulado e as histórias vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, constituir-se-á em mero acúmulo de informações...”. (QUEIROZ; SANTOS, op. cit., p. 85). É o que ocorre, por exemplo, quando a literatura é ensinada a partir de uma perspectiva historicista. Nessa abordagem de ensino da literatura, são apresentadas aos alunos as características de determinada ‘escola literária’ com o objetivo de fazê-los decorá-las e aplicá-las a todos os autores pertencentes a determinado movimento literário – como se todos eles apresentassem as mesmas características. Referente a isso podemos citar um estudo realizado por Alves (2010) acerca do ensino de literatura a partir de uma listagem de características pertencentes a cada escola literária.

Alves (op. cit.) faz uma pesquisa com 300 leitores, dentre eles constam estudantes de vários cursos de Letras, alunos de cursos de especialização em literatura brasileira, alunos de mestrado e doutorado em Letras e professores de língua e literatura da rede pública e privada; e chega à conclusão de que reconhecer características só faz com que o leitor se confunda ao tentar caracterizar um autor. Nesse artigo, são analisados dois poemas de Olavo Bilac que mostram tendências distintas, às vezes, românticas, presentes na obra de um autor catalogado como pertencente apenas à escola parnasiana.

No estudo, foram entregues dois poemas de Bilac, sem identificação do autor, e foi solicitado que se tentasse identificar a que estilo de época cada poema poderia estar ligado, assim como seus possíveis autores. O resultado revelou que o poema

“Canção”, por exemplo, foi classificado como pertencente a 5 (cinco) escolas literárias diferentes, mas, a maioria o classificou como um poema romântico, principalmente por causa da presença da idealização da mulher – uma das características elencadas no livro didático para identificar uma obra da escola literária romântica. Alves (2010) ressalta que

O fato de apontarem dois estilos de época para um mesmo poema ilustra bem os limites do modelo de ensino que os LD seguem. Não passa pela cabeça do leitor que um poema possa ostentar aspectos os mais diversos, filiações as mais inesperadas. Muito menos, pensa-se na hipótese de um poeta, ao longo de sua produção, poder articular procedimentos diferentes, lançar mão de formas consideradas eruditas, populares, e outras classificações – quase sempre marcadas por ideologias e preconceitos. (ALVES, op. cit., p. 1950).

A abordagem historicista da literatura torna o aluno um reconhecedor de características e não um leitor proficiente. Isto nos mostra que a interação entre leitor e texto e a discussão entre aluno(s) e professor são imprescindíveis e devem estar presentes nas aulas de literatura de modo que os alunos sejam estimulados a expor também seus conhecimentos de mundo.

Mas como deve ser realizado o ensino da literatura no nível médio? De acordo com os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*, a leitura de obras integrais deve estar presente nos currículos desde o ensino fundamental de modo que o aluno vá aos poucos descobrindo a leitura e se encantando com ela. Quando ele chegar ao ensino médio, será dada uma continuidade ao trabalho iniciado anteriormente com o auxílio de obras que representem situações e contenham uma linguagem mais próxima da realidade dos jovens leitores. É importante ressaltar que é fundamental iniciar o estudo da literatura através da leitura de obras de autores contemporâneos, dando ênfase ao estudo dos gêneros literários e não privilegiar o historicismo literário. Deve-se evitar o estudo de excertos de obras, uma vez que a leitura de trechos dificulta ao aluno adentrar no texto literário. Faz-se necessário ressaltar que, quando falamos em trechos de obras, estamos nos referindo a excertos

de romances, peças, contos, pois, quando se trata de um livro de poesia, por exemplo, é possível ler dele, ou seja, um ou outro poema, sem prejudicar a compreensão do leitor.

Ao abordar uma obra mais detalhadamente, através de uma leitura individual e pormenorizada, contribui-se para a formação de um leitor capaz de debater acerca da obra literária lida e de, também, se confrontar com as ideias dos outros alunos-leitores. Mas para que isso ocorra é necessário não só que o aluno desperte seu interesse para a leitura de textos, mas que o professor também tenha conhecimento literário suficiente para conduzi-lo nessa experiência literária. Além disso, é necessário que haja um amor pelo texto, pois, como afirmam Queiroz e Santos (2003):

não se pode ensinar literatura sem amor pelo texto, sem ser tocado por ele, pela letra, pela palavra, pelas inesperadas sintaxes que produzem frases novas, outros objetos, por seus ritmos e suas combinatórias, que aproximam o texto das experiências tão diferenciadas de cada leitor. (QUEIROZ; SANTOS, op. cit., p. 86).

Ainda no que se refere à proposta de experiência de leitura no nível médio, ela sugere um trabalho que prevê seu início logo no primeiro ano e se estende ao longo dos outros dois anos restantes. Dessa forma, no primeiro ano, se estudaria a poesia, através do gênero lírico, e a narrativa, através de contos e/ou crônicas; no segundo ano, a narrativa (romances) e um trabalho inicial acerca da história da literatura brasileira que seria aprofundado no terceiro ano.

Os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* orientam que, no primeiro ano, sejam lidas as obras de poetas modernos e contemporâneos, assim como a literatura de cordel. A escolha das obras que serão trabalhadas com os alunos fica a critério do professor, mas elas devem ser lidas na sua íntegra. Ao estudar a poesia, sugere-se a leitura e releitura dos poemas de modo a levar o aluno a perceber a diferença entre os ritmos, atentar para as imagens e para a expressividade da linguagem (PARAÍBA, 2006). Além disso, pode-se trabalhar o texto literário através de

atividades como encenação/dramatização de poemas, discussão oral etc. Isto significa dizer que todo o estudo da poesia – o ritmo, a rima, ou seja, os elementos de teoria do verso – deve ser realizado a partir da análise dos poemas, tendo em vista o efeito estético que esses elementos podem assumir em um poema. (PARAÍBA, 2006). O objetivo desta abordagem, que deve durar em média um bimestre, é fazer com que o aluno compreenda que um poema pode ter um tom dramático, épico ou satírico – ele só chegará a essa conclusão se for realizado um trabalho aprofundado através da leitura de vários poemas. Caso seja necessário, pode-se lançar mão do contexto histórico para que o aluno obtenha uma compreensão mais ampla do texto. No entanto, esses dados historiográficos devem ser recolhidos do texto e não previamente apresentados.

Além do gênero lírico também deverão ser estudados, no primeiro ano, os gêneros conto e crônica e, como são menos extensos que o romance, podem ser lidos em sala de aula. Aqui muda-se o gênero e o seu estudo, mas o mesmo trabalho deve ser efetuado: ler as obras integralmente. A leitura e a discussão da obra devem levar o aluno a perceber como se organiza uma narrativa e a funcionalidade de cada elemento que a constitui. Além disso, deve-se prestar atenção à linguagem e sua especificidade, tais como a repetição de palavras, pontuação, sintaxe etc. Essa observação detalhada acerca da construção linguística do texto faz com que o aluno torne-se um leitor mais atento e aprenda a atribuir sentidos à linguagem literária (PARAÍBA, 2006).

Prevê-se também, ainda no primeiro ano, a leitura de peças teatrais com o objetivo de levar o educando a conhecer os diferentes gêneros teatrais: a comédia, a tragédia, o drama, o auto etc. O professor deve ler e discutir pelo menos duas peças em um bimestre. Com isso, percebemos que os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba preveem a leitura do gênero tragédia.

Para o segundo ano do ensino médio, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* sugerem o estudo do romance e da novela. Aqui, deve-se

trabalhar preferencialmente romances a partir do modernismo e o estudo das obras deve ser mais prolongado e muito bem planejado. O professor deve sugerir várias obras e deixar que os alunos escolham aquelas de sua preferência, mas deve ficar claro que pelo menos uma obra seja lida integralmente e discutida por todos. No que diz respeito a isso, o documento deixa a critério do professor a ordem das leituras e quais livros serão lidos.

O trabalho com as outras obras poderia ser realizado a partir de apresentações com o objetivo de fazer com que todos tenham acesso a mais de uma obra. Sugere-se que seja feito um estudo a partir de uma (ou mais) temática(s) abordada(s) no texto, ou até uma leitura comparada de duas ou mais obras que abordem a mesma temática. No caso da tragédia *Antígona*, são vários os temas abordados, dentre eles podemos citar: a condição da mulher; a imposição através do poder; a prepotência dos adultos em relação aos jovens; defesa de determinada tradição, como as honras fúnebres; o amor. No percurso metodológico a ser seguido, esses temas não devem ser listados e apresentados aos alunos, mas sim discutir o texto de modo que eles os percebam. É isso que faz com que se possa avaliar se o aluno compreendeu ou não a obra.

Fica reservado ao terceiro ano do ensino médio o estudo acerca da história da literatura brasileira. Como o trabalho com o texto literário já vem sendo realizado desde o primeiro ano, o aluno chegará ao terceiro ano habituado a ler as obras integralmente e a discutir acerca da constituição dessas obras. Isso fará com que ele tenha “uma visão menos mecanicista da nossa história da literatura”. (PARAÍBA, 2006, p. 92). Neste momento da aprendizagem, o educando terá contato com um estudo panorâmico acerca da literatura brasileira, ou seja, diversos textos de diversas épocas literárias serão lidos e discutidos de modo a elucidar as diferenças e semelhanças entre os textos.

Há aqueles que se perguntam: “Por que o ensino da literatura no ensino médio se ela não serve para nada?”. Defende-se o estudo da literatura no ensino

médio pelo fato de ele poder proporcionar ao aluno um amadurecimento o exercício da liberdade, favorecendo um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. Uma obra literária apresenta, por meio de uma linguagem particular, as impressões de seus autores. No que se refere a isso, Queiroz e Santos (2003) postulam que

são tantas variações quantas são as vontades de imprimir uma marca especial no mundo e na língua, construindo uma linguagem literária capaz de recriar objetos que desautomatizem a visão banalizada do tempo e do espaço, afigurando-se para o receptor como-se-vistos-pela-primeira-vez. Quando uma obra realiza tal efeito, aquele que a toca, que a lê e a compreende multiplica as percepções, aguça os sentidos, pole a sensibilidade, alarga os horizontes de sua vida cotidiana, afia a capacidade de discernir, amadurece, cresce. Ficamos todos mais ricos – ou seja – mais sábios. (op. cit., pp. 89-90)

O conceito de literatura que se toma para discutir tal questão acerca de sua importância nas salas de aula é o da arte que se constroi com palavras. Podemos elencar alguns pontos essenciais no que se refere ao papel das artes no conhecimento do educando. Ela serve de caminho para: a) a educação da sensibilidade; b) pôr em questão o que parece ser ocorrência/decorrência natural; c) transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; d) ter acesso a um conhecimento, de humanização do homem coisificado.

Rouxel (2013) salienta que os avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura “afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária.” (ROUXEL, op. cit., p. 18). A autora nos apresenta três possibilidades de concepção de literatura:

1. De uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitor, escola).

3) De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras. (ROUXEL, 2013, p. 18).

Na visão da autora, o conceito de literatura deve ser claro para que a metodologia empregada atinja seu objetivo – no caso do ensino de literatura no nível médio, formar leitores crítico-reflexivos.

A literatura, entendida como arte, é uma das possibilidades de se atingir o objetivo final do ensino médio cuja meta é o “desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2006, p. 53). E no que se refere ao fator humanização, tomamos como exemplo as reflexões de Antônio Candido (2006) que afirma

ser a literatura propiciadora da humanização uma vez que ela promove o “exercício da reflexão, aquisição do saber, boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (CANDIDO, op.cit., p. 249).

Para atingir esses objetivos é necessário formar um leitor literário através da leitura integral das obras, sem se deter ao estudo tradicional sobre épocas, estilos e características das escolas literárias. Trata-se de um letramento literário que pode ser definido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006, p. 55). Essa experiência literária só ocorre quando há efetivamente um contato direto e integral com a obra literária. Cabe aqui uma crítica ao livro didático que privilegia a leitura de excertos de textos e o estudo historiográfico da obra prejudicando, assim, a formação literária dos educandos.

Através da leitura das obras “ampliam-se os horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico”. (BRASIL, 2006, p. 55). Além disso, a fruição e participação se constituem como prazer estético que é difícil de ser conceituado. Para Aristóteles

(2005), por exemplo, o prazer estético possuía dupla origem: uma proveniente dos sentidos, prazer diante da técnica perfeita de imitação, e outra intelectual, prazer pelo reconhecimento da imagem original do imitado. Dada a dificuldade de se conceituar o prazer estético, podemos simplificá-lo afirmando que “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor” (BRASIL, 2006, p. 59). Isso ocorre à medida em que o leitor se apropria e constroi ele mesmo os significados do texto. Ou seja, “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética.” (BRASIL, 2006, p. 60).

Considerando-se a polissemia do texto literário, podemos afirmar que cada leitor reage de modo diferente diante de um mesmo texto. Por isso, recomenda-se que a leitura literária seja realizada individualmente, silenciosa, concentrada e reflexiva. Isso não significa dizer que a leitura oral, conjunta, não possa ser efetuada na sala de aula. No caso da leitura de uma tragédia, por exemplo, há a possibilidade de cada aluno fazer a leitura da fala de um personagem, de modo que todos possam ler.

O leitor que se deseja formar na escola é um leitor crítico-reflexivo, ou seja, aquele que tem a capacidade de percorrer um arco maior de leituras, fazendo, diferença. O leitor proficiente é aquele que se apropria do texto e consegue atribuir um significado a ele. Mas são muitas as dificuldades para se formar esse tipo de leitor. Um dos desafios é fazer com que o jovem se interesse pela leitura integral das obras literárias. Outro problema é o fato de os professores serem, muitas vezes, obrigados a seguir somente o livro didático em suas aulas, se utilizando, portanto, de fragmentos de obras e do historicismo para ensinar literatura. Isso ocorre mesmo sabendo que esta não é a forma mais apropriada para se formar um leitor crítico-reflexivo.

Mas o que fazer para atrair o jovem para a leitura literária? Para motivá-los é importante realizar “atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar e que tornem necessárias as práticas de leitura.” (BRASIL, 2006, pp. 70-71). Isso faria com que o jovem não lesse por obrigação, mas se sentisse motivado a fazer algo de seu interesse. Ele exerce, então, dois papéis:

primeiro, o de leitor e, depois, o de mediador. A escolha das obras fica a critério da escola e dos professores, adotando-se uma “perspectiva multicultural em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema.” (BRASIL, 2006, p. 74). Uma das possibilidades e se atrair o jovem é levá-lo a fazer um estudo comparado entre literatura e cinema, literatura e suas experiências, por exemplo. Sobre isso, Queiroz e Santos (2003) dizem que

para aprender literatura, pois, há que explorar e estimular a observação, a experiência, a vivência, de modo a desenvolver o senso comparativista, já que tudo se relaciona a tudo – o filme, o teatro, a conversa no ônibus, o modo de estar à mesa, os jogos, os afetos, as canções, a moda – , tudo faz parte das vidas humanas, desejosas de relação (mesmo solitárias, quando têm a si por companhia) e de encontrar maneiras altas e dignas de reconhecer-se no mundo e em seus objetos. (QUEIROZ; SANTOS, op. cit., p. 89)

A escola deve ser um espaço propício para as trocas literárias. Isso pode ocorrer se ela tiver uma boa biblioteca que permita um sistema de trocas contínuas, fazendo com que os livros circulem entre os alunos. Além disso, é necessário que se criem ambientes propícios à leitura na escola, motivando e estimulando os alunos ao prazer de ler.

O fato de se ter uma biblioteca sem se fazer uso dela não contribui para a motivação da leitura. Além disso, muitas vezes o aluno é obrigado a frequentá-la. Dessa forma, ao invés de despertar o interesse do aluno para a leitura, ele automaticamente irá associá-la à ‘punição’, motivando-o a tornar-se um ‘não-leitor’.

Teresa Colomer (2007) afirma que “é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.” (COLOMER, op. cit., p. 117). A autora se utiliza de alguns substantivos que são fundamentais quando tratamos de leitura: estímulo, intervenção, mediação, familiarização e animação. Ou seja, é preciso “apresentar”, como afirma a autora, os livros às crianças, assim como provocá-las à leitura. Colomer nos apresenta

também uma crítica feita às escolas no que se refere ao estímulo – ou não-estímulo – à leitura. Ela afirma que tende-se a levar a leitura literária para a escola como se fazia antigamente quando a literatura era para a minoria ilustrada:

Houve um tempo em que tudo parecia simples. As crianças, das minorias ilustradas, cresciam com os livros. Mães, preceptoras, famílias, visitas, o círculo social inteiro em que viviam, não se compreendia sem referências aos livros. Na escola aprendiam o código, ganhavam velocidade, liam os autores canônicos e ouviam a explicação dos professores sobre o sentido dos textos. Quando surgiu a preocupação com a leitura das outras crianças, a escola pretendeu copiar esse padrão enquanto crescia a ideia de que, se a instituição escolar já se encarregava de ensinar o mecanismo da leitura, bastava levar os livros até os leitores. (COLOMER, 2007, p. 103)

Percebemos que não se pode apenas transpor uma realidade a outra sem levar em consideração vários aspectos como, por exemplo, o mais importante deles, a situação social na qual o aluno está inserido. Em uma sociedade letrada habituada à leitura, as crianças são desde sempre leitoras, mesmo que não diretamente. Ou seja, o contato com os livros desde cedo desperta na criança o seu lado leitor e isto ocorre de maneira natural, uma vez que a leitura passa a fazer parte do seu cotidiano. Elas se espelham em seus familiares e tornam-se leitoras sem se darem conta disso. Esse hábito influencia diretamente na sua vida escolar quando se trata de leitura e essas crianças apresentam um desempenho melhor que as outras que não compartilham da mesma situação. Ou seja, o verbo ‘compartilhar’ se apresenta, pois, como o pilar desta estrutura livro-leitor e a ideia de leitura compartilhada surgiu a partir de pesquisas realizadas por Chambers (1993) com alunos do ensino médio e ele chegou a três tipos de participação: a) compartilhar entusiasmo; b) compartilhar a construção do significado; c) compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles. (CHAMBERS, 1993, apud COLOMER, 2007, p. 107). Ou seja, é a partir da troca, do compartilhamento de impressões, do compartilhamento dos comentários que o aluno/leitor vai se apropriando da obra e descobre muitos outros elementos nela.

