

AS CONTRIBUIÇÕES PARA O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TRAGÉDIA GREGA, E A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM FIGURADA COM A INSERÇÃO DA CAPACIDADE DE LINGUAGEM LINGUÍSTICO- ESTILÍSTICA

Luís César Sparsbrod Santos ¹

RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem para o ensino da tragédia grega no Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem e interpretação literária dos alunos. Baseado em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, o estudo busca adaptar a tragédia grega para torná-la acessível e relevante aos estudantes, sem comprometer sua complexidade e profundidade. Por meio da análise das características textuais, das condições de produção e dos mecanismos de textualização presentes nas obras trágicas, desenvolve-se um modelo didático que visa promover o letramento literário e a compreensão da linguagem figurada. Os resultados preliminares indicam uma abordagem eficaz para o ensino da tragédia grega.

Palavras-chave: tragédia grega, letramento literário, linguagem figurada, ensino fundamental.

ABSTRACT

This article proposes an approach to teaching Greek tragedy in elementary school, focusing on developing students' language and literary interpretation skills. Based on a bibliographic and qualitative research, the study aims to adapt Greek tragedy to make it accessible and relevant to students without compromising its complexity and depth. Through the analysis of textual characteristics, production conditions, and textualization mechanisms present in tragic works, a didactic model is developed to promote literary literacy and understanding of figurative language. Preliminary results indicate an effective approach to teaching Greek tragedy.

Keywords: Greek tragedy, literary literacy, figurative language, elementary education.

INTRODUÇÃO

A tragédia grega representa um dos pilares fundamentais da literatura ocidental, caracterizando-se por sua profundidade temática, complexidade narrativa e riqueza linguística. Ao longo dos séculos, as obras trágicas de dramaturgos como Ésquilo, Sófocles e Eurípides têm fascinado e intrigado estudiosos e leitores, oferecendo reflexões profundas sobre a condição humana, o destino, a moralidade e o poder. No entanto, apesar de sua importância cultural e histórica, a tragédia grega permanece muitas vezes distante do cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental, que raramente têm a oportunidade de explorar essas obras em sala de aula.

Diante desse contexto, surge o problema de pesquisa que norteia este estudo: como adaptar a tragédia grega para torná-la acessível e relevante para alunos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se desenvolvem suas capacidades de linguagem

1 Desenvolveu seus estudos de graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, na Universidade Anhembí Morumbi. Desenvolve pesquisas em análise de textos, voltando-se para a didática de línguas (produção ou leitura em língua materna e língua estrangeira) em diferentes níveis da escolaridade; elaboração e avaliação de material didático. Atua como docente da Rede Municipal de Ensino, desenvolvendo projetos de leitura e produção de textos, modelos didáticos e sequências didáticas. e interpretação literária? Essa questão essencial reflete a necessidade de repensar abordagens pedagógicas que possibilitem aos alunos o contato com esse importante gênero literário, sem subestimar sua complexidade nem comprometer sua apreciação e compreensão.

A relevância dessa pesquisa reside na

importância de promover o letramento literário e a interpretação de linguagem figurada entre os estudantes, proporcionando-lhes não apenas o acesso a obras clássicas da literatura, mas também as ferramentas necessárias para explorar e apreciar esses textos em sua plenitude. Além disso, ao desenvolver uma adaptação didática para o ensino da tragédia grega, este estudo contribui para ampliar o repertório literário dos alunos, estimular seu pensamento crítico e promover uma compreensão mais profunda das questões humanas e sociais abordadas nas obras trágicas.

Quanto à metodologia empregada, este estudo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, fundamentada nas descobertas parciais de uma dissertação de mestrado. Por meio da análise das características textuais, das condições de produção e dos mecanismos de textualização presentes na tragédia grega, buscou-se desenvolver um modelo didático que possibilite o ensino eficaz desse gênero literário aos alunos do Ensino Fundamental.

As contribuições deste estudo são diversas e significativas. Além de fornecer uma abordagem inovadora e acessível para o ensino da tragédia grega, oferece conhecimentos valiosos sobre a importância do letramento literário na formação dos alunos. Ao mesmo tempo, destaca a relevância da linguagem figurada e da análise estilística na interpretação das obras trágicas, enriquecendo assim o repertório crítico e cultural dos estudantes. Por fim, ao promover uma maior apreciação e compreensão das obras clássicas da literatura, este estudo contribui para a formação de leitores mais críticos, reflexivos e culturalmente conscientes.

Contextualização Sócio-Histórica da Tragédia Grega

Piqué (1998) descreve a abordagem convencional em relação à tragédia grega, a qual é frequentemente percebida como um texto analisado intelectualmente para extrair compreensão sobre como os gregos concebiam o trágico em suas vidas e expressavam artisticamente essa experiência. Ao longo dos séculos, essa perspectiva tornou-se dominante na civilização ocidental, assimilando e adaptando essa forma artística singular criada pelos gregos. Contudo, para os próprios gregos, especialmente durante o século V a.C., período de destaque para o teatro ático, observa-se o surgimento de uma cultura genuinamente letrada na Grécia antiga.

Este fenômeno é evidenciado pela produção e venda incipiente de livros. Importante notar que, mesmo nesse contexto, persistia uma tensão contínua entre as formas oral e escrita, uma dicotomia palpável inclusive nas obras posteriores, como as de Platão, que expressa uma certa desconfiança em relação à escrita (PIQUÉ, 1998).

Aos poucos, entretanto, a experiência da leitura de tragédias se consolida e é célebre a passagem em que Aristóteles declara que é possível alcançar também o efeito trágico ao apenas ler uma peça, sem uma performance pública. Embora pudéssemos dizer que deveria ser certamente mais prazeroso apenas ler tragédias de Esquilo, Sófocles e Eurípides do que ir ao teatro para assistir às peças que eram encenadas no século IV a.C., à época de Aristóteles, nenhuma das quais chegou até nós, certamente por suas poucas qualidades artísticas (PIQUÉ, 1998, p. 202).