Imaginemos uma outra realidade: a criança nunca teve contato algum com livros. Como torná-la uma leitora? Não basta, como afirmamos anteriormente, levar os

livros até ela, é necessário que eles (livro e criança) sejam apresentados, que a criança sinta-se motivada a ler, que ela penetre no mundo da imaginação do texto literário e que perceba, mesmo que inconscientemente, que a cada leitura um novo mundo se abre para ela. É neste primeiro contato, ou seja, no momento da apresentação criança-livro, que a figura do mediador é de fundamental importância. O papel do mediador não precisa ser necessariamente desempenhado pelo professor, mas por qualquer pessoa que desempenhe a função de levar o livro até o leitor, apresentá-los e se disponibilizar a ajudar quando solicitado.

Michèle Petit (2008) faz um estudo aprofundado acerca do papel fundamental do mediador na vida de um futuro leitor e afirma que

o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade do material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, op. cit., p. 154)

Isso significa que é através da mediação que prováveis leitores vão sendo formados; é por meio da paixão do mediador pela leitura que as crianças vão sendo estimuladas a se apaixonarem também pela literatura. E isso foi comprovado durante as pesquisas realizadas por Petit (2008) com alunos provenientes de minorias étnicas que moram na França.

Essa proposta de abordagem da literatura envolve um trabalho sério e detalhado da obra literária. É imprescindível que os textos sejam lidos integralmente com o objetivo de formar leitores especializados e capazes de refletir e discutir minimamente os textos literários. O trabalho envolve dedicação tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos e pode ser realizado de maneira eficiente se todos estiverem dispostos a mergulhar no texto literário a fim de descobrir as infinitas possibilidades de significação que ele pode nos oferecer. Para isso, é necessário que

o ensino da literatura não esteja vinculado meramente ao estudo de características de épocas literárias, mas ao estudo da obra literária.

Passaremos agora a tratar da recepção do texto literário e a sua importância na formação de leitores proficientes.

3.2 O leitor como ator principal no processo de leitura

A história da literatura vem, em nossa época, se fazendo cada vez mais mal-afamada – e, aliás, não de forma imerecida. Nos últimos 150 anos, a história dessa venerável disciplina tem inequivocadamente trilhado o caminho da decadência constante. (Jauss, 1994)

Já na década de 1960 do século XX, percebe-se a inquietação de Jauss (1994) no que se refere ao estudo da literatura. Ele já apontava para o grande problema de se estudar a literatura através da perspectiva histórica – o que se vinha fazendo ao longo de muito tempo na Alemanha e ainda se faz no Brasil. De acordo com Jauss (1994), “em nossa vida intelectual contemporânea, a história da literatura, em sua forma tradicional, vive tão-somente uma existência nada mais que miserável [...]”. (op. cit., p. 5).

Podemos compreender que, sob a perspectiva historiográfica, a literatura era estudada com base em períodos históricos (escolas literárias) hermeticamente fechados que consistiam em memorizar não só as características a partir das quais se classificavam as obras e os autores, como também datas que marcavam o início e o fim de cada período. Isso significa que o trabalho principal era de reconhecimento de tais características como se isso auxiliasse na compreensão da obra literária propriamente dita e que todos os autores que pertenciam à determinada escola apresentassem as mesmas características que permeavam toda a sua obra.

O ensino de literatura a partir da história literária não formaria leitores crítico-reflexivos. No entanto, é assim que essa disciplina é ensinada ainda nos dias atuais. Essa é uma questão bastante discutida e há, inclusive, teses que comprovam a sua

ineficácia, mas ainda assim é sob essa perspectiva que são constituídos os livros didáticos. Bosi (2002) faz uma afirmação que ilustra muito bem a ineficácia do ensino baseado na historiografia:

O eixo metodológico do historicismo é o conceito de *estilo de época* ou, hegelianamente, momento do Espírito objetivo, como a Renascença, o Barroco, a Ilustração, o Romantismo, com a sua respectiva construção de tipos ideais.

[...] O risco de seguir à risca esse esquema (estilos de época *mais* tipos ideais) é cair no círculo vicioso da reprodução-repetição daquilo que se considera “típico de um determinado estilo ou período histórico cultural”. Assim, tal personagem seria típica da cultura barroca porque aparece em uma obra dotada de tais e tais características das quais, por sua vez, se extraiu o significado do termo “barroco”. (BOSI, op. cit., p. 35) [Grifo do autor]

A abordagem de ensino de literatura pode ser considerada falha e podemos citar como exemplo o poeta Olavo Bilac, enclausurado na escola literária parnasiana, embora o autor também tenha escrito poemas de cunho romântico. (ALVES, 2010).

Então, se o ensino da literatura sob a perspectiva histórica não é eficiente e não forma leitores, o que é preciso ser feito para que leitores sejam formados? Com base nas postulações teóricas acerca da recepção da obra literária, que coloca o leitor como ator principal no processo de leitura, é possível criar metodologias que favoreçam o ensino da literatura, cujo objetivo é a formação de leitores proficientes.

Jauss (1994) critica abertamente o historicismo literário e defende seu ponto de vista em sete teses. Logo na primeira tese, ele faz uma afirmação que é importante no tocante à posição do leitor na relação autor-obra-leitor.

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual [...] É esse caráter dialógico da obra literária que explica porque razão o saber filológico pode apenas consistir na continuada confrontação com o texto, não devendo congelar-se num saber acerca de fatos. (JAUSS, op. cit., p. 25)

Percebe-se que essa relação dialógica só ocorre a partir do momento em que o leitor entra no jogo de interpretações. Isso se dá porque é ele que constroi o sentido do texto e o que permite que o faça é a sua experiência não só literária, mas também o seu conhecimento de mundo. Iser (1996) afirma que “o texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio.” (ISER, op. cit., p. 51).

Para corroborar essa afirmação, Compagnon (2003) faz referência ao leitor quando trata da *obra aberta*, um conceito desenvolvido por Umberto Eco (2012). Para ele, uma obra é aberta, pois o leitor tem liberdade para interpretá-la, ou re-significá-la, não só a partir do próprio texto, mas também a partir do seu conhecimento. Ou seja, a obra literária não é hermeticamente fechada, ela depende do leitor para dar sentido a ela. Cada leitor fará uma leitura diferente e isso ocorre pelo fato de a linguagem literária ser polissêmica, permitindo uma pluri-significação, isto é, cada leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, a partir da sua experiência, poderá atribuir um sentido diferente diante da obra. Isso não significa que tudo seja permitido, mas que não há somente uma possibilidade de interpretação, e sim diversas.

Ou seja, o leitor é peça-chave no processo de leitura e a sua experiência é de fundamental importância. Além disso, o leitor cria certas expectativas ao ler um texto literário que podem ser confirmadas ou não. Jauss (1994) afirma que

O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (op. cit., p. 52)

A questão estética pode oferecer certa dificuldade, uma vez que o que é novo pode assustar o aluno, mas é preciso acreditar no potencial dele. Um estranhamento inicial pode ser importante para se começar esse trabalho com o texto literário. Esse

estranhamento já é um primeiro efeito proporcionado pelo texto. No que se refere a isso, mais uma vez cito Jauss (1994) ao afirmar que

A relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral. A nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da **experiência cotidiana de vida**. (JAUSS, op. cit. p. 53) [Grifo nosso]

Pensando na leitura da tragédia *Antígona*, escrita por volta de 442 a. C., certo estranhamento pode ocorrer – talvez pelo fato de que os alunos não estejam acostumados a ler o gênero dramático. Nosso interesse é propiciar essa experiência aos alunos através da leitura de um texto trágico.

Faz-se necessário levar em consideração a “experiência cotidiana” do aluno-leitor que tem muito a contribuir para a significação do texto literário. Além disso, é importante fazer o aluno perceber que a literatura não é algo tão distante da realidade dele. Fazer essa relação entre literatura e realidade é importante, pois pode aproximá-la do aluno. Em *Antígona*, por exemplo, percebemos “o primeiro protesto contra a onipotência dos governantes e a prepotência dos adultos.” (KURY, 1994, p. 14). Kury (1994) afirma ainda que “esta obra de Sófocles é o único exemplo em que o tema central de um drama grego é um problema prático de conduta, envolvendo aspectos morais e políticos, que poderiam ser discutidos [...] em qualquer época e país.” (op. cit., p. 14).

A personagem principal da tragédia de Sófocles é Antígona que representa uma jovem que acredita em sua cultura e a coloca acima de qualquer lei. Descumprindo as ordens dadas pelo rei Creonte, ela realiza as honras fúnebres ao seu irmão Polínicês e é, por causa disso, punida com a morte. Antígona é uma mulher que vive em uma sociedade patriarcal na qual as mulheres permanecem enclausuradas em um gineceu. É justamente esse ato de rebeldia que a torna uma personagem intrigante e fascinante.

Essa relação entre a obra de arte e a realidade é importante porque aproxima o aluno do texto literário, uma vez que ele pode perceber que a literatura faz parte do seu cotidiano e que ela não habita um espaço distante dele, muito pelo contrário, ela está em todo lugar. Além disso, um leitor crítico-reflexivo é aquele que é capaz de ver a literatura em todas as coisas e, através da leitura, constituir-se criticamente como um ser social e se posicionar diante de questões vivenciadas por ele na sociedade.

Sobre a importância acerca da contribuição específica da obra literária na vida social dos leitores, Jauss (1994) afirma que a função da literatura não se esgota na função de uma arte da representação; ou seja, a ela apresenta uma contribuição para a vida social do aluno/leitor e é importante também porque o faz refletir sobre as suas práticas sociais cotidianas. Mas isso só ocorre através de uma leitura integral da obra e através de uma discussão/diálogo com o professor e, também, com os outros alunos/leitores.

De acordo com Jauss (op. cit.)

o historiador costuma, antes, apoiar-se no ideal de objetividade da historiografia, a qual cabe apenas descrever *como as coisas efetivamente aconteceram*. Sua abstinência estética funda-se em boas razões. Afinal, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra [...] (JAUSS, op. cit., pp. 7-8).

Em outras palavras, para se falar em “critérios da recepção e do efeito” faz-se, portanto, necessária a presença do leitor. É nesse momento, então, que a figura do leitor, que anteriormente não tinha importância, emerge e é colocada como o protagonista do processo de leitura. E isso se dá, ainda de acordo com Jauss (1994), pelo fato dele contribuir estética e historicamente para a significação do texto, uma vez que ele é destinado ao leitor: “[...] tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor.” (JAUSS, op. cit., p. 23). Ou seja, o leitor é chave principal e,

também, protagonista no processo de significação do texto literário e o que ele tem a dizer deve sempre ser levado em consideração; mas isso só acontece se for dada a ele a oportunidade de expressar o que compreendeu a partir da leitura da obra.

Refletindo sobre a importância do leitor no processo de significação, temos o que Iser (1979) denominou de interação do texto com o leitor. Ele define interação como a influência que a leitura tem ao unir o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. (ISER, 1979). Nesse processo comunicativo, há a presença de espaços que Iser (op. cit.) nomeou de 'vazios'. Para ele,

são os vazios, a assimetria fundamental entre o texto e o leitor que originam a comunicação no processo de leitura. [...] O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio construtivo é constantemente ocupado por projeções. (ISER, op. cit., p.88).

Temos, na interação leitor-obra, a presença dos vazios, ou seja, lacunas que devem ser preenchidas pelo ele para dar significado o texto. Esse preenchimento das lacunas será realizado através da experiência de mundo de cada leitor. Iser (1979) denomina esse processo de *Erfahrungslücke* – Erfahrung (experiência) e Lücke (lacunas/vazios); ou seja, a experiência está diretamente relacionada ao vazio expresso no texto e o leitor lança mão dela no momento de significação.

Iser (op. cit.) compreende o texto como um sistema de combinações que necessita de algo/alguém, em um lugar dentro do próprio sistema, que as realize: “este lugar é dado pelos vazios (*Leerstellen*) no texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor.” (ISER, op. cit., p.91). Ou seja, faz-se necessário buscar fora do sistema (texto) uma peça-chave no processo de comunicação e produção de significados: o leitor; e os vazios deixam de existir a partir do momento que são preenchidos pelas projeções do leitor.

Essa relação dialética texto-leitor força o leitor a produzir imagens e Iser (1996) compreende isso como o efeito causado pela obra literária. De acordo com Iser (op. cit.),

Em obras literárias, porém, sucede uma interação na qual o leitor “recebe” o sentido do texto ao constituir-lo. Em lugar de um código previamente constituído, o código surgiria no processo de constituição, em que a recepção da mensagem coincide com o sentido da obra. Se isso é verdade, temos de partir do pressuposto de que as condições elementares de tal interação se fundam nas estruturas do texto. Estas são de natureza complexa: embora estruturas do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que **afetam** o leitor. Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: ela é estrutura verbal e estrutura **afetiva** ao mesmo tempo. (ISER, 1996, p. 51). [Grifo nosso].

Percebe-se, com isso, que no processo de leitura e significação da obra alguns mecanismos são ativados. Temos, através da decodificação, uma compreensão estrutural do texto (capacidade cognitiva) e, ao produzir sentido, uma reação estética (capacidade emocional) que afeta o leitor. A obra literária depende do leitor para lhe dar vida e do efeito causado nele para se constituir como tal: “A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor.” (ISER, op. cit., p. 51). O leitor é, portanto, o ator principal no processo de leitura e significação. Sem ele, o texto literário seria letra morta.

As discussões realizadas nesse capítulo nos mostraram alguns aspectos fundamentais para o ensino da literatura: privilegiar o contato com a obra literária, lendo-a integralmente; promover uma discussão sobre ela, levando em consideração a experiência do aluno no processo de significação; e, com isso, reconhecer o aluno/leitor como peça principal no processo de leitura.

Depois de realizadas essas discussões acerca da recepção da obra ficcional que põe o leitor em uma posição privilegiada, veremos como a tragédia grega clássica *Antígona*, de Sófocles, foi recebida pelos alunos e quais os prováveis efeitos ela causou neles.

4. UMA VIVÊNCIA COM A TRAGÉDIA GREGA CLÁSSICA *ANTÍGONA* NA SALA DE AULA

Neste capítulo, trataremos da nossa vivência na sala de aula, através da leitura da tragédia sofocliana *Antígona*. Iniciaremos essa parte trazendo algumas informações sobre a escola e a experiência de leitura dos alunos; depois trataremos especificamente da reação deles diante do texto, ou seja, o efeito causado pela leitura de uma tragédia e as discussões suscitadas pelo texto trágico.

Por meio da nossa intervenção, voltada para a leitura e discussão da peça, buscamos compreender como os alunos se posicionam diante do texto literário escolhido para esta pesquisa. Para isso, elencamos três categorias de análise que serão apresentadas mais adiante: 1) o conceito de tragédia; 2) a condição feminina; 3) a ligação entre tragédia e realidade. A escolha dessas categorias ocorreu pelos seguintes motivos: a primeira categoria, por atender para o modo como o leitor jovem, sem acesso à tradição literária clássica, se coloca diante do texto; a segunda, por ser um tema bastante atual, que está posto na realidade dos alunos; a terceira, pelo fato de ter a ver com o modo como cada leitor relaciona o texto lido à própria vida.

4.1 Conhecendo a escola e os alunos

Nossas observações de campo foram realizadas durante cinco dias consecutivos de aulas, ou seja, cinco encontros, totalizando oito horas-aula. Essa primeira parte da intervenção teve por objetivo conhecer a escola, visitar a biblioteca, delimitar os horários; participar das aulas para ter acesso a seu horizonte de expectativa.

Os colaboradores desta pesquisa são alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade, localizada na cidade de Campina Grande-PB.

No que se refere à escola, ela foi fundada no ano de 1996, sendo, inicialmente, de responsabilidade do município. Somente no ano de 2005 ela passou a pertencer ao estado. É uma instituição pequena, com apenas quatro salas de aula. Isso significa dizer que não há espaço para uma biblioteca. Os livros que lá estão são livros didáticos e ficam empilhados no canto de uma das salas de aula, ou seja, as condições não são favoráveis e nem propícias à leitura. Em uma conversa informal com a professora de língua portuguesa e literatura brasileira, ela me informou que, como não há biblioteca à disposição e os alunos se interessam pela leitura, ela traz os livros de sua biblioteca pessoal e os distribui entre os alunos, fazendo um rodízio com as obras. Na época do vestibular, ela adquiriu todas as obras indicadas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e as fotocopiou para que os alunos pudessem lê-las.

O acesso à escola é difícil. Ela está localizada na zona rural e os alunos precisam andar quase um quilômetro por uma estrada de barro até chegarem a ela. Em dias de muita chuva o acesso fica ainda pior.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir dos dados coletados por meio dos seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: questionário com perguntas abertas (ANEXO 1), anotações de campo, atividade de leitura realizada durante as intervenções da pesquisadora.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos: no primeiro, foram realizadas as observações e a aplicação do questionário; no segundo momento, foram realizadas as intervenções na sala de aula.

No último dia reservado para as observações, foi aplicado o questionário de sondagem e foi feita a apresentação do curso. As aulas seguintes foram destinadas à leitura e discussão da tragédia *Antígona*. No penúltimo encontro, então, realizamos uma atividade relacionada à tragédia.

No que se refere às aulas de literatura, não há um dia específico para elas. Como é a mesma professora que ministra literatura, língua portuguesa e produção de

texto, fica a critério dela a distribuição das horas. Sendo assim, como o conteúdo dessas três disciplinas encontra-se em um único livro didático, a professora optou por dividir as aulas da seguinte maneira: a cada bimestre ela trabalha uma disciplina. Então, no primeiro bimestre do ano letivo de 2013, ela ministrou as aulas de literatura brasileira. O livro utilizado é *Português: contexto, interlocução e sentido*¹⁵, cujo componente curricular é Língua Portuguesa, como está expresso na capa.

As nossas observações ocorreram durante as aulas de Língua Portuguesa, mas isso não comprometeu o andamento da pesquisa, uma vez que as aulas ministradas pela professora da turma são dialogadas, de modo que os alunos são, a todo momento, solicitados a participar respondendo oralmente as atividades. Percebemos também que as respostas deles são sempre levadas em consideração e isso faz com que eles se sintam valorizados e tenham ainda mais interesse em participar ativamente das aulas.

A escola faz parte de um programa de inclusão digital do Governo Federal que distribui aos professores e aos alunos do primeiro ano do ensino médio um *tablet* com o intuito de ampliar as atividades pedagógicas. Esse programa tem, pois, como objetivo tornar a escola mais atraente/interessante e investir nesse tipo de tecnologia pode ser uma alternativa para a evasão escolar. Essa ferramenta poderia auxiliar os alunos em suas pesquisas escolares também em casa, uma vez que eles estariam conectados à internet. Os verbos foram empregados desta forma, pois percebemos que alguns alunos não têm acesso à internet nem em casa nem na própria escola, o que dificulta as suas pesquisas. As atividades solicitadas são compartilhadas por aqueles que têm acesso à internet.

A professora se utiliza dessa ferramenta de estudo, solicitando atividades de pesquisa na internet que complementem os conteúdos abordados na sala de aula. Uma das aulas observadas por nós tinha como tema 'a ambiguidade presente no

¹⁵ ABAURRE, M.L.M.; ABAURRE, M.B.M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol. I. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

gênero propaganda'. Depois da discussão acerca desse tema e a apresentação de algumas propagandas para ilustrar e exemplificar o que estava sendo estudado, os alunos fizeram as atividades presentes no livro por escrito. Como atividade extra de pesquisa, para ser realizada em casa, a professora solicitou que buscassem, na internet, utilizando o seu *tablet*, exemplos de propagandas cuja linguagem utilizada pudesse apresentar um duplo sentido. Eles fizeram suas pesquisas e levaram, no dia seguinte, as propagandas selecionadas e cada um fez a sua apresentação oralmente. Todos participaram da atividade e alguns levaram mais de uma propaganda para emprestar àquele que não tivesse tido acesso à internet e, portanto, não teria levado a atividade.

A turma do 1º ano do ensino médio da escola tem quinze alunos matriculados, mas somente onze frequentam regularmente as aulas. Eles se encontram na faixa etária entre 14 (catorze) e 17 (dezessete) anos. Durante as observações, percebemos que eles são muito interessados. Durante as aulas observadas, eles participaram ativamente e fizeram todas as atividades solicitadas pela professora. A relação entre aluno/aluno e aluno/professor é respeitosa; todos têm o costume de agradecer, de 'pedir licença', dizer 'por favor' e esperar a sua vez de falar – diante disso, perguntei à professora se era comum essa atitude deles ou se estavam se comportando desta forma por causa da minha presença na sala de aula. Ela afirmou que eles agem sempre dessa maneira e que essas atitudes fazem parte do cotidiano.

Os alunos estavam curiosos com a minha presença nas aulas. Eles já tinham sido avisados de que uma pesquisadora da UFCG faria uma pesquisa com eles – foi assim que fui apresentada à turma. Eles, então, ficaram ansiosos para saber do que se tratava a pesquisa. Uma das alunas afirmou que “não via a hora de começar logo”. Eles estavam, pois, ansiosos por causa da pesquisa.

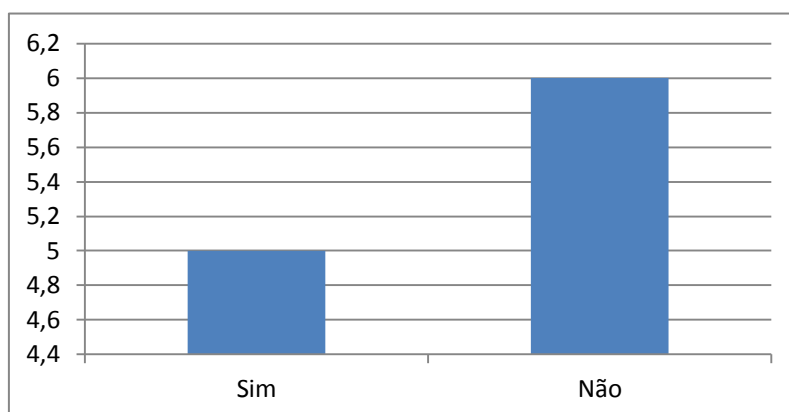
Antes de prepararmos a sequência didática (ANEXO 2) para as aulas que seriam dadas, precisávamos conhecer os alunos para saber o que eles entendiam sobre tragédia e sobre a experiência de leituras deles de maneira geral. Para isso,

elaboramos o questionário e a análise das respostas dos alunos será realizada a seguir.

4.2 Conhecendo as experiências de leitura dos alunos

No último dia das nossas observações, os alunos responderam um questionário de sondagem, composto por sete questões, cujas respostas nos ajudaram a conhecer um pouco sobre a experiência de leitura deles, referente não só à literatura, de maneira geral, mas também a peças de teatro.

A primeira questão procurava saber se o aluno já tinha assistido a uma peça de teatro e, caso a resposta fosse positiva, eles teriam de citar o nome da peça. Essa questão tinha como objetivo identificar se o aluno havia tido alguma experiência com o teatro por meio de alguma representação cênica. Vejamos o gráfico:



Questão 1: Você já assistiu a uma peça teatral?

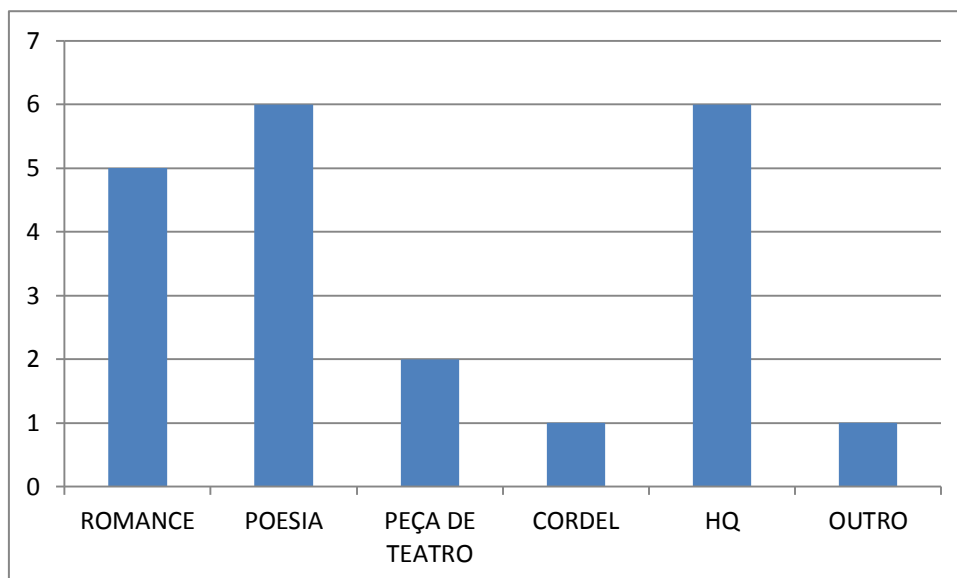
Dos onze alunos, seis (55%) nunca haviam assistido a uma peça, mas cinco (45%) já tinham tido essa experiência. Desses seis, somente um deles foi ao teatro; os outros assistiram às peças na praça do seu bairro ou na escola. Dentre as representações cênicas, dois alunos citaram *Romeu e Julieta*, um aluno assistiu *A violência*, um outro *O palhaço Bolacha* e um aluno não citou o nome da peça que havia assistido. Esse resultado parece pouco, mas quase a metade da turma (45%) já

tinha passado pela experiência de ter assistido a uma apresentação teatral. Eles vivenciaram o teatro e puderam falar sobre como ele é e como acontece, por exemplo.

Com a intenção de nos aprofundar em relação à experiência com o teatro, elaboramos a segunda questão que propunha o seguinte: “Dentre as peças abaixo relacionadas, já leu, viu encenação no teatro ou assistiu alguma adaptação para o cinema?” Oferecemos, então, quatro alternativas como resposta: *Romeu e Julieta*, *Édipo Rei*, *Medeia*, *Pluft, o fantasminha*. Eles poderiam escolher apenas uma delas ou todas se quisessem. Dez (91%) responderam que já conheciam a peça *Romeu e Julieta*. E todos haviam assistido à adaptação feita para o cinema e reconheceram-na como sendo uma tragédia, uma vez que os personagens principais morriam no final. Isso nos mostra que a concepção de tragédia dos alunos está ligada, na maioria das vezes, à morte.

A terceira questão “Você já participou de alguma encenação teatral? Era improvisação?” obteve oito respostas negativas (73%) e três positivas (27%). Os alunos que participaram ativamente em uma peça teatral fizeram-no na escola e era improvisado. Duas apresentações foram sobre a vida de Luíz Gonzaga e uma de cunho religioso cujo título era *Jesus, Maria, o anjo e José*.

Sobre se gostavam de ler peça de teatro dez alunos (91%) afirmaram que ‘sim’ e apenas um (9%) respondeu ‘não’. Essas respostas podem nos indicar que, provavelmente, os alunos nunca tenham lido um texto do gênero dramático, mas estão abertos a essa experiência. Concluímos isso porque a questão seis fazia referência à experiência de leitura e questionava quais eram os gêneros literários que eles gostavam de ler. Como opções oferecemos ‘romance’, ‘poesia’, ‘peça de teatro’, ‘cordel’, ‘história em quadrinho’ e ‘outro’. E apenas um aluno marcou a opção ‘peça de teatro’. Isso pode ter ocorrido também pelo fato de os alunos não relacionarem ‘peça de teatro’ com leitura, mas com a representação por meio de personagens. O gráfico a seguir ilustra a questão:



QUESTÃO 6: Em relação a sua experiência de leitura, qual(is) gênero(s) literário(s) você gosta de ler?

Os gêneros 'poesia' (28,5%) e 'HQ' (28,5%) foram os mais citados. Esse dado nos chamou à atenção, pois, em pesquisas realizadas anteriormente, o gênero poesia não era o mais apreciado. (FARIAS, 2010; ALMEIDA, 2012). Em segundo lugar o 'romance' (24%). O gênero com o qual trabalharíamos foi o terceiro mais citado pelos alunos, obtendo uma porcentagem de 9,4%. O aluno J., além de 'HQ' citou outros gêneros de sua preferência: "ficção científica e histórias sobre vampiros, bruxas etc." Provavelmente, essa preferência por vampiros e bruxas se justifique pelo fato de romances como a saga *Crepúsculo*, cujo tema são vampiros e *Harry Potter*, cuja narrativa se passa na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, fazerem parte de uma tendência de leitura pelos adolescentes. Esses dois romances podem justificar também o fato de cinco alunos terem escolhido esse gênero literário como opção de leitura.

A sétima questão "Na sua opinião, o que é uma tragédia?" tem como objetivo identificar o conhecimento que os alunos apresentam sobre a tragédia. Como uma das categorias de análise da nossa pesquisa se refere à concepção de tragédia, optamos por apresentar essas respostas juntamente com as discussões acerca da peça, no próximo capítulo.

Depois de conhecer as experiências de leitura dos alunos a partir de suas respostas ao questionário, passamos à leitura da tragédia *Antígona*, de Sófocles. Utilizamos, na nossa intervenção, a tradução realizada por Millôr Fernandes. Fizemos uma divisão do texto em cinco partes, de modo que em todas as aulas pudéssemos ler uma parte da tragédia. A sequência didática elaborada para esta etapa da pesquisa encontra-se em anexo (ANEXO 2).

A escolha da tragédia *Antígona* se deu pelo fato de esse texto tratar de temas muito atuais, por exemplo, a questão da mulher, a imposição de leis, a questão cultural; e, também, a possibilidade de fazer uma relação entre o texto e a realidade na qual os alunos encontram-se.

4.3 A *Antígona* e seu efeito nos alunos do 1º ano do ensino médio

Depois de realizadas as observações de campo, começamos nossa experiência de leitura da *Antígona* com os alunos. Faz-se necessário salientar que as aulas foram ministradas na turma após um planejamento realizado em conjunto com a professora, de modo a não atrapalhar o andamento dos conteúdos da disciplina.

Além disso, foi preparada uma sequência didática (ANEXO 2) que nos norteou durante a nossa intervenção. As aulas foram documentadas através de áudio, assim como através de anotações realizadas no decorrer da experiência.

Como afirmamos anteriormente, nos utilizamos de uma sequência didática planejada especificamente para esta experiência de leitura na sala de aula. Estavam previstos nela cinco encontros, totalizando oito horas-aula. A peça *Antígona* foi dividida em cinco partes e, a cada encontro, uma dessas partes era lida oralmente pelos próprios alunos e discutida em seguida com o objetivo de identificar não só como o texto foi recebido por eles, mas também perceber qual o efeito causado pela tragédia grega clássica nos alunos. O conceito de efeito utilizado nessa pesquisa é o empregado por Iser (1996) que faz referência à produção de imagens realizada pelo

leitor durante a leitura. Isto é, àquilo que o texto provoca no leitor, ativando a sua capacidade emocional.

Além disso, um dos nossos objetivos era mostrar que seria possível ler e discutir um texto integral na sala de aula visando à formação de leitores proficientes. O último encontro foi reservado para realização de uma atividade que relacionava o trágico com a realidade.

As aulas dialogadas, com uma fundamental participação dos alunos, nos permitiram identificar um envolvimento efetivo por parte deles e isso será comentado durante a análise da experiência de leitura do texto literário.

No primeiro dia da nossa intervenção, distribuimos um material contendo uma pasta, um caderno de anotações e uma caneta. Juntamente com ele, a primeira parte da tragédia *Antígona*.

4.3.1 “Alguma coisa ruim vai acontecer...”

Antes de começar a leitura, procuramos identificar, em uma conversa inicial, o que os alunos compreendiam acerca da tragédia. A questão que nos auxiliou nesse primeiro encontro foi: “O que vem à mente de vocês quando vocês pensam na palavra tragédia?” À medida que eles comentavam, anotamos, no quadro, as respostas com o objetivo de reunir o conhecimento que eles tinham acerca do gênero dramático. Isso foi importante, uma vez que, ao perceberem que podiam discutir a questão que lhes fora lançada, os alunos se sentiram seguros e motivados a continuar falando sobre o tema.

Nesse primeiro momento, percebemos que eles associavam a palavra ‘tragédia’ sempre a algo ruim, à morte, à tristeza; também relacionado a isso mencionaram o ‘choro’, ‘acidente’ e ‘solidariedade’. Quando o aluno E.¹⁶ citou a

¹⁶ Com o objetivo de não identificar os colaboradores, os alunos serão citados pelas letras iniciais de seu nome.

palavra 'solidariedade' para classificar uma tragédia, os outros alunos não compreenderam e não conseguiram associar o termo ao trágico. E., quando pensou em uma tragédia, pensou automaticamente em um acidente; ou seja, alguém precisava de ajuda e a solidariedade partiria daquele(s) que estavam presente(s) e poderia(m) ajudar. Ele pensou no sentimento que o trágico pode causar nas pessoas e, ao relacionar 'solidariedade' ao trágico, buscou definir o gênero a partir do efeito causado por ele. Aqui, compreendemos 'efeito' como uma reação causada no leitor por um sentimento despertado nele pelo trágico. Por exemplo, um acidente causa tristeza e dor.

Outros termos foram também relacionados à tragédia. Jo. trouxe à tona sentimentos como 'emoção', 'piedade', 'vingança' e 'raiva'. Isto significa dizer que ela percebeu que, de alguma maneira, o trágico desperta em nós esses sentimentos de compadecimento com aquele que se encontra envolvido numa tragédia. Até esse momento, não se falou em personagem trágico e suponho que eles pensem em tragédia sempre relacionando-a à realidade e não a um texto dramático.