Na última década do século XX, Piqué (1998) observou que a forma mais comum de entrar em contato com as tragédias gregas era por meio de suas transcrições em livros, geralmente traduzidas para as línguas europeias modernas. No que tange às comédias gregas, a situação era ainda mais desafiadora, sendo raro presenciar sua encenação nos palcos.

Infelizmente, no contexto brasileiro, a disponibilidade de encenações regulares e sistemáticas do teatro grego ainda é limitada, o que poderia, sem dúvida, proporcionar novas oportunidades de experiência com o trágico, tal como concebido pelos gregos. Mesmo diante de algumas produções esporádicas, a representação cênica atual permanece consideravelmente distante do fenômeno trágico tal como era vivenciado em Atenas no século V a.C.

A primeira concepção formal de tragédia, historicamente documentada, remonta ao século IV a.C., quando Aristóteles (2003) formulou no sexto capítulo de sua obra "Poética". Assim, a tragédia é uma imitação de uma ação de caráter elevado, integral e de certa extensão. Essa imitação é realizada por meio de linguagem ornamentada, na qual diversos tipos de ornamentos são distribuídos pelas diferentes partes do drama. É crucial notar que essa imitação não ocorre por meio de uma narrativa, mas sim por meio de atores em cena. A tragédia, ao suscitar certas emoções no espectador, alcança seu propósito e atinge um nível de significado e apreensão artística específicos: o "terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções" (2003, p. 205).

Brandão (1996) nos diz que diversas interpretações têm sido propostas para explicar a origem da palavra "tragédia". Uma delas remonta à figura de Dioniso em Ícaro, atribuindo-lhe o ensinamento aos homens da arte de cultivar vinhas pela primeira vez. Segundo a narrativa, quando as videiras

creceram, um bode foi acusado de destruí-las e, como punição, foi condenado à morte. Após perseguir e desmembrar o animal, os homens dançaram sobre sua pele e celebraram com consumo de vinho até perderem a consciência. Este evento, aparentemente, tornou-se parte integrante dos rituais dionisíacos, sendo lembrado anualmente. Durante os festivais, após o sacrifício de um bode a Dionísio, a prática de cantar e dançar até a exaustão era comum. Os participantes dessas celebrações, caracterizados como sátiros, eram imaginados pelo folclore popular como homens-bodes (BRANDÃO, 1996).

As Dionísias Urbanas, também conhecidas como Grandes Dionísias, seguiam um formato específico. Iniciavam-se com uma procissão que acompanhava uma antiga imagem de Dioniso ao longo da estrada que conduzia à cidade de Eleutéria, retornando em seguida ao altar do deus, localizado em Atenas. Durante esse percurso, um bode era sacrificado em meio a danças e cânticos. O cortejo era liderado por uma virgem, que guiava os participantes ao longo do trajeto. Essa figura estava adornada com ornamentos dourados e carregava a cesta sagrada, repleta de bolos e flores. Os demais membros da procissão levavam oferendas rurais, como uvas, figos, vinho, entre outros, além do animal designado para o sacrifício. Um falo era ostentado em destaque durante a celebração. Este ritual, permeado por elementos simbólicos e cerimônias específicas, constituía uma parte essencial das Dionísias Urbanas na antiga Atenas (AMOURETTI; RUZÉ, 1993).

Os elementos essenciais que compõem a estrutura da tragédia incluem o Coro, constituído por 12 ou 15 membros conhecidos como coreutas. Após adentrarem a orquestra, a área designada para a dança no teatro, esses dançarinos-cantores, geralmente jovens prestes a ingressar no serviço militar após anos de treinamento, executavam suas

performances vocais e coreográficas. Importante ressaltar que esses participantes não eram profissionais teatrais, o que ressalta a relevância do tragediógrafo também atuar como o ensaiador do coro. Embora os atenienses fossem instruídos desde a infância nas práticas de canto e dança, o coro trágico desempenhava um papel peculiar na trama. Sua participação na ação era mínima, restringindo-se a comentários, expressões de compaixão ou outros sentimentos em relação às personagens. Em algumas instâncias, o coro também enfatizava o aspecto religioso da ação e intercalava com preces (PIQUÉ, 1998).

Ademais, simbolizava o coletivo, representando a cidade ou exército, cujo destino estava intrinsecamente ligado às vicissitudes das personagens. Excepcionalmente, havia coros trágicos particularmente ativos, como exemplificado pelo coro das Erínias em "As Euménides" de Ésquilo. Este coro, ao contrário da maioria, desempenhava um papel mais dinâmico na trama (ESQUILO, 1991).

Além do Coro, outro elemento essencial na estrutura da tragédia é o Corifeu, um membro proeminente do coro que possui a capacidade de realizar solos. As funções primárias do Corifeu incluem: a) incitar o coro à ação e iniciar o canto; b) antecipar ou resumir as palavras do coro; c) representar o coro ao dialogar com os atores (PIQUÉ, 1998).

Segundo Piqué (1998), quanto aos Atores, estes desempenham papéis de deuses ou heróis na trama. Em comparação com o teatro contemporâneo, o número de atores é bastante reduzido. O teatro, de fato, pode ser considerado como emergindo quando Téspis introduz a figura do ator, inaugurando assim o diálogo com o coro. O número de atores inicialmente aumenta para dois e, posteriormente, para três, permanecendo nesse patamar. Contudo, é perceptível que a estrutura dos diálogos nas tragédias tende a se concentrar principalmente em dois

atores, sendo raras as cenas que apresentam um autêntico diálogo envolvendo três participantes. O diálogo entre os atores constitui a essência da ação dramática, e os três atores são hierarquicamente identificados pelos seguintes termos: protagonista (primeiro ator), deuteragonista (segundo ator) e tritagonista (terceiro ator).

É de se lamentar, como diz Piqué (1998, p. 217):

Esse conjunto de coro e atores, recitando, cantando e dançando, em um teatro com milhares de pessoas, cidadãos e estrangeiros, à luz do dia e dentro de um grande festival estatal em honra a Dioniso que durava 6 dias, infelizmente para nós está completamente perdido. Mas a beleza e profundidade dos textos que chegaram até nós já nos dão uma idéia do que essas representações teriam provocado em seus privilegiados espectadores.

A reflexão de Piqué (1998) destaca a lamentável perda do contexto completo das tragédias gregas, onde coro e atores, envolvendo recitação, canto e dança, realizavam suas performances em um teatro repleto de milhares de cidadãos e estrangeiros. Esse espetáculo ocorria à luz do dia, integrado a um extenso festival estatal em homenagem a Dioniso, com duração de seis dias. Infelizmente, para os estudiosos contemporâneos, essa experiência é irre recuperável.

A observação de Piqué ressalta a magnitude e singularidade dessas apresentações, imersas em um contexto social e cultural específico. Apesar da perda física desse ambiente teatral, os textos que chegaram até nós oferecem um vislumbre da beleza e profundidade que essas representações proporcionavam aos seus privilegiados espectadores. Essa constatação ressalta a importância de apreciar e compreender as tragédias gregas dentro de seu contexto histórico, reconhecendo as limitações impostas

pelo tempo e valorizando as preciosas pistas deixadas nos textos preservados.

Adaptações Didáticas para o Ensino da Tragédia Grega

A adaptação em pauta na presente seção provém de "O modelo didático do gênero tragédia adaptada," proposto por Sparsbrood (2014). O modelo didático é um objeto descritivo que evidencia as dimensões ensináveis de um gênero e visa à elaboração de sequências didáticas, organizadas de acordo com a relação feita entre o gênero, suas características ensináveis e as capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva e a linguístico-estilística, proposta por nós (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz & Schneuwly, 1998; Sparsbrood, 2014) que se espera que os aprendizes desenvolvam. Apresentamos as contribuições para um modelo didático elaborado com base nas características globais do gênero trágico, destinado ao trabalho com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi desenvolver habilidades de leitura específicas para o gênero, como a capacidade de linguagem linguístico-estilística. Nesse contexto, são fornecidas sugestões de atividades didáticas.

O modelo didático proposto para o gênero tragédia adaptada possui características passíveis de serem ensinadas a alunos do 9º ano. Importante ressaltar que, embora a tragédia não seja um gênero textual comum nesse nível de ensino, os estudantes já têm exposição a elementos semelhantes por meio de experiências com teatro, jogos ou narrativas que compartilham afinidades com alguns aspectos da tragédia (Sparsbrood, 2014).

Apesar do crescente enfoque nos gêneros textuais, e especialmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998

(BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002), e a atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), observa-se uma predominância de trabalhos dedicados aos textos que circulam em esferas distintas, sobretudo no âmbito jornalístico, mas não com as tragédias.

Ao adotar um gênero proveniente de uma atividade específica, como a literária, para fins educativos com o intuito de desenvolver habilidades de leitura, torna-se imperativo compreender a necessidade de adaptar esse gênero ao contexto escolar de ensino e aprendizagem.

Quanto às condições de produção, a tragédia é considerada um gênero textual que se concretiza na atividade literária, mais precisamente na literatura dramática. Essa manifestação ocorre em situações de interação específicas, como a representação de personagens em cena por meio da interação verbal. O adaptador, ao lidar com o gênero, busca torná-lo acessível às práticas linguísticas de seu público diversificado, composto por adultos e jovens, representando um gênero da literatura clássica (CALZAVARA, 2009; Sparsbrood, 2014).

Os textos pertencentes ao gênero tragédia fundamentam-se nos eventos da mitologia grega, servindo como fonte temática para as peças do teatro grego antigo. Essas composições consistem em reinterpretações da mitologia, frequentemente abordando questões políticas e sociais contemporâneas. A compreensão dessas referências muitas vezes demanda conhecimentos externos ao texto em si, tornando-se um gênero cuja realização se baseia no contexto de produção, envolvendo o diálogo com textos auxiliares (intertexto) para posicionar a temática central da tragédia.

A temática do gênero tragédia abrange uma ampla variedade, podendo estar relacionada a política, economia, sociedade, leis, morte, sofrimento, amor, entre outros. O adaptador desse gênero é um profissional

da área literária e editorial, reconhecido socialmente como escritor, redator, tradutor e analista de originais e projetos editoriais. Esses profissionais assumem uma posição de autoridade na produção do texto.

Os destinatários desse gênero são pessoas que apreciam a leitura ou que, mesmo não tendo esse hábito, podem ser instigadas a descobrir o prazer da leitura. O público-alvo é diversificado, englobando tanto adultos quanto o público infanto-juvenil, interessados em explorar obras clássicas da literatura, especialmente aquelas voltadas para o teatro, como as tragédias gregas, e temas relacionados à mitologia, deuses e heróis, frequentemente exigindo um conhecimento prévio do assunto abordado (CALZAVARA, 2009; SPARSBROOD, 2014).

Em relação às características textuais do gênero tragédia, o modelo didático deve elucidar a constituição dos textos em três níveis. No nível organizacional, o gênero tragédia apresenta um plano global estruturado em sequências dialogais gerais, identificadas por meio das falas das personagens dentro de um discurso principal. Esse discurso principal é marcado pelo embate e pela alternância de posições entre as personagens, ocorrendo em momentos intercalados (SPARSBROOD, 2014).