J. referiu-se ao 'erro' como causador da tragédia. Isso é um dado significativo, uma vez que o erro (*hamartía*) é o que impulsiona o herói ao seu destino trágico. Supomos, no entanto, que o aluno não se referiu à *hamartía* a partir dos conceitos elencados por Aristóteles (2005), mas a algum outro tipo de erro. Vejamos a explicação dada pelo aluno, ao ser questionado como um erro pode fazer parte de uma tragédia. O exemplo dado por J. foi "uma experiência científica que pode causar uma doença caso o experimento dê errado". Isso significa que ele não compreende o erro trágico como algo cometido por um ancestral que se perpetua por todas as gerações de determinada família; nem pelo erro cometido pelo próprio personagem trágico. No entanto, ele percebe, de alguma forma, um erro presente numa tragédia, ou seja, um erro como motivador/causador dessa tragédia. Eles relacionaram o 'erro' a outros termos como 'raiva' e 'vingança' e um aluno justificou que o 'erro' está associado à 'vingança' porque, uma vez cometida a vingança, um erro é também

cometido. Como exemplo, podemos citar a tragédia *Medéia*, de Eurípides, na qual Medéia, na tentativa de se vingar de seu amado Jasão, assassina seus dois filhos, cometendo um erro.

A relação que os alunos fazem com esses termos nos mostra que eles se aproximam cada vez mais de termos associados à tragédia sem mesmo se darem conta disso. Podemos concluir que a tragédia de que eles estão tratando pertence à vida real, à realidade próxima a eles. Ela é, no entanto, a mesma presente nos textos trágicos. Percebemos que a tragédia, como exemplar de um texto literário, não está tão distante da realidade dos alunos. Talvez devido a isso tenha ocorrido uma identificação por parte deles com a *Antígona*, de Sófocles – sobre isso comentaremos mais adiante.

Continuando a nossa conversa inicial, buscamos identificar a compreensão dos alunos acerca do gênero dramático. Todos já haviam falado sobre o gênero e E. afirmou que esse gênero é aquele que “comove as pessoas”. Mais uma vez é possível perceber a relação direta que os alunos fazem com o efeito que o gênero desperta. Os alunos deveriam pensar em uma peça de teatro, como exemplo do gênero dramático, e explicar o que acontece nela, por exemplo, como ela se estrutura. Essa atividade, realizada oralmente, objetivava ativar os conhecimentos dos alunos acerca do tema proposto, isto é o trágico. As informações que os alunos davam, a partir da sua experiência, eram levadas em consideração; percebemos com isso que eles tornavam-se cada vez mais seguros para expressar a sua opinião. Automaticamente, eles citaram ‘personagens’, ‘cenas’, ‘cenário’, ‘texto’, ‘música’ e ‘público’ que prestigia a peça. Pensando no público, solicitamos uma explicação da importância dele para uma peça de teatro. J. afirmou que ele é “fundamental” porque o “autor escreve a peça e precisa mostrar seu trabalho para alguém”. E. complementou que “se não tiver ninguém para ver não tem sentido” a encenação. Através dessas respostas percebe-se que os alunos compreendem que o texto pertencente ao gênero dramático foi produzido para ser encenado e que o público representa um papel fundamental, uma

vez que é para ele que o texto é apresentado no palco. Essa relação direta com a encenação ocorria com os textos trágicos da Antiguidade. Os tragediógrafos escreviam suas tragédias com a intenção de serem encenadas nos concursos trágicos, como vimos anteriormente. Daí associar o texto trágico à encenação. Alguns autores da Roma Antiga já não atrelavam seus textos ao palco. Sêneca, por exemplo, escrevia suas tragédias para serem lidas por pessoas eruditas que frequentavam os círculos literários e as sessões de *recitationes*.

O gênero dramático, do grego ‘drama’, isto é encenar, representar por meio de ação, compõe-se de dois elementos: o texto e a sua encenação. As personagens dão vida, no palco, ao texto que foi previamente escrito. Podemos compreender que ele se concretiza na encenação, mas o texto escrito é imprescindível. Pensando nessa relação texto-encenação-público, podemos concluir que o mesmo ocorre com o texto literário. Ele só ganha vida com a presença do leitor. Ele é peça fundamental no processo de leitura e significação do texto literário, uma vez que é o leitor que dá sentido ao texto e ele foi escrito para ser lido. O texto dramático se realiza no palco, mas, como forma de escrita literária, ganha vida também na leitura.

Os alunos compreendem o gênero dramático, dividindo-o em tragédia e comédia. Eles relacionaram à tragédia aquilo que causa tristeza e comoção e à comédia aquilo que faz rir.

Nesse primeiro diálogo com os alunos, foi possível perceber o conhecimento prévio deles acerca desse gênero tão pouco lido e discutido nos livros didáticos. De alguma forma, eles conseguiram falar sobre a tragédia, citando algum efeito causado por ela. Ao tratar especificamente de uma peça de teatro, mencionaram elementos importantes como personagem, público, cenas, cenário, música etc.

Com o intuito de saber como os alunos conceituavam a tragédia, propusemos, no questionário de sondagem, a seguinte questão: “Na sua opinião, o que é uma tragédia?”. A seguir, transcrevemos *ipsis verbis* as respostas dos alunos; e, a partir da

leitura e discussão da *Antígona*, pudemos verificar qual é o conceito de tragédia concebido por eles.

O aluno E. afirmou que a “tragédia é uma revolução literária que ocorreu na Grécia.” Ou seja, esse aluno reconhece que a origem da tragédia se remete à Grécia.

Jo. conceituou a tragédia da seguinte maneira: “É um gênero que faz com que o público se emocione e tenha piedade, pois as personagens fazem cenas trágicas que muitas vezes não acaba em final feliz.” Nessa resposta, percebemos um dado significativo: a aluna identifica, primeiramente, a tragédia como um gênero. Isto significa que ela compreende que há outros gêneros que se distinguem desse. Ela identifica o trágico como algo que desperta no expectador alguns sentimentos que denomina de ‘emoção’ e ‘piedade’; sentimentos esses que são causados por meio de cenas trágicas encenadas por personagens. Ou seja, para Jo., a tragédia é um gênero constituído a partir de características específicas que causam no expectador piedade. Além disso, ela o percebe não como texto literário, mas como encenação, provavelmente num palco, pois faz referência a um “público” e não a leitor(es).

Muito provavelmente, Jo. não deve ter lido a *Arte Poética*, de Aristóteles, mas, mesmo assim, consegue, a partir de seu conhecimento de mundo e da sua experiência, caracterizá-la. A aluna trata de sentimentos causados pela tragédia: “emoção” e “piedade”; Aristóteles, por sua vez, trata da catarse que é justamente a purificação de sentimentos de dor e piedade despertados pelo trágico, a partir da identificação por parte do expectador com o herói trágico.

D. respondeu que “Para mim tragédia é quando o ator mostra seus sentimentos diante da plateia.” Os alunos percebem, pois, sem conhecer a teoria do trágico, que ele, de alguma maneira, ele desperta algum sentimento nos expectadores.

Já o aluno C. escreveu que “Tragédia é acontecer alguma coisa grave com alguma pessoa que nós amamos e ela morrer ou ficar doente.” Essa resposta nos mostra que, de maneira geral, os alunos relacionam a tragédia diretamente à realidade em que vivem. Normalmente, eles reconhecem o trágico a partir de uma situação

vivenciada na realidade, seja diretamente ou indiretamente. Ainda nesse sentido, B. afirmou que “Tragédia é as coisas que vem acontecendo hoje em dia como a gente ver muito que é a morte e muita violência.” Ou seja, o trágico está, na maioria das vezes, relacionado à morte, à tristeza; e os alunos compreendem isso pela experiência deles. Na maioria das tragédias clássicas, o erro cometido (*hýbris*), ou o descomedimento, é punido com a morte, daí se relacionar tragédia à morte.

A. respondeu a questão da seguinte maneira: “Na minha opinião, tragédia é aquilo que quase nunca vai ter um bom final, que cause tristeza e espanto.” Esse aluno também reconhece como característica do trágico um final triste que desperta sentimentos de tristeza e espanto nos expectadores/leitores. Mais uma vez percebemos que os alunos mencionam ‘os sentimentos’ para caracterizar uma tragédia. Nessa mesma linha de pensamento estão as respostas de alguns alunos: Br. “Uma encenação sobre algo triste, relato de morte.” – esse aluno também percebe o gênero a partir da encenação do texto realizada por personagens; E. “Tragédia é um fato triste que provoca dor e sofrimento, morte.”; D. “Tragédia é algo trágico que aconteceu que possa prejudicar a uma certa pessoa ou população.”; J. “Quando acontece algo inesperado que choca as pessoas. Ex.: um grave acidente, uma morte... Pode ser também um fim de um romance, quando algum objeto valioso quebra, quando algo ruim acontece.”; e Er. “Um acontecimento, um fato, um erro que pode ter ocorrido.”

Quando nos referimos ao gênero dramático e buscamos tentar compreendê-lo, lançamos mão da *Arte Poética*, de Aristóteles, para que possamos tratá-lo com mais propriedade. Aprendemos a constituição do gênero, suas características e efeitos causados no expectador. Alguns conceitos, como *hýbris*, *hamartía* e *catarsis*, se fazem sempre presentes quando falamos sobre o trágico.

Os alunos do 1º ano do nível médio, mesmo sem todo o aporte teórico, conseguem identificar, caracterizar e compreender a tragédia e eles fazem isso a partir do que o gênero desperta neles. Além disso, percebem-no por meio de sua

experiência. Eles não precisam de toda uma fundamentação teórica para compreender o que é ser trágico; eles sentem-no. Utilizam-se de termos como “cenas trágicas”, “coisa grave”, “erro”, “emoção”, “piedade”, “violência”, “final triste”, “sofrimento”, “dor” e, sobretudo, “morte”. Através dessas respostas e da conversa inicial, conseguimos identificar como os alunos compreendem a tragédia. Ou seja, o conhecimento dos alunos foi ativado e, embora ele não seja sistemático, é um conhecimento significativo. Eles não se utilizaram de uma conceituação clássica, mas de sua experiência.

Ao final dessa primeira fase de reconhecimento, passamos à leitura da tragédia grega *Antígona*. Os alunos não a conheciam e nunca haviam ouvido falar nela.

Antes de iniciar a leitura, solicitamos aos alunos que escolhessem os personagens presentes na primeira parte da tragédia, realizando uma leitura oral do texto, procurando interpretá-lo. Nessa primeira parte, faziam-se necessários cinco personagens: Antígona, Ismênia, Coro, Creonte e o Corifeu. Uma vez distribuídos os personagens a leitura oral foi iniciada. Os alunos se identificaram com os personagens que ‘representaram’ e não quiseram mais trocá-los, de modo que todos pudessem participar da leitura. Apenas as falas do Coro, do Corifeu e do Mensageiro foram lidas por alunos diferentes. As personagens Antígona, Ismênia, Creonte permaneceram com os mesmos alunos desde o início da leitura do texto e houve uma identificação deles com esses personagens – comentarei sobre isso mais adiante, durante as discussões acerca da leitura/interpretação do texto. A voz do Coro, lida por D., impressionou a professora da turma. Em uma conversa informal, ela afirmou que ele não gosta de ler e quase nunca participa. Então, podemos inferir que, de alguma maneira, o texto despertou algum interesse no aluno, uma vez que participou ativamente da leitura e o fez com vontade.

A primeira parte não foi lida integralmente, de uma única vez. Uma pausa foi realizada depois da fala do Coro para discutir com os alunos e recolher as primeiras impressões acerca da tragédia que estavam lendo. E. associou ao texto às palavras ‘guerra’ e ‘morte’. A. afirmou que essa primeira parte abordava a indignação das

irmãs, Antígona e Ismênia, pela morte dos irmãos, Polinices e Etéocles. A motivação para essa associação pode estar presente na seguinte passagem do texto:

ANTÍGONA: Um e outro, os dois, ambos – nossos irmãos morreram nessa guerra sem fim que travamos contra Argos, por umas miseráveis escavações de argila e cobre. Polinices, quase menino, acreditava em Argos e morreu por ela. Etéocles, ainda mais jovem, lutou até o fim, defendendo do próprio irmão a última porta de Tebas. [...] (SÓFOCLES, 2003, p. 6).

A. deu continuidade dizendo que uma das irmãs “quer dar um enterro digno a um irmão”, ou seja, ela está “encorajada” – termo usado por A. – “mesmo que pague com a morte”; a outra irmã não tem coragem. Observo, neste momento, que os alunos não falam os nomes dos personagens e isso pode ocorrer pelo fato de ainda não estarem familiarizados com o texto, uma vez que começaram a fazer a leitura há pouco. No entanto, conseguem apontar as ideias principais presentes nesse primeiro momento, o que nos mostra que fizeram uma leitura atenta.

Questionamos se o enterro deveria ser realizado para os dois irmãos e eles responderam que não, pois compreenderam que o rei Creonte considerava um deles como traidor da pátria. Isso está presente na fala da personagem Antígona que eles leram para embasar a sua resposta:

ANTÍGONA: Separados na vida, também não poderão se reencontrar sob o manto da terra. Para Etéocles, que morreu nobremente pela pátria e pelo direito, Creonte ordenou pompas de herói, respeito total e detalhado a todos os ritos e costumes. Mas o corpo do desgraçado Polinices, o traidor, não terá sepultura. Vieram me dizer – o edital do rei proclama que ninguém poderá enterrá-lo, nem sequer lamentá-lo, para que, sem luto ou sepultura, seja banquete fácil dos abutres. Esse é o edital que o bom Creonte preparou para ti e para mim – para mim, sim! – e que virá aqui comunicar mais claramente aos que pretendem não tê-lo entendido. Sua decisão é fria, e ameaça quem a desrespeitar com a lapidação, morte e pedradas. Agora sabes tudo. Logo poderás demonstrar se tu mesma és nobre ou se és apenas filha degenerada de uma raça nobre. (SÓFOCLES, 2003, pp. 6-7)

Ao serem questionados por que não falavam os nomes dos personagens, A. respondeu que “tinha problemas na pronúncia desses nomes aí” – Etéocles,

Polinices e Antígona. Esse estranhamento inicial também nos parece normal ocorrer pelo fato de serem nomes incomuns, mas, no decorrer da leitura e das discussões, a pronúncia dos nomes dos personagens tornou-se algo natural e eles não mais estranharam os nomes gregos.

Continuando a discussão, lemos a seguinte passagem do texto “Antígona: Ismênia, minha irmã, existe ainda alguma desgraça que Zeus não nos tenha infligido por sermos filhas de Édipo?” (SÓFOCLES, op. cit., p. 5) e perguntamos o que eles sabiam sobre ‘Zeus’ e ‘Édipo’. E. afirmou que Zeus era o “deus dos deuses”. Isso nos mostra que eles tinham alguma informação sobre mitologia. E sobre Édipo, J. disse que já tinha ouvido falar nas aulas de história. Insistimos em identificar se eles sabiam algo sobre Édipo e Jocasta, ou sobre a tragédia de Édipo, mas eles não se lembravam – embora não se lembrassem, já tinham ouvido falar, ou seja, não era algo completamente desconhecido. Nesse momento, percebemos que um tema da literatura já havia sido abordado na disciplina de história. Informamos que a tragédia de Édipo, filho de Laio e Jocasta, ocorreu porque ele matou seu pai e se casou com a sua mãe, cometendo erros graves – erros esses que já haviam sido previstos pelos oráculos.

A leitura de uma obra literária permite um diálogo com outras obras e, muitas vezes, é imprescindível que isso ocorra. Para se ter uma compressão mais abrangente acerca da tragédia *Antígona*, ou pelo menos de algumas passagens dela, faz-se necessário que o aluno conheça um pouco sobre a história de Édipo, uma vez que ele é pai da personagem trágica Antígona e o erro cometido por ele recai também sobre seus filhos, ou seja, há uma mácula em sua família.

Ao perguntarmos se havia alguma passagem importante que tenha, de alguma maneira, chamado à atenção deles, A. ressaltou “o momento que Antígona fica revoltada por a irmã não querer ajudar ela no enterro do irmão”, “por ter medo e ser submetida aos homens”. J. lê a passagem a qual se refere A.:

ISMÊNIA: [...] Não, temos que lembrar, primeiro, que nascemos mulheres, não podemos competir com os homens; segundo, que somos todos dominados pelos que detêm a força e temos que obedecer a eles, não apenas nisso, mas em coisas bem mais humilhantes. [...] (SÓFOCLES, 2003, pp. 8-9).

Nessa fala de Ismênia, dois pontos precisam ser ressaltados e é a partir deles que continuamos a discussão: 1) nascemos mulheres e não podemos competir com os homens; 2) somos dominados por aqueles que detêm a força.

Em relação ao ponto 1, 'nascemos mulheres e não podemos competir com os homens', A. disse que não concorda, pois "o fato de a gente ter nascido mulher não significa que a gente seja fraca, frágil". Continuamos no tema acerca da suposta fragilidade feminina, pois um certo incômodo foi suscitado pela fala de Ismênia. Questionamos, então, se podemos relacionar a mulher ao sexo frágil; e se, hoje, as mulheres não podem competir com os homens. Com isso tentamos aproximar uma questão abordada numa tragédia escrita vários séculos antes de Cristo à realidade dos alunos.