Como visto em Sparsbrood (2014), a questão do estilo adotado pelo adaptador desempenha um papel significativo nesse contexto, refletindo suas representações sobre a situação de diálogo presente no texto. O adaptador engaja-se efetivamente em uma conversação, assemelhando-se a uma peça teatral. Além disso, o discurso principal compreende tanto o discurso interativo quanto o relato interativo, enquanto nas variantes discursivas, observamos a presença de dois tipos de discurso encaixados: o discurso interativo secundário e o relato interativo secundário, presentes no quadro de gêneros da modalidade escrita. Juntamente

com o relato interativo secundário, encontra-se o discurso direto encaixado, utilizado para construir o movimento interacional da tragédia, relacionando-se aos parâmetros, como personagens e acontecimentos, do mundo apresentado no discurso principal. O uso desses tipos de discursos encaixados ao segmento principal é uma escolha realizada pelo adaptador.

Trata-se de um gênero cuja organização sequencial é tipicamente dialogal, caracterizada pela presença de sequências narrativas, argumentativas e explicativas. No que tange aos mecanismos de textualização, o gênero tragédia manifesta, primeiramente, a presença de organizadores textuais com valores temporal, espacial e lógico, distribuídos ao longo do texto em diversas funções semânticas. Além desses mecanismos explícitos, há também conexões implícitas interpretadas pela forma como o adaptador realiza sua produção, especialmente na ligação das proposições na fala das personagens. O emprego desses mecanismos de conexão na tragédia não segue uma norma específica, mas alinha-se aos objetivos e intenções do adaptador em atingir seu público (Sparsbrood, 2014).

No que diz respeito aos mecanismos de coesão nominal, o gênero tragédia caracteriza-se, sobretudo, pela prevalência de anáforas pronominais por substituição e repetição, embora também se observem anáforas nominais. Essa repetição de nomes não é arbitrária, mas está vinculada à relação do gênero tragédia com o contexto de produção. Conforme apresentado, essa retomada não ocorre de maneira indiscriminada, mas sobre termos que contribuem para a construção da progressão dialogal presente no texto (Sparsbrood, 2014).

Sparsbrood (2014) explica que a coesão verbal na tragédia é marcada pela ocorrência frequente de tempos verbais característicos do discurso interativo secundário,

como presente do indicativo, pretérito perfeito, futuro perifrástico e futuro do presente, bem como do discurso relato interativo secundário, compreendendo pretérito perfeito e futuro do pretérito. Quanto aos mecanismos enunciativos, observa-se que o gênero tragédia incorpora diferentes vozes e modalizadores. Essas vozes, inseridas na forma de discurso direto e indireto livre, respaldam, apoiam e justificam o andamento dramático nas falas das personagens, muitas vezes abordando questões políticas e sociais contemporâneas. O uso dessas formas enunciativas e das modalizações, incluindo lógica, apreciativa, deôntica e subjetiva, varia conforme os objetivos, estilos e representações do adaptador em relação à situação de produção, aos destinatários e à imagem desejada de si mesmo, estabelecendo uma relação significativa entre ele e o leitor. Em um gênero que busca o diálogo efetivo entre as personagens para garantir o andamento dramático da tragédia, a aplicação adequada das modalizações se mostra de extrema importância.

Sparsbrood (2014) apresenta como exemplo o traço do discurso interativo, evidenciado por ocorrências de frases não declarativas, conforme o fragmento:

Poder

(2) Olhem só onde viemos parar! Não dá para acreditar! Aqui acaba o mundo! Nenhuma criatura humana vive por estes lados. Na verdade, nem os deuses querem esta terra. E somente eles conseguem chegar até aqui. Que lugar! Mas você, Hefesto, não pode ficar pensando nisso! Não pode sentir culpa pelo que vai fazer. Você recebeu ordens do deus dos deuses! De Zeus, o senhor do Universo! E Zeus ordena que Prometeu seja acorrentado a estas rochas para toda a vida. Esta é a sua tarefa, Hefesto, ferreiro dos deuses! E não pense em desobedecê-la. Afinal, há uma razão para este castigo. Prometeu roubou o fogo dos

deuses e o entregou aos mortais. E do fogo nasceram todas as artes, e o conhecimento, e a inteligência. Com o fogo os mortais se julgam iguais aos deuses, pois, como os deuses, poderão criar! Este foi o medonho crime de Prometeu. Foi nisso que deu esse amor dele pelos seres inferiores. É por isso que sofrerá o pior dos suplícios! (AGUIAR, 2009, p.19 apud SPARSBROOD, 2014, p. 153, grifos do autor).

No trecho há a presença da linguagem figurada, como a metáfora ontológica e a personificação. No fragmento (2) da tragédia, observamos que o primeiro personagem a falar e agir na missão designada por Zeus de prender Prometeu à rocha é o Poder. Nesse contexto, a palavra “poder” é empregada como uma personagem, representando uma metáfora ontológica conhecida como “personificação”. Isso implica que a palavra “poder” transcende sua natureza não-humana para assumir características humanas. Essa metáfora de personificação oferece uma perspectiva específica sobre o conceito de “poder” e delinea uma maneira particular de interagir com ele. Em outras palavras, a personagem Poder atua como um conselheiro de Zeus, uma extensão de seu próprio poder. Da mesma forma, a personagem Violência, embora silenciosa por natureza, também participa figurativamente na missão de prender Prometeu à rocha, assumindo um papel simbólico na narrativa.