J. ressaltou que "antigamente as mulheres eram submissas e hoje ela tá ficando mais independente", mas salientou também que "ainda há o preconceito em relação às mulheres" – ao tratar sobre o preconceito, o aluno cita como exemplo o salário pago às mulheres e afirma que ele, de maneira geral, é menor do que o salário pago ao homem. Pode parecer que a discussão tenha fugido ao tema da tragédia, mas, ao contrário, ele está muito próximo dela e, a partir do tema acerca da fragilidade feminina presente no texto, os alunos fizeram relações importantes entre a tragédia e a realidade deles. Jo. reiterou que "tanto homem quanto a mulher têm as mesmas capacidades e os mesmos direitos e o homem não é superior à mulher". Eles conseguem, portanto, apreender que Antígona é uma mulher forte que não se submete à vontade de um homem, o rei Creonte, ao passo que Ismênia é um tanto frágil e medrosa.

Pensando agora sobre o ponto 2, 'somos dominados por aqueles que detêm a força', buscando compreender em que sentido isso ocorre. E. comentou que "naquela época era o rei" e isso "acontecia antigamente", fazendo referência à tragédia *Antígona*. Isto é, ele compreendeu que o rei Creonte impunha sua vontade. Mas J. salientou que isso ocorre ainda nos dias atuais e que "somos dominados pela lei que existe no país, pela constituição". A. complementou que somos dominados também pelos "governantes superiores, como o presidente da República". E. citou os pais como aqueles a quem devemos obedecer. Ressaltamos, também, que precisamos obedecer às leis que nos são impostas, mesmo que não concordemos com elas. Isso nos mostra que os alunos compreendem o que Aristóteles (2005a) denomina de lei particular, aquela criada pelo homem e imposta à sociedade.

Retomamos a discussão, afirmando que Antígona é mulher, portanto poderia ser considerada 'sexo frágil', e questionamos acerca do comportamento dela, insistindo ainda na fala de Ismênia que se refere à impossibilidade de se competir com os homens. Os alunos atribuíram algumas qualidades a Antígona: corajosa e guerreira. Jo. afirmou que "ela é corajosa porque enfrenta a lei de Creonte", mas "a irmã não". Ao serem questionados sobre a atitude de Antígona, Jo. disse "é uma atitude de amor". Mas seria somente isso? Trazemos a discussão mais uma vez para a realidade deles, questionando o que fazemos com uma pessoa que morre hoje em dia e todos responderam que devemos enterrá-la. E fazer o enterro de uma pessoa faria parte de quê? Imediatamente, A. respondeu "da cultura". Nesse momento, voltamos à tragédia e fizemos uma ponte entre a realidade e a atitude de Antígona e eles perceberam que ela desobedece ao édito de Creonte para salvaguardar a sua cultura, uma vez que fazer as honras fúnebres a um morto fazia parte da cultura da Antiguidade clássica, assim como o é hoje o sepultamento. Nesse momento, os alunos falaram sobre a tradição cultural do sepultamento em contrapartida ao decreto do rei. Percebemos que eles tratam, sem saber, da oposição entre as leis dos deuses,

defendidas por Antígona e das leis dos homens, impostas por Creonte – ou como denomina Aristóteles (2005a) “lei comum” e “lei particular”, respectivamente.

Discutimos também sobre o papel do Coro nessa primeira passagem, na primeira parte, e eles compreenderam que o coro tem como papel fazer um resumo do que aconteceu e ainda sugerir o que poderá acontecer futuramente. Lemos, então, a seguinte passagem:

CORO: [...] Dois desses capitães não viram o fim da luta, dois filhos do mesmo pai, na mesma mãe gerados, irmãos mas inimigos, mortos um pelo outro, ambos vitoriosos e ambos derrotados. Agora cabe esquecer a guerra, enterrar nossos mortos e aproveitar as riquezas conquistadas.[...] (SÓFOCLES, 2003, p. 12).

Dialogando, discutimos esse canto coral. E. percebeu o lamento do coro e afirmou que “dois capitães não viram o fim da luta”, referindo-se a Polinices e a Etéocles; A. disse que eles se mataram um ao outro. Eles afirmaram também que ninguém vai esquecer a guerra e que “alguma coisa ruim vai acontecer”, comentou Jo.

Depois de realizada essa primeira leitura, procuramos identificar o que eles achavam que aconteceria na tragédia, levando-se em consideração a desobediência de Antígona. Todos são unânimes em afirmar que ela iria morrer. Nesse momento, houve uma ansiedade por parte deles em saber o final da tragédia e um aluno perguntou se saberíamos “agora” o que iria acontecer. Isso mostra que os alunos estavam interessados e, de fato, envolvidos com o texto que estavam lendo. Isso desmitifica a provável certeza de que os alunos não gostam de ler ou que não é possível realizar uma leitura integral de uma obra na sala de aula. Além disso, essa expectativa para saber o que aconteceria na obra nos mostra o efeito que o texto causou no aluno. Jauss (1994) trata disso em sua sétima tese ao discutir sobre a obra literária que nunca se apresenta como absoluta novidade. Para ele, o leitor manifesta alguns sinais, é colocado em “determinada situação emocional”, fazendo com que ele

crie, desde o início, “expectativas a respeito do ‘meio e do fim’ da obra que, com o decorrer da leitura podem ser conservadas ou alteradas [...]”. (JAUSS, 1994, p. 67).

J. continuou a leitura e leu a fala de Creonte:

CREONTE: Homens, de Tebas, convoquei-os, anciãos e conselheiros da cidade, porque sempre foram fiéis ao trono e ao poder de Laio. Depois mantiveram o mesmo respeito à pessoa de Édipo, enquanto governante, e logo demonstraram igual lealdade aos descendentes do desgraçado rei. Façam que o povo todo saiba que a cidade está de novo em paz e segurança. Os deuses novamente nos protegem depois de tantas provações. O chão de Tebas é agora o duro leito de repouso dos que riam de nós. Ainda rirão, mas como caveiras, corpos em pleno vento, sem pátria nem tumba. Os abutres já nem podem se levantar do solo, saciados que estão da carne do inimigo.

Mas meu chamado tem outra importância: já é do conhecimento de todos que os dois rebentos másculos da estirpe de Édipo caíram na batalha, cada um maculado pelo sangue do outro, cabendo a mim agora sentar no trono e assumir todos os seus poderes como parente mais próximo dos mortos. Todos bem me conhecem, sabem bem da retidão e clareza com que sempre agi. Mas não se conhece verdadeiramente um homem, sua alma, sentimentos e intenções, senão quando ele administra o poder e executa as leis. Quero vos prometer ouvir sempre os mais sábios, calar quando preciso, falar se necessário e jamais colocar o maior interesse do melhor amigo e do mais íntimo parente acima da mais mesquinha necessidade do povo e da pátria. Com estas regras simples, agirei sempre para que esta cidade de memória curta não esqueça mais uma vez quais foram os resultados da batalha e não confunda, mais uma vez, o suor dos que combateram furiosamente com o suor do medo misturado à poeira da fuga.

Por estas regras simples eis o que disponho sobre os filhos de Édipo: Etéocles, que morreu defendendo a cidade, deverá ser sepultado com todas as pompas militares dedicadas ao culto dos heróis. Mas seu irmão, Polinices, amigo do inimigo que nos atacava – Polinices – que voltou do exílio jurando destruir a ferro e fogo a terra onde nascera – e conduzir seu próprio povo à escravidão, esse ficará como os que lutavam a seu lado – cara ao sol, sem sepultura. Ninguém poderá enterrá-lo, velar-lhe o corpo, chorar por ele, prestar-lhe enfim qualquer atenção póstuma. Que fique exposto à voracidade dos cães e dos abutres, se é que esses quererão se alimentar em sua carcaça odienta.

O sentido da minha decisão é que, mesmo depois de mortos, não devemos tratar heróis e infames de maneira idêntica. Nunca, enquanto eu for rei, Tebas dará tratamento igual ao traidor e ao justo. (SÓFOCLES, 2003, pp.12-14).

Eles fizeram uma reflexão sobre o que acabara de ser lido e várias foram as impressões sobre essa passagem. E. afirmou “Polinices é um traidor, ele foi para o lado do inimigo.” Jo. complementou afirmando que “mesmo morto ele deve ser punido.” Todos compreenderam que a punição ao morto era não ser enterrado, voltam ao texto e citam a passagem “Que fique exposto à voracidade dos cães e dos abutres,

se é que esses quererão se alimentar em sua carcaça odienta.” como exemplo do que eles acabaram de afirmar. Com isso, percebemos que os alunos se utilizam de elementos do texto para embasar a sua fala.

Outra parte da fala de Creonte é mais uma vez lida por outro aluno:

Todos bem me conhecem, sabem bem da retidão e clareza com que sempre agi. Mas não se conhece verdadeiramente um homem, sua alma, sentimentos e intenções, senão quando ele administra o poder e executa as leis. (SÓFOCLES, 2003, p. 13)

Sobre essa passagem foram feitas algumas reflexões: Jo disse que ele “é firme na sua decisão” e J. lembrou-se de um ditado popular dizendo que, na fala de Creonte, poderíamos percebê-lo: “quer conhecer um homem dê dinheiro e poder a ele”. Sobre esse ditado popular, A. explicou que “a pessoa mostra realmente quem ela é de verdade” e “não tem medo de se esconder porque tá com poder, tá vendo que ele é soberano, então eu vou mostrar quem eu sou realmente porque ninguém vai ter coragem de me atingir.” Eles chegaram à conclusão de que isso é algo ruim. Ao serem questionados por que o poder despertaria algo ruim, Jo. respondeu que “é por causa da ganância” e J. afirmou “que isso desperta o lado escuro da pessoa e faz ela agir com maldade”. E. complementou dizendo que “Creonte acabou de assumir o poder e já tá mandando em tudo.” Essas interpretações realizadas pelos alunos nos mostram que eles procuram aproximar o que leram da sua realidade, ou que buscam compreender o texto literário a partir do seu conhecimento de mundo. Em sua interpretação fizeram referência a um ditado popular para complementar a sua leitura, o significado que estavam dando ao texto. Percebemos, com isso, que eles lançam mão da sua “experiência cotidiana de vida” (JAUSS, 1994) na atribuição de sentido da obra literária. Isto é, o espaço vazio (ISER, 1979) deixado pelo texto é preenchido pelas projeções do leitor, originando a comunicação entre eles.

O contato inicial com uma tragédia grega clássica foi feito e os alunos se envolveram com o texto e as discussões provocadas por ele. Na sequência didática

preparada para essa primeira aula, destacamos previamente alguns prováveis pontos/temas que poderiam ser suscitados, a saber: honras fúnebres ao irmão Polinices; temor da mulher pelo homem; intertextualidade com a tragédia *Édipo Rei*; coragem de Antígona; o discurso e o decreto do rei Creonte (discurso de um político). Durante a discussão, percebemos que os alunos abordaram esses temas, com exceção da intertextualidade com a tragédia de Édipo – muito provavelmente por não a conhecerem –, e, além disso, complementaram com um ditado popular e aproximaram o texto clássico da realidade deles.

Um dado importante é que, durante o intervalo entre uma aula e outra, observamos os alunos comentando com os colegas das outras turmas sobre a tragédia grega que estavam lendo e explicavam, também, sobre o que leram e sobre os nomes das personagens que eram diferentes. Isso mostra que o texto despertou o interesse dos alunos.

Dois encontros depois, após a leitura de duas partes da peça, dois alunos se utilizaram da internet para recolher mais informações a respeito da tragédia que estavam lendo na sala de aula. A aluna A. nos informou que sua pesquisa havia sido realizada no site Brasil Escola. Essa curiosidade ocorreu pelo fato de os alunos quererem saber qual seria o final trágico da heroína Antígona. Isso nos revela o interesse despertado nos alunos em saber maiores detalhes sobre a peça. Ou seja, a tragédia causou um efeito positivo e fez com que eles quisessem se aprofundar a respeito dela.

Questionados se havia sido difícil encontrar algo sobre a tragédia *Antígona* no site de busca, aluna A. nos informou que havia muitas informações referentes à peça, por exemplo, a história de Édipo e a maldição da família. Durante essa discussão, os alunos chegaram à conclusão de que Jocasta era, então, ao mesmo tempo mãe e avó de Antígona e que, se Antígona tivesse filhos com Hémon, a maldição teria continuidade. Os alunos perceberam que o erro trágico (*hamartía*) uma vez cometido era herdado pelos descendentes (*hamartía* herdada). Os próprios alunos chegaram a

essa conclusão a partir da leitura do texto, da discussão, e das suas pesquisas extraclasse.

Esse dado corrobora a nossa hipótese de que a leitura de um texto literário em sala de aula possibilita a formação de leitores proficientes, uma vez que eles têm a possibilidade de aprender a autonomia que lhes é dada através da leitura e discussões em sala e isso ocorre, também, porque a sua opinião durante as discussões é levada em consideração. Pressupomos, então, que os alunos buscaram outra alternativa para se informar sobre a peça que estavam lendo para poderem discutir melhor sobre ela durante a aula – essa hipótese se confirmou, pois os alunos que fizeram as buscas na internet explicaram o porquê de Antígona ter um fim trágico também, auxiliando os outros na compreensão do texto. Essa atitude nos remete ao conceito de “leitura compartilhada” (COLOMER, 2007), uma vez que houve compartilhamento de informações acerca do texto para se compreender melhor a obra.

Ainda na busca por mais informações, os alunos recorreram, também, ao professor de história que se prontificou em levar o mito de Édipo para discutir com eles. Segundo os alunos, isso foi realizado e eles afirmaram que puderam utilizar os conhecimentos adquiridos durante a leitura da tragédia na aula de história. Com isso, podemos perceber a importância do diálogo da literatura com outras disciplinas do currículo escolar, auxiliando na compreensão de outros conteúdos.

Se os alunos se interessaram em pesquisar sobre o assunto e pediram auxílio ao professor de outra disciplina, isso nos indica que a tragédia sofocliana lida em sala de aula despertou nos alunos o interesse deles pela leitura e por mais informações a respeito dela, de modo a permitir-lhes discutir com mais propriedade sobre a peça em questão. Ou seja, a tragédia *Antígona* não só se tornou conhecida para eles, mas fez com que eles conhecessem outros mitos que estavam ligados a ela, abrindo o leque de conhecimento dos alunos. Relendo uma passagem da peça, J. lembrou o erro cometido por Édipo que recaiu sobre Antígona:

Agora tocaste no ponto mais dolorido que há dentro de mim – a sorte de meu pai. E me vem o horror do leito de minha mãe, o tenebroso leito onde ela dormiu com o próprio filho. De que gente infeliz, de que desgraçado instante se gerou meu miserável ser [...] (SÓFOCLES, 2003, p. 46-47)

Questionados sobre que nome damos a esse erro cometido por Édipo, casar-se com a sua mãe tendo filhos com ela, os alunos não souberam responder. Mas, quando informamos que se tratava de incesto, J. afirmou que não sabia dizer o que era, mas sabia que era pecado. Mais uma vez percebemos que os alunos recorrem ao contexto social para explicar algo no texto literário.

A. citou outra parte da fala de Antígona que se referia ao erro trágico como um elemento fundamental em uma tragédia: “Aqui vou, com humildade, orgulhosa da última filha da casa de teus reis. Se alguém perguntar quem foi Antígona que respondam: foi aquela que morreu pouco antes de Tebas.” (SÓFOCLES, op. cit., p. 50). A aluna reconheceu o erro herdado por Antígona e ainda comentou que, através das palavras da heroína, foi possível perceber que Tebas também teria um fim trágico, que seria destruída por causa do erro de seu pai Édipo.

Eles perceberam que o erro trágico é um elemento que move uma tragédia e isso nós confirmamos através das palavras de E. que afirmou que todos morriam por causa do erro que Édipo cometeu: “É uma tragédia porque morrem os quatro irmãos. [...] todo mundo morre no final.” Eles consideraram que o rei Creonte também havia cometido um erro punindo Antígona com a morte e ele pagaria por isso. E. citou a fala do adivinho Tirésias para comprovar a punição a Creonte: “o sol não completará muitas viagens e já estarás pagando com um ser saído de tuas próprias entranhas a vida que acabas de enterrar e o morto que não deixaste sepultar. “ (SÓFOCLES, 2003, p. 55). Para E., Creonte perderá seu filho Megareu e esta será a sua punição.

O conceito de tragédia, apresentado nas respostas dadas no questionário de sondagem, foi aos poucos sendo aprimorado durante a leitura, as discussões e as buscas em outros meios. Ao que era conceituado apenas como algo que apresenta

um fim triste os alunos acrescentaram o erro trágico (*hamartía*) que é herdado pelos descendentes de uma mesma família (*hamartía* herdada).

Outro termo que os alunos citaram foi o 'destino'. Eles afirmaram que ele aparecia várias vezes na peça. A aluna A. ressaltou que "é como se o destino dela estivesse já marcado pela morte, pelo que aconteceu com o pai dela." E. acrescentou "coro diz que a morte dela já está escrita." J. argumentou que o destino dela é a morte porque "ela é filha do pecado." Os alunos não tratam do destino relacionando-o diretamente ao erro trágico, mas isso está implícito nas respostas deles. Isto é, eles reconhecem que a causa da morte de Antígona é o erro cometido pelo pai Édipo e, conseqüentemente, o erro que ela comete ao desrespeitar a lei imposta por Creonte. Quando J. usou termo 'pecado' para justificar a morte da heroína, provavelmente ele se utiliza de conhecimentos veiculados pelo Cristianismo que preconiza aquilo que é permitido ou não. Eles desconheciam o fato de que, na época em que a tragédia *Antígona* foi escrita, isto é, antes de Cristo, a Grécia era uma sociedade politeísta cujos preceitos se definiam a partir do que era ou não permitido pelos deuses. Depois desse esclarecimento, os alunos fizeram relação com os mandamentos que constam no texto bíblico, ou seja, com os preceitos religiosos que eles conheciam. Ou seja, o texto literário permitiu aos alunos um aperfeiçoamento de um conhecimento que eles possuíam a partir de sua experiência de vida. Afirmamos isso, pois muitos dos argumentos traziam sempre como exemplos algo vivenciado na realidade que eles conheciam.