As metáforas ontológicas constituem um meio fundamental para expressarmos nossas experiências abstratas. Segundo Lakoff e Johnson (2002), os seres humanos, impulsionados por sua necessidade de interagir com o mundo e compreendê-lo, tendem a atribuir limites artificiais aos fenômenos. Dessa forma, tratam eventos físicos como se fossem entidades delineadas por uma superfície definida. Assim como as experiências básicas de orientação espacial geram metáforas orientacionais, nossas interações com objetos físicos, especialmen-

te nossos corpos, servem de base para uma ampla variedade de metáforas ontológicas. Estas metáforas nos permitem conceber eventos, atividades, emoções e ideias como entidades e substâncias distintas.

A personificação engloba uma ampla variedade de metáforas, cada uma delas destacando diferentes aspectos de uma pessoa ou maneiras distintas de considerá-la. O que todas têm em comum é sua base em metáforas ontológicas, que nos permitem atribuir significados a fenômenos do mundo em termos humanos. Essas metáforas nos auxiliam a compreender esses fenômenos com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características, como visto em Lakoff (2002, *Metáforas da vida cotidiana*, coordenado por Mara Sophia Zanotto, traduzido por Vera Maluf).

A análise em questão:

(...) não faz parte das categorias de análise propostas pelo ISD, logo, no cap. 5, seção 5.4.1.1 propomos a inserção de uma capacidade de linguagem linguístico-estilística, conforme Bronckart (1999, p. 28-29), uma vez que o agir verbal é semiotizado em textos empíricos e que correspondem a ações (nível psicológico) de linguagem, e através desse fator psicológico envolve-se a mobilização de conhecimentos que podem ser traduzidos pelas operações que definem as capacidades de linguagem dos aprendizes, é questão sine qua non para nossa pesquisa inserir tal capacidade que abranja a linguagem figurada, principalmente as metáforas (SPARSBROOD, 2014, p. 153).

Portanto, é importante ressaltar que o objetivo deste trabalho foi contribuir para o modelo didático do gênero tragédia grega. Desde o início das análises, os dados revelaram uma presença significativa de metáforas e metonímias em interação, sugerindo que a metáfora é um fenômeno híbrido, no

qual processos metonímicos estão inseridos em sua leitura. Neste artigo, foi apresentado apenas um exemplo de como a linguagem figurada emerge de forma proeminente no gênero literário, sem que o foco esteja apenas no processo de compreensão das metáforas e metonímias.

A Literatura como Direito Educacional

O direito educacional desempenha uma função legal na garantia do acesso universal à educação e na promoção da equidade de oportunidades na busca pelo conhecimento. No contexto brasileiro, esse direito é respaldado por um conjunto de leis e regulamentos que delineiam os princípios e as orientações para a estruturação do sistema educacional do país. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, reconhece a educação como um direito universal e uma responsabilidade do Estado, estabelecendo os fundamentos e os objetivos fundamentais da educação no Brasil.

O acesso à literatura se insere, assim, na mesma trajetória da luta pelos direitos humanos, englobando a liberdade de ideias, convicções e, sobretudo, a liberdade crítica. De maneira análoga à liberdade na busca por direitos, advogar pelo acesso e expansão do conhecimento literário é proporcionar condições intelectuais e didáticas que estimulem a capacidade de questionar, expressar e sugerir por meio da leitura, da representação e da escrita do texto. Essas condições críticas favorecem a reflexão e a memória do indivíduo. Nesse sentido, reafirma-se a literatura como um patrimônio educativo com a capacidade de conscientizar e esclarecer conhecimentos. Mesmo sendo uma expressão estética e representativa, a literatura desempenha um papel essencial na formação política e social do indivíduo.

Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº

9.394/1996, estabelece as bases legais fundamentais para o sistema educacional brasileiro. Essa legislação define os princípios, políticas e metas da educação, abrangendo desde a educação infantil até a educação superior. Dentro do domínio do direito educacional, a LDB estipula orientações para a organização dos diversos níveis e modalidades de ensino. Isso engloba a educação infantil até a educação superior, abordando aspectos como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação, participação da comunidade na gestão escolar e promoção da inclusão educacional.

De acordo com Araújo (2011), o direito à educação pode ser resumido fundamentalmente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a viabilidade de permanência na escola, garantindo uma educação com padrão de qualidade equiparado para todos. Esse direito carrega consigo um potencial emancipatório do ponto de vista individual, além de representar uma perspectiva igualitária do ponto de vista social. Isso se fundamenta na premissa de que a escolarização atua como niveladora das desigualdades iniciais. A educação cidadã é encarregada de fomentar o pensamento crítico, a tolerância, o respeito à diversidade e a compreensão dos direitos humanos. Chauí (2000), em sua obra “Convite à Filosofia”, explora questões relacionadas à cidadania como um conceito que abrange os direitos e deveres do cidadão em uma sociedade democrática. A autora apresenta perspectivas críticas e reflexivas sobre o significado e a relevância da cidadania na sociedade brasileira. Destaca-se que o cidadão manifesta e exerce sua cidadania de maneira mais proeminente quando expressa opiniões, participa de discussões, delibera e vota em assembleias.

Conforme estabelecido pelo artigo 216 da Constituição Federal, o patrimônio abrange diversas formas de expressões, con-

juntos urbanos e sítios que possuem valores históricos, paisagísticos, turísticos e arqueológicos. Quanto à sua natureza, esses bens são classificados em materiais e imateriais. Os bens materiais incluem conjuntos urbanos e sítios, enquanto os bens imateriais englobam saberes, representações, conhecimentos, habilidades e crenças.