4.3.2 "Ela é uma ninja, não deixou vestígio nenhum"

Em nosso segundo encontro, fizemos, nos minutos iniciais, uma retomada do que havíamos lido e discutido anteriormente e, depois, demos continuidade à leitura da tragédia. Questionados sobre se já tinham lido alguma tragédia, eles perguntaram se *Romeu e Julieta* poderia ser considerado uma tragédia. Muitos tinham já assistido à

versão cinematográfica da peça e A. assistiu a uma adaptação dela feita por alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola onde estudou, no Rio de Janeiro.

Retomando a primeira parte, os alunos deveriam fazer alguma reflexão sobre ela. E. disse “bom”, J. “eu gostei” e A. “só não gostei da minha irmã que ela é fraca demais”. A afirmação de A. nos faz concluir que ela, que havia lido a fala de Antígona, se identificou tanto com a personagem que já faz referência à Ismênia como se fosse ‘sua irmã’. Neste momento, eles comentaram acerca das personagens atribuindo as características àqueles que leram as falas da primeira parte. Jo. afirmou que Ismênia é “frágil”, então A. complementou: “só podia ser Jo. mesmo”. Ou seja, houve uma identificação por parte dos alunos com as personagens; ao assumirem os papéis que leram. O estranhamento inicial com os nomes já foi superado e eles comentavam sobre a tragédia, já familiarizados com o enredo da obra – percebemos certo entusiasmo ao comentarem o texto.

Referindo-se à Ismênia, os alunos atribuíram-lhe algumas características e reconheceram que a jovem é o oposto de Antígona. E. disse que ela é “medrosa”, Jo. “que não gosta de guerra”, A. “ela não gosta de arriscar” e “ela pode achar que o que Antígona tá fazendo é uma coisa certa, defender a cultura enterrando o irmão, só que ela não tem a mesma coragem de Antígona de se arriscar por uma cultura querendo enterrar seu irmão, de se arriscar pelo seu irmão, até mesmo correr o risco de morrer”; e J. completou dizendo que “ela foi criada nesse sistema assim como nós fomos criados de maneira diferente, então é compreensível que ela não queira descumprir as leis”. Por meio desses comentários, percebemos que os alunos fazem um paralelo entre as irmãs: de um lado, Antígona, corajosa e guerreira que defende a sua cultura, e, do outro, Ismênia, frágil e obediente às leis. Temos, de um lado, Antígona que defende a lei dos deuses e, do outro lado, Ismênia que prefere obedecer às leis dos homens. Eles buscam, portanto, compreender as atitudes diferentes das irmãs e não condenam nenhuma delas, muito pelo contrário tentam entender porque agem dessa forma. Isso nos permite dizer que são alunos conscientes do papel que devem exercer

na sociedade, isto é, devem ponderar os acontecimentos, avaliar a situação antes de tomar uma decisão ou, até mesmo, de julgar a atitude de alguém.

Perguntamos o que acharam da atitude de Antígona e eles deveriam responder à questão tentando colocar-se no lugar da heroína. Jo. afirmou que agiria como Ismênia; A. alterou um pouco a voz e disse: “acho que mesmo que ele fosse um traidor, depois da morte, ele é irmão, é família, é tipo amor de mãe com filho e irmão com irmão. A gente não quer saber se ele é traidor, se ele é ladrão. A gente quer dar um enterro digno a ele. Quer velar, quer chorar porque a gente vai sofrer do mesmo jeito.”

A. agiria, portanto, da mesma forma que Antígona. Mais uma vez fica claro que o aluno discute o texto já tendo se apropriado dele, ou seja, sentindo em si próprio aquilo que o texto desperta nele: sentimentos de justiça e de amor fraterno, por exemplo. A tragédia grega clássica já não é algo tão distante dele, ele sente o texto e já fala sobre ele com naturalidade. Observamos, mais uma vez, que o aluno, assim como Antígona, coloca a tradição, isto é, a lei dos deuses, em primeiro plano.

Continuamos a leitura e uma parte despertou a curiosidade dos alunos:

CREONTE: Cuidem então para que minha ordem seja cumprida. Faço dos senhores os fiscais da minha decisão.

CORIFEU: É tarefa pesada demais para nossa idade, Creonte. Entregue esse dever a alguém mais jovem.

CREONTE: Não se trata de ato material de vigilância. Meus guardas já estão a postos, velando um dos cadáveres para que seja respeitado e o outro para que ninguém se atreva a lhe prestar a menor reverência.

CORIFEU: E que exiges mais de nós, então?

CREONTE: Que não tenham a menor condescendência para os que ousem me desobedecer.

CORIFEU: Não conheço ninguém tão louco que vá cortejar morte tão certa.

CREONTE: Quem jamais saberá de que ousadia é capaz a ambição humana? O cumprimento de minha dura decisão é a primeira prova de obediência que exijo do povo que governo. Quem a desrespeitar morrerá, tão certo quanto eu ser, agora, o rei de Tebas. (SÓFOCLES, 2003, p.15).
[Grifo nosso]

Nesse diálogo entre o Creonte e o Corifeu, o rei ordena que seu decreto seja cumprido e que aquele que desrespeitá-lo pagará com sua própria vida. No momento

em que o Corifeu diz que não conhece ninguém com tamanha loucura para desrespeitar o édito do rei, os alunos riram, pois já sabiam que Antígona seria capaz de fazê-lo. Mas esse riso que o texto despertou neles não foi um riso cômico e engraçado, mas um riso irônico que denuncia a certeza deles diante do que já haviam lido. Depois de realizada a leitura desse diálogo, os alunos se exaltaram e começaram a pressupor qual seria o destino de Antígona. Podemos compreender que essa curiosidade ocorreu porque eles, de fato, se interessaram pelo texto e pela história de Antígona. Isso é um dado importante e confirma a nossa hipótese inicial de que o texto clássico pode ser lido no ensino médio e que esse tipo de texto não está tão distante deles como se imagina. Os alunos/leitores criam as suas 'projeções' (ISER, 1996), a partir de seus 'horizontes de expectativas' (JAUSS, 1994), que se confirmam ou não no processo de comunicação entre texto e leitor.

Vê-se, portanto, que os temas presentes nessa tragédia são muito atuais e os alunos, quando precisam exemplificar o que compreenderam, buscam exemplos da sua própria realidade. Observamos, aqui, a comparação que Jauss (1994) faz entre a obra literária e uma partitura, ao afirmar que o texto se renova a cada leitura que lhe atribui uma existência atual. Uma partitura é um texto que só ganha vida no momento em que cada nota expressa-se no som de um instrumento e várias serão as possibilidades de interpretação que dependem, exclusivamente, do musicista. Uma partitura escrita há séculos se atualizará se for interpretada nos dias atuais, por exemplo. E, no ato da leitura, percebemos os 'vazios construtivos' (ISER, 1994) sendo preenchidos por meio da experiência dos alunos.

Começamos a leitura da segunda parte da tragédia e os alunos continuaram com os "seus" personagens, eles já haviam se apropriado deles e houve certa identificação. Outros alunos leram as falas do Coro, do Guarda e do Corifeu, de modo que, ao final da leitura, todos haviam lido alguma passagem da peça. Nessa parte, logo no início, há um diálogo entre o Guarda e Creonte. O Guarda relata ao rei que as honras fúnebres foram realizadas a Polinices, mas ele não sabia quem o fizera.

Creonte ordena ao guarda que procure aquele que desobedeceu ao seu édito e o ameaça: “[...] Quanto a ti: ouve bem o que te digo e juro: se não me trouxeres aqui o culpado desse sacrilégio, um culpado palpável, vivo e humano, não te darei apenas a morte por castigo, mas muito, muito mais. [...]” (SÓFOCLES, 2003, p. 19).

Os alunos indicaram como algo marcante o fato de o morto ter sido enterrado – J. “o cadáver foi enterrado.” –, mas entenderam que não foi realizado um enterro como conhecemos – A. disse “só areia, não fizeram cova, nada, só cobriram.” Eles compreenderam também a angústia do guarda em achar que aquilo tinha sido obra dos deuses: A. “não tinha vestígio de nada”, J. “como não tinha nenhum vestígio, só podia ser obra divina”. Diante da questão se achavam que tinha sido “obra divina”, eles riram e todos afirmaram que foi Antígona e A. disse “ela é uma ninja, não deixou vestígio nenhum” – há, na fala de A., um tom de aprovação (como vimos anteriormente, A. concorda com a atitude da personagem). Eles atribuíram mais uma qualidade à Antígona: habilidosa. Nesse momento da discussão, eles já tentavam antecipar o que aconteceria com ela: E. “ela vai ser pega.” Jo disse “são os próximos capítulos da novela.” Então, questionamos como deveria ser construída uma peça de teatro e eles citaram ‘capítulos’, ‘cenas’ e ‘episódios’, e compararam com uma novela. Explicamos que uma peça de teatro, como foi escrita para ser encenada, não poderia durar muito tempo – uma novela dura quase nove meses e o mesmo não poderia ocorrer com uma peça. Eles afirmaram que uma peça tem a duração de uma ou duas horas – essa informação eles deram a partir da sua experiência com o teatro; e acrescentamos que o texto tem de ser condensado para ser encenado nesse tempo, de modo que a plateia consiga acompanhar o início, o desenvolvimento e o fim.

Como eles não citaram nenhuma outra passagem do diálogo entre o Guarda e Creonte, solicitamos que refletissem sobre o modo de se expressar do rei – esse tipo de questão é fundamental em uma aula dialogada, pois ela permite que os alunos exponham a sua opinião – levar em consideração os significados que eles atribuem ao texto torna-os mais seguros e motivados a participar das discussões. Como o objetivo

dessa pesquisa é mostrar que, através de uma metodologia dialógica, é possível formar leitores reflexivos e proficientes, com o auxílio da leitura e reflexões compartilhadas, numa aula dialogada em que o aluno é a peça principal, ouvir o que o aluno tem a dizer é importante. Mais uma vez lançamos mão do conceito de 'leitura compartilhada' (COLOMER, 2007), considerando-o como fundamental para a formação de um leitor, uma vez que o compartilhamento das impressões e dos comentários entre os alunos os auxilia na busca pela compreensão de uma obra literária; e, juntos, descobrem outros elementos presentes no texto.

Sobre o modo de se expressar do rei, A. ressaltou que “ele tá sendo injusto e ele quer porque quer que achem um culpado. Ele quer condenar um culpado e ele acha que não é obra dos deuses. É obra de gente que tá indo contra a ordem dele; J. disse que “ele quer fazer cumprir a ordem”. A. complementou “pra isso ele quer que vejam que ele é severo e que tem que cumprir a ordem dele e ele tem que dar uma punição pra que todos vejam.” J. ”pra exercer seu poder de rei.” Por meio dessas respostas, é possível perceber certa reprovação às leis impostas que vão de encontro às leis naturais, às leis comuns, como denomina Aristóteles (2005a). Essa percepção do texto acerca da dualidade entre as leis particulares e as leis comuns, os alunos têm a partir da sua experiência no convívio social. Mais uma vez percebe-se uma aproximação da realidade ao texto literário como forma de compreendê-lo. Os alunos associam a literatura à realidade para poder dar um sentido ao que estão lendo, preenchendo as lacunas do texto, que Iser (1979) denomina de *Erfahrungslücke* – Erfahrung (experiência) e Lücke (lacunas/vazios); ou seja, a experiência que está diretamente relacionada ao vazio expresso no texto e o leitor lança mão dela no momento de significação.

Questionamos se é por meio da punição e da arrogância que o rei deve ser respeitado e, trouxemos a discussão para os dias de hoje, pensando num político, por exemplo. Todos são unânimes em responder que ‘não’. A. justificou a sua resposta da seguinte maneira: “ele vai ser odiado [...] hoje em dia, só respeita um governante,

alguém que esteja acima de nós, se ele trazer coisas boas, se haver humildade nele e não ele querer ser mais do que a gente; só porque ele tem um poder maior, ele humilhar ou deixar a gente com benefícios baixos, ele tem é que aumentar nossos benefícios.”

J. salientou “só pelo fato dele matar alguém que tenha enterrado já é o motivo suficiente ainda mais porque foi a irmã dele que enterrou.” Relembramos juntos as características que eles atribuíram à Antígona: ‘corajosa’, ‘guerreira’ e ‘habilidosa’; e à Ismênia: ‘fraca’, ‘medrosa’ e ‘respeita as leis’. Perguntamos como eles caracterizariam Creonte. As respostas foram: ‘autoritário’, ‘cruel’, ‘insensível’, ‘sarcástico’ e ‘arrogante’. Eles devem, então, comprovar essas características atribuídas ao rei através de passagens do texto. E eles buscam no texto os seguintes exemplos: “O simples som da tua voz me irrita.” (SÓFOCLES, op. cit., p. 20), como exemplo de sarcasmo; “Quanto a ti: ouve bem o que te digo e juro: se não me trouxeres aqui o culpado desse sacrilégio, um culpado palpável, vivo e humano, não te darei apenas a morte por castigo, mas muito, muito mais.” (op. cit., p. 19) foi o exemplo de crueldade.

Chegamos a um momento da tragédia em que os alunos perceberam a condição da mulher e isso está na fala de Creonte. Relemos um fragmento da fala do rei para discutirmos a condição feminina: “É evidente que eu sou mais homem, e ela o homem se eu deixar impune a petulância.” (SÓFOCLES, op. cit., p. 26). Os alunos não só relacionaram essa passagem à condição de Antígona, uma jovem mulher, mas também ao poder soberano de Creonte. J. afirmou que “Porque ele acha que quem está no poder pode mais do que tudo, mais do que a cultura.” Essa relação foi realizada a partir da atitude de Antígona, desobedecendo ao édito do rei, seguindo a tradição que confere a um morto as honras fúnebres. Sobre a coragem da heroína, E. afirma que “Os deuses são superiores aos homens.”, por isso, ela age de acordo com os princípios culturais, pondo a leis dos deuses em primeiro lugar.

Eles relacionam essa passagem da tragédia com o que Ismênia havia alertado anteriormente quando afirmou que as mulheres não poderiam desobedecer aos

homens. Jo. lembrou a fala da personagem: “Ismênia falou que as mulheres não podem desafiar os homens.”; Jo. afirmou: “Creonte acha que porque ele é homem, não pode deixar que ela mande nele.”; e A. complementou: “Ele acha que se deixar o atrevimento dela impune, ele acha que vai se diminuir se o que ela fez não tiver punição.” J. continuou: “Pelo fato de uma mulher ter desrespeitado a lei ele acha que vai ser inferior a ela.” Percebemos, através dessas respostas, que os alunos compreendem que a figura feminina de Antígona causa incomodo ao rei, isto é, ele não pode deixar que ela, uma mulher, imponha a sua vontade indo de encontro ao que ele determinou. Por causa disso, ele mantém a sua decisão mesmo que ela não esteja em conformidade com as leis dos deuses.

Identificamos também que os alunos, ao tratar da mulher, fazem um paralelo entre as personagens femininas da peça, colocando Ismênia como símbolo da mulher submissa, frágil, e Antígona como uma mulher corajosa. Podemos confirmar isso através da resposta de A.: “Foi o que aconteceu com Ismênia, ela se acovardou com medo do rei, do soberano, com o que ele poderia fazer, com as ameaças.” Embora eles concordem com as atitudes de Antígona, as características de Ismênia são as que mais se aproximam do que se esperava da figura feminina da época.

Ainda referente a isso, Creonte diz ao seu filho Hémon, noivo de Antígona: “Renuncia, pois, a essa mulher que, na certa, não saberia manter nem a ordem em teu lar nem o calor do teu leito. Uma mulher assim só encontrará companheiro ideal nas profundezas da terra.” (SÓFOCLES, 2003, p. 36). Diante dessa passagem do texto, eles observaram que, através dessas palavras, Creonte alertava seu filho para uma característica que não deve pertencer a uma mulher: a desobediência.

Várias vezes, os alunos se utilizavam do texto como forma de confirmar e também de embasar o seu argumento. Esse movimento de retornar ao texto é uma maneira não só de avaliar se ele compreendeu o que leu, mas, também, de fazer com que o aluno se aproprie do texto buscando nele argumentos para fundamentar a sua opinião. Dessa forma, o leitor, em contato com o texto, tem a possibilidade de discuti-

lo a partir da leitura, ou seja, ele conhece o texto e reflete sobre os temas suscitados, tornando-se, assim, um leitor crítico-reflexivo.

4.3.3 “Sempre nos ensina uma lição”

Durante a leitura da tragédia Antígona, percebemos que, em vários momentos, os alunos se utilizaram da sua experiência no cotidiano para fundamentar a sua opinião. Eles sempre faziam uma comparação com fatos acontecidos na realidade – fatos esses ou presenciados por eles, ou conhecidos através da mídia.

Como exemplo, podemos citar o trecho da peça, durante o diálogo entre Tirésias e Creonte, que trata do vaticínio do adivinho. E. percebeu que o rei seria punido por um erro cometido por ele ao desrespeitar a lei dos deuses. Os alunos fizeram uma comparação entre as épocas – Antiguidade e Atualidade – afirmando que havia uma diferença entre elas: na Antiguidade havia vários deuses e, na Atualidade, havia um deus só¹⁷. No entanto, reconheceram que em ambas as épocas havia algo em comum: uma punição àqueles que desobedecessem às leis divinas, que eles denominaram de castigo. Todos concordaram que a punição não precisaria ser com a morte, mas com outra coisa. Com isso, percebemos que os alunos compreenderam que um ‘erro’ deve ser, de alguma maneira, punido. Daí podermos concluir que o texto literário pode ‘educar’ de certa maneira o leitor, pode torná-lo consciente de seu papel de cidadão em uma sociedade.

Eles fizeram uma adaptação da situação vivenciada na peça para o contexto social em que estão inseridos e compreenderam que a consequência de um erro deveria ser uma punição, um castigo. E. citou um dos dez mandamentos bíblicos para embasar a sua opinião: “Honrar pai e mãe.” Para ele, quem desrespeitar esse mandamento, será castigado de alguma forma por Deus. Ele relacionou a punição de Creonte, que desobedece às leis divinas, a um mandamento religioso que preceitua o

¹⁷ A afirmativa refere-se à tradição cristã ocidental.

que deve e o que não deve ser feito pelos cidadãos da sociedade a qual ele próprio pertence. Ou seja, E. se utilizou da sua experiência para dar significado ao texto literário; ele aproximou a literatura do seu contexto social, daquilo que ele conhecia. Ele percebeu que o que acontecia na Grécia Antiga não está muito longe do que ocorre hoje em dia.

Ainda nesse sentido, isto é, relacionando literatura e realidade, no quarto encontro, solicitamos aos alunos que buscassem, nos meios de comunicação, reportagens atuais que eles considerassem trágicas, que mostrassem ou que pudessem explicar o que seria uma tragédia. Essa atividade tinha como objetivo não só identificar o que eles consideravam uma tragédia, mas também mostrar aos alunos que a literatura não está tão distante deles e que podemos, por exemplo, encontrar uma ligação entre fatos do cotidiano num texto trágico.

No quinto encontro, dispusemos a sala em um semicírculo de modo que todos pudessem se olhar durante as apresentações e a discussão. Os alunos levaram várias reportagens que expressavam uma tragédia. J. apresentou a tragédia ocorrida em uma boate, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Para ele, aquilo se considerava uma tragédia porque muitas pessoas morreram. Também houve um erro que desencadeou a tragédia – esse erro não foi cometido por um herói trágico como em uma tragédia grega, por exemplo, mas os alunos perceberam que há uma relação entre uma falta cometida e o fim trágico.

A aluna A. apresentou uma reportagem sobre um tsunami ocorrido em Tóquio que também causou a morte de muitas pessoas. Ela salientou que, nesse caso, o erro não tinha sido cometido por uma pessoa, mas pela natureza. Durante essa apresentação, os colaboradores comentaram sobre outras tragédias de causas naturais. Observamos que os alunos estavam atualizados com o que acontecia no mundo e faziam relação entre as diversas tragédias naturais de que tinham conhecimento. Se antes da nossa intervenção, eles compreendiam a tragédia apenas como algo que apresentava um fim triste, depois dela, acrescentaram ao seu

conhecimento também o 'erro' que impulsiona a um fim trágico. Sempre que se fazia necessário, eles comparavam a tragédia que apresentavam com a *Antígona*, tendo esta como parâmetro para discutir as outras tragédias.

Jo. citou uma tragédia ocorrida em uma cidade, na Paraíba, em que a mãe¹⁸ assassina seu próprio filho com a ajuda do padrasto do menino. Ela também relembrou o caso do estupro coletivo, na cidade de Queimadas, também na Paraíba. Ao apresentar essa tragédia, a aluna falava os nomes das vítimas como se as conhecesse – depois a aluna explicou que uma das vítimas era amiga da família. Outras tragédias desse tipo foram lembradas pelos alunos e o aluno E. levou algumas imagens que expressavam cenas trágicas. Eles salientaram, também, que essas tragédias causaram uma comoção nacional. Com isso, observamos que os alunos qualificam o trágico a partir de sentimentos que ele desperta nas pessoas: tristeza, dor, culpa, angústia, medo, revolta.

Depois de realizada essa atividade, os alunos se sentiram mais à vontade para comentar acerca de tragédias ocorridas em sua família. J. nos contou sobre a morte do seu irmão de quatro anos. A. relatou a morte de uma prima que tinha sido envenenada. Vemos que eles começaram a atividade apresentando tragédias não-particulares até se sentirem confortáveis para falar sobre tragédias particulares. Com isso, percebemos uma aproximação da literatura com tragédias ocorridas na sociedade e, mais particularmente, com tragédias ocorridas com algum conhecido ou com alguém de sua família. A todo momento, os alunos recorrem a fatos ocorridos no seu cotidiano para compará-los com um fato literário para buscar a sua compreensão. Pensando na formação de um leitor reflexivo, podemos relacionar a leitura da *Antígona* à experiência de vida dos alunos, de modo a perceber como eles leem a obra a partir do seu conhecimento de mundo. Um dos papéis da leitura literária seria

¹⁸ Esse é um tema presente na tragédia *Medéia*, de Eurípedes, na qual a mãe Medéia assassina seus próprios filhos como o objetivo de vingar-se de seu esposo Jasão. A peça *d'Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes (1999) é baseada na tragédia euripidiana, cujo enredo foi adaptado à realidade de uma comunidade menos favorecida da cidade do Rio de Janeiro.

“transformar a pessoa em leitor consciente na medida em que ele exerce a atividade de ler de maneira produtiva (produzindo conhecimento adquirido) e reveladora (revelando informações culturais, sociais, políticas etc. então desconhecidas).” (TINOCO, 2013, p. 142).

Além disso, os alunos perceberam que os temas das tragédias são diferentes, mas a estrutura do desenvolvimento trágico é muito parecida, os sentimentos despertados no leitor/expectador também, e o fim é quase sempre o mesmo: a morte. Eles também salientaram que vários tipos de tragédia ocorrem na *Antígona* sofocliana: suicídio (Antígona, Eurídice e Hémon); irmão que mata irmão – fratricídio (Polinices e Étéocles); filho que tenta matar o pai (Hémon e Creonte).

Além disso, os alunos compreenderam que o trágico “sempre nos ensina uma lição” – afirmação do aluno J. Para ele, nós aprendemos com a tragédia a pensar antes de agir; Para a aluna A., ela nos ensina a pensar “nos nossos atos porque eles podem causar dor nas pessoas, e isso pode se virar contra nós.” Ou seja, a aluna, muito provavelmente, pensou nos atos do rei Creonte e os transpôs para a realidade em que vive.

Um dado importante, ressaltado pelos alunos, foi o fato de eles comentarem que uma tragédia chama muito mais à atenção justamente por causa dos sentimentos que ela desperta por se colocarem na posição da vítima. Neste momento, confirmamos o que Aristóteles (2005) afirma acerca do trágico, o sentimento catártico, que ocorre no momento em que o expectador se identifica com o personagem, sofre com ele e purifica seus sentimentos: “é a tragédia a representação duma ação grave [...] com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções.” (ARISTÓTELES, op. cit., p. 24).

4.3.4 “Interessante porque muda o cotidiano”

No último encontro, discutimos sobre a leitura integral de um texto, na sala de aula. Questionamos a opinião deles acerca da experiência de leitura integral da peça. Vejamos as respostas: J. “foi legal. Todo mundo participou.”; E. “não foi cansativo porque todo mundo participou.”; Jo. “foi bom porque todo mundo leu um pouco.”; A. “interessante porque muda o cotidiano.” Através dessas respostas, podemos concluir que a leitura da tragédia foi avaliada de maneira positiva pelos alunos. A resposta da aluna A., ao afirmar que “muda o cotidiano”, nos faz pensar que esse tipo de leitura não é realizada em sala de aula e que eles tem acesso à literatura de uma outra forma, que podemos supor que seja a historicista. Pinheiro (2006), em um estudo sobre o livro didático de literatura, conclui que

a opção por ensinar a história da literatura, muitas vezes presa a uma abordagem cronológica/evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular. (PINHEIRO, op. cit., p. 110).

Ou seja, prima-se pela informação em detrimento da vivência da leitura. As obras literárias não são lidas e discutidas, mas listadas, nos livros didáticos, como exemplos de determinada escola literária. Além disso, algumas passagens do texto servem apenas para ilustrar as características do estilo de época, previamente elencadas.

Questionamos também se esse tipo de leitura acrescentou algo ao aprendizado deles e eles afirmaram que sim, uma vez que houve muita interação; que eles aprenderam um vocabulário novo. Uma resposta significativa para a nossa pesquisa foi a dada pela aluna Jo. Para ela, ter lido uma tragédia clássica fez com que eles conhecessem melhor um gênero literário que eles só haviam visto muito rapidamente no livro didático. Com isso, confirmamos a nossa hipótese de que a leitura integral de

uma obra, juntamente com uma discussão mediada pelo professor que deixe o aluno/leitor em primeiro plano, deva ser realizada em sala de aula de modo a fazer com que o aluno torne-se um leitor proficiente e reflexivo.

Sobre a opinião deles acerca da tragédia, J. salientou que gostou “porque mostra o que o poder faz com o homem”. Muito provavelmente, J. se referiu a Creonte, punido pelo erro que cometeu, ao infringir a lei divina. Uma resposta nos chamou à atenção porque expressa o resultado a que buscávamos chegar com esta pesquisa. Ao falar sobre a tragédia lida, A. afirmou que

coisas que aconteceram há muitos anos, muitos anos atrás, a gente vê que tem um pouco de semelhança com o que a gente vive hoje em dia; em relação às mulheres, o homem se considerar o mais forte e a mulher frágil, a mulher não pode impor também a sua opinião.

A aluna ressalta dois aspectos importantes apreendidos a partir da leitura integral da tragédia: 1) a proximidade entre literatura e realidade; e, 2) a condição da mulher. Confirmamos com isso que ela percebeu uma característica da obra literária, ou seja, a sua relação com a realidade e, também, temas com os quais nos deparamos na sociedade atual, por exemplo, a condição feminina. Essa característica da literatura, a relação com real, nos remete, mais uma vez, a Iser (1979) ao tratar do preenchimento dos vazios através da experiência de mundo de cada leitor.

Os alunos também ressaltaram que a linguagem da peça foi de fácil acesso e que isso foi importante para a compreensão do texto. Salientaram, também, que tiveram problemas iniciais com os nomes dos personagens, mas isso não comprometeu a leitura.

Sobre a estrutura da tragédia que leram, comentaram principalmente o erro como o aspecto principal que movimenta a peça. Eles foram unânimes ao tratarem do final e ressaltaram que quase todos os personagens morrem, com exceção de Creonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pensa na literatura clássica grega, tem-se a ideia de que ela seja composta de textos inalcançáveis, cujos temas apresentados sejam difíceis e, por fim, uma literatura para poucos, para os iniciados eruditos.

Levar um texto clássico, uma tragédia grega, por exemplo, para ser trabalhado com alunos do ensino médio pode assustar alguns professores que têm em mente o que afirmamos anteriormente. Além disso, o livro didático é, muitas vezes, o único material utilizado para o ensino da literatura e, ele, como vimos, parece-nos limitado para o estudo das obras literárias, uma vez que prima pelo reconhecimento de características em excertos de textos.

Esse tipo de trabalho com o texto literário vai de encontro ao que os documentos parametrizadores preveem para o ensino dessa disciplina cujo objetivo central é a formação de leitores proficientes. Tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) quanto os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006) ressaltam a importância da leitura das obras literárias em sala de aula como maneira de se formar um leitor crítico-reflexivo.

Respaldados nesses documentos, que sugerem a leitura e discussão do texto; nas teorias da estética da recepção, que dão um espaço importante ao leitor, colocando-o como aquele que dá vida à obra a partir de sua leitura e significação; e, aplicando o método de leitura compartilhada (COLOMER, 2007), levamos a tragédia *Antígona*, de Sófocles, para a sala de aula com o objetivo de lê-la integralmente e discuti-la com os alunos.

Esperávamos encontrar alunos desmotivados, sem interesse pela leitura e, muito menos, em participar da pesquisa – essa é a imagem equivocada que temos de alunos de escolas públicas e que nos é transmitida pelas experiências de muitos professores. O que ocorreu, no entanto, foi o oposto. Durante as observações, percebemos certa curiosidade por parte deles para que começássemos o trabalho –

mesmo sem saber o que aconteceria. Isso foi um ponto positivo porque demonstrou a expectativa e o interesse deles em participar.

Durante a nossa experiência de leitura, primamos pela metodologia que se utiliza do diálogo com o aluno, permitindo que ele próprio atribua um significado ao texto. Esse método de trabalho com a obra literária estimula a capacidade de reflexão do leitor e o ganho é uma leitura significativa que atinge o objetivo de se estudar literatura na escola, formando um leitor crítico-reflexivo. Com isso, buscamos focar o “leitor empírico” (ROUXEL; LANGLADE, 2013), o leitor real, aquele que está na sala de aula e que pode, através da sua experiência subjetiva, dar sentido ao texto.

A nossa vivência com a tragédia grega clássica foi muito produtiva: os colaboradores participaram das leituras realizadas oralmente; fizeram reflexões a todo momento, buscando na sua experiência de mundo elementos que pudessem auxiliá-los na compreensão do texto. Ou seja, o texto clássico foi bem recebido pelos alunos e constatamos isso, não só pela participação nas discussões, mas, também, pelo entusiasmo deles em mostrar para os outros professores e para os pais que estavam lendo uma tragédia grega na escola. Um exemplo que podemos citar foi o fato de solicitarem ao professor de história mais informações sobre Édipo e sua família, demonstrando interesse no assunto.

Outro dado importante refere-se aos pais: três pais estavam lendo a tragédia em casa, motivados pelo entusiasmo de seus filhos pelo texto. Um deles sugeriu, inclusive, que o texto fosse encenado pelos alunos. Ou seja, o que era considerado ‘impossível’ de ser realizado obteve êxito. Reiteramos que isso ocorreu porque um espaço foi aberto a eles para que pudessem se expressar.

A experiência de leitura com o gênero dramático na sala de aula foi de fundamental importância para o nosso trabalho, pois através dela pudemos ampliar o repertório de leitura dos alunos e observar como eles receberam a peça *Antígona*. Antes de iniciarmos a leitura, ativamos o conhecimento deles acerca da tragédia. Termos como ‘sofrimento’, ‘erro’, ‘emoção’, ‘morte’ e ‘dor’, por exemplo, foram

mencionados, nos indicando que, mesmo sem um aporte teórico, eles poderiam atribuir um sentido ao trágico, demonstrando, portanto, um conhecimento não-sistemático, mas significativo, que eles trouxeram da sua experiência. Ou seja, empregamos uma metodologia diferenciada daquela tradicional utilizada nas aulas de literatura que, na maioria das vezes, é pautada no historicismo. Não defendemos que a história da literatura deva ser deixada de lado. Ela, no entanto, não deve ser posta em primeiro plano, mas servir de suporte para a compreensão quando for necessário.

Um exemplo que ilustra que os alunos perceberam que as aulas tinham sido 'diferentes' está no comentário de um deles: 'interessante porque muda o cotidiano'. Muitos outros mencionaram a interação como ponto principal das aulas: E. "não foi cansativo porque todo mundo participou."; Jo. "foi bom porque todo mundo leu um pouco." Isso nos mostra que os alunos se sentiram à vontade para participar porque lhes foi dada a oportunidade de discutir, de expor seu conhecimento, de dialogar e de expressar a sua opinião sobre aquilo que compreenderam ao ler a peça.

O nosso papel durante a experiência foi o de 'mediador' (PETIT, 2008) das discussões. O papel de protagonista da leitura e significação foi exercido pelos alunos e eles reconheceram isso como importante. Isto é, quando o leitor é posto em primeiro plano (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e a ele é dada a incumbência de produzir sentidos no processo de leitura, ele o faz e o resultado, como vimos, é positivo. Gervais (2013) ressalta que "é o intérprete que transforma a escrita em escrito, o processo em resultado, o monólogo interior em fala organizada. É o intérprete que permite essa experiência íntima, que é a leitura, ser transmitida, compartilhada." (op. cit., p. 47).

Faz-se necessário salientar que nem todos os alunos participaram ativamente das discussões, mas estavam presentes em todas as aulas e acompanharam a leitura. Ou seja, mesmo não expressando seu conhecimento no momento das discussões, acreditamos que, através da leitura da tragédia, eles tiveram acesso a um mundo novo e aprenderam algo uma vez que estavam atentos aos comentários.

Outro aspecto importante relacionado à metodologia utilizada refere-se à exemplificação dos argumentos utilizados com elementos do texto. Em muitos momentos, eles foram solicitados a embasar o que discutiam e voltar ao texto para confirmar se o que diziam era pertinente. Dessa forma, eles discutiam a peça sempre buscando elementos do próprio texto para fundamentar a sua opinião. Ou seja, se apropriando do texto, eles refletiam sobre os temas suscitados nele, tornando-se, assim, um leitor mais atento.

Na busca pela compreensão, os colaboradores se utilizavam de elementos da sua experiência para dar significação ao texto; isto é, comparavam os fatos do cotidiano com aqueles presentes na peça. Isso nos confirma o que Langlade (2013) aponta como adesão viva à obra: “o leitor, por exemplo, dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de teorias psicológicas tomadas da experiência que adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos.” (op. cit., p. 35).