No contexto desse conjunto, a Literatura, por sua capacidade representativa e por incorporar conhecimentos estéticos, artísticos, históricos, sociais e políticos fundamentais para a formação do indivíduo, é categorizada como um bem cultural imaterial (MENESES, 2019). Essa classificação é respaldada pelo fato de que a Literatura está intrinsecamente ligada ao crescimento intelectual e humano do cidadão, resultando de formas de expressão da memória e de modos de criação que enriquecem o indivíduo com diversos saberes.

Apesar de o texto literário possuir uma natureza tangível, os conhecimentos derivados da literatura concentram-se em uma plurissignificação, resultado de seu caráter subjetivo, etéreo e incorpóreo. Essa característica confirma a importância e relevância da literatura para a formação do cidadão. O patrimônio educacional proporcionado pela literatura tem como objetivo envolver crianças e adultos em um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural (HORTA et al., 1999).

A literatura deve se constituir como um objeto de reflexão e como um direito na formação humana do indivíduo. Esse direito, quando exercido, desempenha um papel significativo na construção da identidade do cidadão. Como destacado por Antonio Candido em "Vários Escritos" (2011), o acesso à literatura enriquece o "exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres"

(CANDIDO, 2011, p. 182).

Ademais, se a literatura incorpora em si essas capacidades, o conhecimento proveniente dela deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente de quem sejam. Isso porque esse conhecimento, além de instigar no indivíduo a criticidade e a reflexão sobre a história - tanto sociopolítica quanto local e universal - também desenvolve em nós "uma quota da humanidade, na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante" (CANDIDO, 2011, p. 182).

Diante da literatura como um direito educacional, pode-se compreender a sua relevância intrínseca para a formação humana. Ao considerar a literatura como um bem cultural imaterial, constata-se que seu papel transcende as fronteiras tangíveis, alinhando-se aos princípios fundamentais do direito educacional. Essa perspectiva se coaduna com o objetivo central deste artigo, que busca explorar as contribuições para o modelo didático do gênero tragédia grega, ressaltando a importância da linguagem figurada e a inserção da capacidade de linguagem linguístico-estilista.

A literatura, como direito educacional, emerge como um veículo acessível a todos, desencadeando uma plurissignificação que ultrapassa barreiras sociais e culturais. A abordagem da literatura como um patrimônio educativo, capaz de promover a conscientização e elucidar conhecimentos, oferece um quadro propício para a compreensão da importância da linguagem no contexto do gênero tragédia grega.

A interseção entre a literatura e o modelo didático da tragédia grega se evidencia na capacidade da literatura de propiciar uma compreensão mais profunda da complexidade estilística e linguística inerente a esse gênero. A literatura, ao fomentar a reflexão crítica e a análise, proporciona um terreno fértil para a assimilação das nuances lingüís-

ticas e estilísticas. A reflexão sobre a literatura como um direito educacional aponta para a necessidade de promover o acesso a essas obras, possibilitando uma experiência intelectual enriquecedora que transcende as barreiras temporais e culturais.

Ao se reconhecer a literatura como um componente vital do direito educacional, este artigo destaca sua importância na formação do indivíduo. A inserção da capacidade de linguagem linguístico-estilista, associada à compreensão da linguagem figurada, emerge como uma dimensão essencial para a eficácia do modelo didático do gênero tragédia grega. O entendimento da literatura como um patrimônio educativo reforça a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a diversidade linguística e estilística, enriquecendo, assim, a compreensão do gênero em questão.

Exploração da Linguagem Figurada na Tragédia Grega

A tragédia grega, um dos pilares fundamentais da literatura ocidental, não se limita apenas à trama envolvente e aos personagens cativantes, mas transcende as fronteiras da linguagem. A linguagem figurada está na construção estilística dessa forma de expressão artística, elevando-a a um nível de complexidade e profundidade.

A tragédia grega, originada no século V a.C. nos festivais em honra ao deus Dionísio, não apenas entreteve o público ateniense, mas também serviu como um meio sofisticado de explorar as complexidades da condição humana. Nessa busca, os trágicos gregos, como Sófocles, Eurípidés e Ésquilo, empregaram uma linguagem figurada rica e intrincada, enriquecendo suas obras com metáforas, simbolismos, ironias e outras figuras que transcendem a comunicação cotidiana (BRANDÃO, 1996; PIQUÉ, 1998).

Compreende-se que a tragédia grega

utilizava a linguagem figurada como uma ferramenta eficaz para transmitir não apenas narrativas, mas também para explorar questões filosóficas, éticas e existenciais. Ao mergulhar nas obras de variados dramaturgos, é possível compreender como as figuras de linguagem eram habilmente entrelaçadas na trama, conferindo-lhes uma dimensão estética e interpretativa única.

A linguagem figurada refere-se a uma forma de expressão em que as palavras ultrapassam seu significado literal, buscando transmitir ideias, imagens ou emoções de maneira mais vívida e impactante. Em contraste com a linguagem literal, que se apegaria estritamente ao sentido denotativo das palavras, a linguagem figurada recorre a recursos como metáforas, simbolismos, ironias, entre outros, para criar uma camada adicional de significado (VEREZA, 2017; ZANOTTO; SANTOS, 2018).

A metáfora é uma figura de linguagem que consiste na associação de um termo a outro com base em uma relação de semelhança, transferindo características de um elemento para outro. Ao utilizar metáforas, os trágicos gregos enriqueciam suas narrativas, atribuindo significados mais amplos e profundos às palavras. Por exemplo, quando se referiam ao “mar tempestuoso da vida”, a metáfora do “mar” sugere não apenas um elemento natural, mas também a complexidade e imprevisibilidade das experiências humanas (MOURA; ZANOTTO, 2009).

O simbolismo é uma técnica em que determinados elementos são utilizados para representar conceitos abstratos, ideias ou valores. Na tragédia grega, o simbolismo era frequentemente empregado para transmitir significados mais amplos. Um exemplo é a utilização de objetos como coroas, que poderiam simbolizar não apenas a realeza, mas também o peso das responsabilidades e sacrifícios associados ao poder (SANTOS et al., 2020).

A ironia é uma figura de linguagem que consiste em expressar o oposto do que realmente se quer dizer, muitas vezes com o intuito de provocar reflexão ou crítica. Na tragédia grega, a ironia era uma ferramenta poderosa para destacar contradições e desafiar expectativas. Por meio de diálogos irônicos, os trágicos questionavam as convenções sociais e exploravam as nuances da condição humana, instigando a audiência a uma análise mais profunda das situações apresentadas (PEREIRA, 1999).

Ao empregar esses recursos, os dramaturgos gregos transcendiam as limitações da linguagem literal, conferindo às suas obras uma dimensão mais rica e interpretativa, proporcionando ao público uma experiência teatral única e profundamente enraizada na maestria da linguagem figurada.

Essa forma de linguagem permite ao autor explorar nuances mais profundas e transmitir conceitos abstratos de maneira mais palpável e evocativa. Ao utilizar figuras de linguagem, o emissor busca despertar a imaginação e as emoções do receptor, proporcionando uma experiência mais rica e envolvente (COSTA, 2006).

Além das metáforas, simbolismos e ironias, há uma gama extensa de figuras de linguagem que enriquecem a expressão artística na tragédia grega. Entre elas, destacam-se a alegoria, a hipérbole, a personificação, a metonímia, entre outras. No entanto, neste artigo, optamos por focar nas metáforas, simbolismos e ironias devido à sua relevância central na construção da linguagem figurada nas obras trágicas. O objetivo é aprofundar a compreensão desses elementos específicos e sua contribuição para o modelo didático do gênero tragédia grega. Vale ressaltar que a seleção destas figuras específicas não subestima a importância das demais, mas visa uma abordagem mais focalizada e aprofundada, dada a limitação metodológica e espaço disponível

neste contexto específico.

Assim, na tragédia grega, a linguagem figurada aparece na construção estilística das obras, permitindo que os dramaturgos expressem não apenas a trama central, mas também aspectos filosóficos, éticos e emocionais de forma mais sutil e sofisticada. Dessa forma, a linguagem figurada na tragédia grega é um instrumento essencial para transcender a mera comunicação e atingir um nível mais profundo de compreensão e apreciação artística.

A Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega: capacidades de linguagem linguístico-estilísticas

O conceito de “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas”, proposto por Sparsbrood (2014), é abordado com uma profundidade significativa, englobando diversos aspectos do letramento e da interpretação da linguagem. Este conceito foi evidenciado por meio da prática dialógica e colaborativa conhecida como PAG (Pensar Alto em Grupo), desenvolvida por Zanotto, a qual revelou fenômenos linguístico-estilísticos em operações de linguagem. Essas capacidades são caracterizadas como operações sociocognitivas que possibilitam ao sujeito-leitor compreender processos de construção de sentidos, especialmente aqueles inferenciais analógicos que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

O PAG, criado por Zanotto (1995) como instrumento metodológico, tem origem no protocolo verbal (ERICSSON; SIMON, 1987), cujo objetivo, para Zanotto (2014b):

(...) é a gravação dos processos de pensamento verbalizados (ou elicitados) por uma pessoa pensando alto durante a realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Os dados produzidos por essa técnica podem contribuir para investigar os processos cogni-

tivos subjacentes (ZANOTTO, 2014b, p. 6).

Conforme descrito por Zanotto (2014a), a técnica em questão era conduzida individualmente, com o pesquisador evitando intervenções, exceto quando necessário para lembrar a importância de expressar em voz alta os pensamentos durante momentos de silêncio. Denominada Pensar Alto Individual, essa prática envolve a verbalização dos pensamentos emergentes durante a execução de uma atividade específica, no caso, a leitura. Embora tenha permitido a recuperação de vários processos conscientes relacionados à leitura, a aplicação dessa técnica não apresentou resultados satisfatórios na interpretação de metáforas, sendo considerada “decepcionante” pela autora e pelos participantes. Isso gerou constrangimento e um sentimento de “fracasso e desqualificação” entre os participantes como leitores de textos literários (ZANOTTO, 2014a). Diante dessa situação, a autora revisou a abordagem, propondo que os participantes pensassem em grupo e colaborassem na resolução dos enigmas propostos pelas metáforas. Assim, a técnica foi reformulada como Pensar Alto em Grupo, proporcionando resultados mais positivos tanto para a pesquisa quanto para os participantes, que saíram da experiência com uma autoimagem mais favorável como leitores (ZANOTTO, 2014a).

No entanto, Zanotto (2014b), ao advogar pela necessidade de uma abordagem metodológica social e dialógica e em contraposição ao Pensar Alto Individual, argumenta que a interação presencial com outra pessoa é consideravelmente mais propícia para gerar uma variedade de significados. Essa reinterpretação do protocolo verbal impulsionou uma mudança paradigmática, conforme destacado por Zanotto (2014b), que indicava uma transição do cognitivismo, que abordava a cognição de forma iso-

lada das práticas sociais, para o paradigma interpretativista, que enfatiza os processos dialógicos na construção do conhecimento. Em outras palavras, esse novo paradigma “foca em um pensamento construído na interação com o outro, em um contexto social, de acordo com o dialogismo bakhtiniano” (ZANOTTO, 2014b, p. 12).