Ao tratar da figura feminina, reconheceram que a mulher, naquela época, não tinha nenhum direito e deveria ser submissa. Eles perceberam que, nos dias atuais, isso se modificou um pouco, mas a questão da submissão ainda é forte, mesmo a mulher tendo conquistado certa independência financeira. O fato de Antígona ter quebrado essas ‘regras’, desobedecendo às ordens do rei Creonte e defendendo a sua cultura, fez com que os alunos se identificassem com ela. Eles colocaram as irmãs, Antígona e Ismênia, em patamares distintos, atribuindo àquela características como ‘coragem’ e ‘destreza’, e a esta ‘fragilidade’ e ‘submissão’.

Ainda no que se refere à realidade, eles perceberam que muitos fatos do cotidiano estão presentes do texto literário. Por exemplo, todos concordaram que um erro cometido trará consequências àquele que o praticou e isso ocorreria como punição. Para confirmar essa opinião, citaram a punição ao rei Creonte por cometer o erro de desobedecer a uma lei divina, anterior a ele. No ato da leitura, na busca de fatos vivenciados como auxílio na interpretação, constatamos a observação de Jouve

(2013) em relação à experiência do leitor: “é no processo de representação que os traços do vivido individual aparecem mais claramente.” (op. cit., p. 54).

Além disso, fizeram comparações com tragédias ocorridas nos últimos anos – como exemplo, citaram a tragédia de uma mãe que mata seu próprio filho (tema da *Medéia*, de Eurípides) – mostrando que a literatura não está tão distante da realidade que eles conhecem.

Um ponto importante que precisa ser destacado foi o fato de termos realizado a leitura da tragédia e as discussões sobre o texto em poucos encontros, sem atrapalhar o andamento da disciplina. Isto confirma a nossa hipótese de que é possível ler uma obra na sala de aula, como preveem os documentos parametrizadores.

A experiência foi enriquecedora para nós porque pudemos discutir com os alunos e trocar experiências de leitura com eles. Esses encontros e o compartilhamento de significação nos possibilitou avaliar a nossa metodologia de ensino e nos fez crescer pedagogicamente, nos mostrando que é possível estudar a literatura de outra maneira, focando na leitura e discussão e não na aula expositiva na qual apenas o professor fala.

Perceber o interesse dos alunos pelo texto clássico e a busca pela compreensão de alguns temas foi um ponto importante. A sensação que tivemos é a mesma do agricultor ao plantar uma semente: vê-la crescer e produzir frutos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Verucci Domingos de. **A face otimista da poesia de Augusto dos Anjos**. Campina Grande, 2012.
- ALVES, J.H.P. **Bilac é romântico? Ou dos limites do modelo historicista de ensino da literatura**. In: 1º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá. Anais do 1º CIELLI, 2010.
- ANOUIHL, J. **Antígona**. Trad. Sidney Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- ARISTÓTELES. Arte Poética. IN: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. Trad. Jaime Bruna. 12ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- _____. **Retórica**. 2ª. ed. Trad. Manuel Alexandre Júnior et alii. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005a.
- BENSELER, G. E. **Griechisch-deutsches Schulwörterbuch**. 15 Auflage. Stuttgart; Leipzig: Teubner, 1994.
- BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado: reflexo e reflexão em história literária. IN: _____. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRANDÃO, J.S. **Teatro Grego: Tragédia e Comédia**. 9ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1. Linguagens, códigos e tecnologias. Julho de 2006.
- BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. **Gota d'Água**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2006.
- CHAMBERS, Aidan. **Tell me: children, reading and talk**, South Woodchester, Thimble Press, 1993.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. O leitor. IN: _____. **O demônio da literatura: literatura e senso comum**. 2ª. impressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- FARIAS, Alyere da Silva. **Encontro com Ialino e Cancão: estranhamentos e parencas na vivência do texto literário em sala de aula**. Campina Grande, 2010.
- GERVAIS, Bertrand. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. Trad. Arlete Cipolini. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

- HARVEY, P. **Dicionário Oxford de Literatura Clássica grega e latina**. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- HEGEL, G.F.W. **A Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Cursos de Estética**. Vol. IV. Trad. Marco Aurélio Werle; Oliver Tolle. São Paulo: EDUSP, 2004.
- HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Trad. Jaa Torrano. 2ª. ed. 5ª. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- HIRATA, Filomena Yoshie. **A hamartía aristotélica e a tragédia grega**. IN: Anais de Filosofia Clássica. Vol. 2 nº 3, 2008.
- HÖLDERLIN, Friedrich. **Observações sobre Édipo; Observações sobre Antígona**. Trad. Pedro Sússekind; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. IN: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- _____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol.1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. **A literatura como provocação** (A história da literatura como provocação à teoria literária). Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- KITTO, H.D.F. **A tragédia grega**: estudo literário. Vol. I. Trad. José Manuel Coutinho e Castro. Coimbra: Arménio Amado Editora, 1990.
- KURY, Mário da Gama. **A trilogia tebana**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- LACAN, Jacques. **A ética na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LESKY, Albin. **A tragédia grega**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LISSARRAGUE, François. Femmes au figure. IN: DUBY, George; PERROT, Michelle. **Histoire des femmes en Occidente**. I. L'Antiquité. Paris:Perrin, 2012.
- MAGALDI, Sábato. **O texto no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- MITTERAND, Henri. **La littérature française du XX^e siècle**. 2^e édition. Armand Colin: Paris, 2007.
- OVÍDIO. **Metamorfoses**. Trad. Paulo Farmhouse Alberto. Lisboa: Cotovia, 2007.

- PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. IN: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Literatura**, 2006.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. de J. Guinsburg; Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PEREIRA, M.H.da R. **Estudos de história da cultura clássica**. Vol I. Cultura Grega. 3ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.
- QUEIROZ, Vera; SANTOS, Roberto C. Linhas para o ensino da literatura. IN: BARBOSA, Marcia H. S.; BECKER, Paulo. (Orgs.) **Questões de literatura**. Passo Fundo: UFP, 2003.
- ROSENFELD, Kathrin H. **Sófocles e Antígona**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. IN: DALVI, M.A. et *alii*. (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- SCHADEWALDT, Wolfgang. **Die griechische Tragödie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- SCHWAB, G. **As mais belas histórias da Antiguidade Clássica: os mitos da Grécia e de Roma**. Vol I. 6ª. ed. Trad. Luís Krausz. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SÓFOCLES. **A trilogia tebana**. Trad. Mário da Gama Kury. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- _____. **Antígona**. 6ª. ed. Trad. Millôr Fernandes. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura. IN: DALVI, M.A. et *alii*. (orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- TORRANO, Jaa. O mito de Dioniso. IN: EURÍPIDES. **Bacas**. Trad. de Jaa Torrano. São Paulo: Hucitec, 1995.

VERNANT, J-P; VIDAL-NAQUET, P. **Mito e tragédia na Grécia Antiga**. Vol. II. Trad. Bertha Halpem Gurovitz. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
MESTRANDA: VIVIANE MORAES DE CALDAS GOMES

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Prezado aluno(a),
 este questionário faz parte da pesquisa “A tragédia grega clássica: uma vivência na sala de aula com a *Antígona*, de Sófocles” e a sua colaboração é muito importante para nós.

NOME:.....

IDADE:.....

1) Você já assistiu a uma peça teatral? () Sim () Não

Qual o nome dela?

Onde você assistiu?

Sobre o que tratava a peça?

2) Dentre as peças abaixo relacionadas, já leu, viu encenação no teatro ou assistiu alguma adaptação para o cinema?

() Romeu e Julieta

() O Fantasmilha Pluft

() Édipo Rei

() Outro:

() Medéia

3) Você já participou de alguma encenação teatral? () Sim () Não

Onde?.....

Qual o nome dela?

Onde foi encenada?

Sobre o que tratava a peça?

Era improvisação? () Sim () Não

5) Você gosta de ler peça de teatro? () Sim () Não

6) Em relação a sua experiência de leitura, qual(is) gênero(s) literário(s) você gosta de ler?

- () Romance
- () Poesia
- () Peça de teatro
- () Cordel
- () História em Quadrinho
- () Outro:

7) Na sua opinião, o que é uma tragédia?

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO II

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Público Alvo: estudantes do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública do município de Campina Grande, PB.

Objetivo geral: ler a tragédia grega *Antígona*, de Sófocles, e observar possíveis efeitos da leitura do texto dramático nos alunos, levando-se em consideração durante as discussões as concepções de mundo deles e as possíveis relações que eles farão entre os temas presentes no texto e a realidade;

Justificativa:

Pretende-se, com essa experiência de leitura, levar para a sala de aula um texto da literatura clássica grega e, com isso, observar qual o efeito produzido por esse texto nos alunos da primeira série do ensino médio. Além disso, seguindo as orientações dos documentos parametrizadores do ensino médio, mostrar que é possível realizar uma leitura integral de uma obra em sala de aula, contribuindo, pois, para a formação de leitores reflexivos.

Esse trabalho de leitura compartilhada (COLOMER, 2007) será realizado através da leitura integral da obra literária *Antígona*, de Sófocles, e a partir dela serão realizadas discussões.

A nossa experiência de leitura em sala de aula baseia-se na noção de *sequência didática*, entendida como “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et alli*, 2004, p. 97).

De acordo com os Referenciais Curriculares, a leitura de obras integrais deve estar presente nos currículos desde o ensino fundamental de modo que o aluno vá criando/despertando o hábito de ler. Quando ele chegar ao ensino médio, será dada uma

continuidade ao trabalho iniciado anteriormente com o auxílio de obras que representem situações e apresentem uma linguagem mais próxima da realidade dos jovens leitores.

Prevê-se também, ainda no primeiro ano, a leitura de peças teatrais com o objetivo de levar o educando a conhecer os diferentes gêneros teatrais: a comédia, a tragédia, o drama, o auto etc. Ou seja, está previsto nos Referenciais Curriculares a leitura do gênero tragédia em sala de aula.

Esta proposta procura atender às diretrizes do componente curricular Literatura das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (2006). Estes documentos privilegiam, pois, “o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas” (PARAÍBA, 2006, p. 81).

Essa proposta de abordagem da literatura no ensino médio envolve um trabalho sério e detalhado da obra. É imprescindível que o texto seja lido integralmente com o objetivo de formar leitores proficientes, capazes de refletir e discutir minimamente o texto literário. Esse trabalho envolve dedicação tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos/leitores e pode ser realizado de maneira eficiente se todos estiverem dispostos a mergulhar no texto literário a fim de descobrir as infinitas possibilidades de significação que ele pode nos oferecer.

Nossa experiência de leitura na sala de aula está dividida em dois momentos: no primeiro momento, serão realizadas observações durante as aulas de literatura. No segundo momento, será realizada a intervenção, de modo que a leitura integral da tragédia seja realizada em consonância com as discussões acerca do texto.

MATERIAIS UTILIZADOS

- ❖ Gravador de voz
- ❖ Cópias da tragédia

1º Momento: Observação das aulas e anotações de campo; aplicação do questionário.

2º Momento: experiência de leitura do texto literário *Antígona* e discussão;

1º Momento: (04 aulas)

1) Visita à escola: biblioteca e turma; delimitação de horários;

2) Visita à turma: Observação de aula para familiarização com os alunos;

aplicação do questionário.

2º Momento: (04 encontros)

1º Encontro: 02 aulas (90 minutos)

CONTEÚDO: Conversa inicial; leitura da primeira parte da tragédia *Antígona*.

OBJETIVO: identificar os conhecimentos dos alunos acerca do gênero dramático; familiarizar os alunos com o texto trágico, iniciando a leitura da peça.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Conversa inicial sobre o gênero dramático através da questão “O que os termos ‘tragédia’ e ‘trágico’ representam para você?” **(10 minutos)**;
- ❖ Distribuição para cada aluno da primeira parte da tragédia;
- ❖ Leitura inicial oral da *Antígona* **(20 minutos)**;
- ❖ Discussão inicial sobre a impressão acerca da primeira leitura **(15 minutos)**;
- ❖ Distribuição para cada aluno da segunda parte da tragédia;
- ❖ Leitura oral da *Antígona* **(20 minutos)**;
- ❖ Discussão sobre a impressão acerca da segunda leitura **(25 minutos)**

2º Encontro: 02 aulas (90 minutos)

CONTEÚDO: Continuidade da leitura oral da tragédia e discussão acerca do texto.

OBJETIVOS: propiciar o contato com a tragédia para proceder à leitura e discussão sobre os temas suscitados na obra.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Retomada da discussão acerca da leitura realizada no encontro anterior **(05 minutos)**;
- ❖ Distribuição para cada aluno da terceira parte da tragédia;
- ❖ Leitura oral da tragédia **(20 minutos)**;
- ❖ Discussão a partir da leitura do texto e observação do efeito a partir da discussão com os alunos sobre as hipóteses outrora levantadas e sobre os pontos que mais chamaram a atenção durante a leitura **(20 minutos)**;
- ❖ Distribuição para cada aluno da quarta parte da tragédia;
- ❖ Leitura oral da tragédia **(20 minutos)**;
- ❖ Discussão a partir da leitura do texto **(25 minutos)**;

3º Encontro: 01 aula (45 minutos)

CONTEÚDO: continuação da leitura oral e discussão da quinta parte da tragédia *Antígona*;

OBJETIVOS: continuar a leitura oral da tragédia para, depois, proceder à discussão sobre os temas suscitados pelo texto.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Retomada de aspectos levantados durante a conversa sobre a leitura da segunda parte feita no encontro anterior **(05 minutos)**;
- ❖ Distribuição para cada aluno da cópia da quinta parte da tragédia *Antígona*;
- ❖ Leitura oral da tragédia **(25 minutos)**;
- ❖ Discussão a partir da leitura do texto e observação do efeito a partir da discussão com os alunos sobre as hipóteses outrora levantadas e sobre os pontos que mais chamaram a atenção durante a leitura **(15 minutos)**;
- ❖ Solicitar que os alunos procurem, em jornais ou revistas, reportagens sobre um tema que eles considerem trágico.

4º Encontro: 02 aulas (90 minutos)

CONTEÚDO: retomar a tragédia *Antígona* e compará-la com as reportagens trazidas pelos alunos.

OBJETIVOS: continuar a leitura oral da tragédia para, depois, proceder à discussão sobre os temas suscitados pelo texto.

PROCEDIMENTOS:

- ❖ Retomada de aspectos levantados durante a conversa sobre a leitura da tragédia *Antígona* **(10 minutos)**;
- ❖ Observação do efeito a partir da discussão com os alunos sobre a leitura e sobre os pontos que mais chamaram a atenção durante a leitura do texto, fazendo uma comparação com as reportagens trazidas por eles **(30 minutos)**;
- ❖ Preparação para a encenação das reportagens selecionadas pelos alunos **(15 minutos)**;
- ❖ Encenação das reportagens escolhidas pelos alunos **(20 minutos)**;
- ❖ Encerramento das atividades **(15 minutos)**.

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(menores de 18 anos)

**ESTUDO: A TRAGÉDIA CLÁSSICA GREGA: UMA VIVÊNCIA COM A ANTÍGONA,
DE SÓFOCLES, NA SALA DE AULA**

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo, então leia atentamente e caso tenha dúvidas, vou esclarecê-las (se não souber ler, fique tranquilo(a) que leio para você). Se concordar, o documento será assinado e só então daremos início à pesquisa. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você, nem ao seu (sua) filho(a).

EuRG
 , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que meu(minha) filho(a)
 nascido(a) em ____ / ____ / _____ , seja voluntário do estudo **“A tragédia clássica grega: uma vivência com a Antígona, de Sófocles, na sala de aula”**, esclareço que obtive todas informações necessárias e fui esclarecido(a) de todas as dúvidas apresentadas.

Estou ciente que:

1. Natureza da pesquisa: meu filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer um estudo acerca da recepção da tragédia grega Antígona da sala de aula. Pretendemos observar qual o efeito causado nos alunos através da leitura dessa tragédia. Nosso objetivo é mostrar que é possível fazer uma leitura integral da obra e discuti-la com o intuito de buscar os possíveis significados presentes na obra. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação (pesquisadores e

participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente);

2. Participantes da pesquisa: Os participantes são alunos do primeiro ano no ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade;

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora possa obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, 2012.1. Você tem liberdade para recusar a participação de seu filho(a), sem qualquer prejuízo. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa;

4. Sobre os questionários: os questionários aplicados serão com perguntas semi-abertas, respondidos no início da pesquisa;

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais nem desconforto, tampouco riscos à dignidade humana. A pesquisadora apenas estará em sala de aula, com um gravador de áudio para registro das aulas, fazendo anotações e participando das aulas durante semestre 2013.1. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade;

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir melhorias para o ensino de literatura no ensino médio;

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa você nem o seu filho(a) não terão, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre o estudo da tragédia grega *Antígona*. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados pelo ensino da literatura;

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação;

9. Desistência: A desistência não causará nenhum prejuízo a mim, nem ao(a) meu (minha) filho(a);

10. Resultados: serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que nem o meu nome nem o de meu filho sejam mencionados;

11. Caso eu desejar, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Campina Grande, de..... de 2013.

Responsável:

Testemunha 1 : _____
Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____
Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: _____
VIVIANE MORAES DE CALDAS GOMES