Assim, o conceito de “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas” surge da necessidade de expandir as capacidades de linguagem para além das categorias discursiva e linguístico-discursiva propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Propõe a inclusão da capacidade linguístico-estilística para capturar as especificidades da linguagem figurada em textos literários, evidenciando processos inferenciais metafóricos e metonímicos. Referências chave incluem a Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (2002) e estudos sobre a metonímia de Silva (2006), que contribuem para a interpretação dos dados coletados no estudo. O conceito “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas” foi aplicado em um contexto educacional, por meio de vivências literárias, com alunos do ensino fundamental de São Paulo participando do estudo (Sparsbrood, 2014).

Como proposto por Sparsbrood (2014), a promoção da interpretação e compreensão da linguagem figurada é um aspecto central dessas capacidades. O método PAG fomenta uma ação dialógica entre os leitores, transformando-os em protagonistas na construção de múltiplos sentidos e oferecendo uma abordagem crítica e responsiva ao texto. Esta prática contrasta com métodos de leitura monológicos, evidenciando a importância de um engajamento mais ativo com o texto literário.

A relevância da leitura literária, como as tragédias gregas ricas em linguagem figurada, é destacada no estudo. Foi observado que as capacidades de linguagem, de ação

discursiva e linguístico-discursiva não são suficientes para captar as especificidades e a riqueza dos textos literários. Esta compreensão levou à proposição de expandir as categorias existentes de capacidades de linguagem para incluir a capacidade linguístico-estilística e salientamos que as capacidades de linguagem estão interligadas e em contínua interação, ao invés de serem fenômenos isolados. Cristóvão e Stutz (2011), também propuseram a inserção de nova capacidade de linguagem, a capacidade de significação, e Dolz (2015) propôs a capacidade multissemiótica, que diz respeito à mobilização de aspectos multimodais, combinando várias semioses em um texto. Como podemos evidenciar, a linguagem literária é rica e dinâmica e os fenômenos linguístico-estilísticos nos levam a crer, a necessidade da expansão dessas categorias.

Esta teoria faz conexões importantes com os conceitos de metáfora e metonímia, particularmente a Teoria da Metáfora Conceptual e o conceito de metaftonímia de Goossens (2002). Essas teorias são fundamentais para entender como as capacidades linguístico-estilísticas operam na interpretação da linguagem figurada. Durante a prática do PAG, foram identificados fatos linguísticos que provocaram processos inferenciais metafóricos e metonímicos, levando a múltiplas leituras e interpretações.

A teorização enfatizou que o sujeito-leitor necessita desenvolver a capacidade de raciocinar e argumentar sobre sua interpretação da linguagem figurada. Este desenvolvimento não apenas enriquece a compreensão textual, mas também fomenta o desenvolvimento de múltiplas leituras e capacidades linguístico-estilísticas. Ao todo, o estudo reflete a complexidade e a importância dessas capacidades no contexto do letramento literário e na interpretação de linguagem figurada, sublinhando o papel que desempenham na educação e no de-

envolvimento de habilidades críticas de leitura (Sparsbrood, 2014).

Desta forma, a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega refere-se à análise e compreensão das características linguísticas e estilísticas presentes nos textos trágicos gregos. O conceito de “capacidades de linguagem linguístico-estilísticas”, proposto por Sparsbrood (2014), destaca a importância de considerar não apenas as dimensões discursiva e linguístico-discursiva, mas também as especificidades da linguagem figurada, como metáforas e metonímias.

No contexto da Tragédia Grega, essa dimensão ganha relevância ao explorar como os trágicos utilizavam recursos linguísticos e estilísticos para criar significados profundos e abstratos. Ao considerar as metáforas e metonímias presentes nessas obras, podemos analisar como esses elementos contribuem para a construção de sentidos e enriquecem a interpretação dos textos trágicos.

A prática dialógica e colaborativa conhecida como Pensar Alto em Grupo (PAG), desenvolvida por Zanotto, evidenciou fenômenos linguístico-estilísticos em operações de linguagem. A partir dessa abordagem, foi possível identificar processos inferenciais metafóricos e metonímicos, essenciais para o desenvolvimento de habilidades leitoras e para uma compreensão mais aprofundada da linguagem figurada na Tragédia Grega.

A expansão do conceito de capacidades de linguagem proposta por Sparsbrood (2014) sugere que as dimensões discursiva, linguístico-discursiva e linguístico-estilística estão interligadas, proporcionando uma compreensão mais abrangente da linguagem utilizada nos textos literários. No contexto educacional, se espera que essa abordagem contribua para a promoção da interpretação e compreensão da linguagem figurada, capacitando os leitores a se envolverem ativamente com os textos e a desen-

volverem habilidades críticas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi empreendida uma discussão sobre a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega, com foco nas capacidades de linguagem linguístico-estilísticas presentes nesses textos. Por meio desta análise, ficou evidente que a consideração dessas capacidades enriquece significativamente a compreensão das obras trágicas, permitindo uma apreciação mais profunda da riqueza linguística e estilística nelas contidas. Através da análise detalhada dos mecanismos textuais, como os organizadores textuais, os mecanismos de coesão e os elementos enunciativos, foi possível perceber como essas características contribuem para a construção de significados e para a criação de uma atmosfera dramática única. Além disso, a discussão sobre as metáforas e metonímias presentes na tragédia grega destacou a complexidade da linguagem figurada nesse contexto específico, ressaltando sua importância na interpretação e apreciação das obras literárias.

Destaca-se a adaptação didática para o ensino da tragédia grega com proposta por Sparsbrood (2014), por representar a promoção do letramento literário na interpretação de linguagem figurada entre os alunos do Ensino Fundamental. Ao reconhecer a complexidade e a profundidade dos textos trágicos, o modelo didático proposto busca tornar acessível esse gênero literário muitas vezes distante do cotidiano dos estudantes. Em uma abordagem sensível e crítica, os alunos são capacitados a explorar não apenas os aspectos narrativos e temáticos das tragédias, mas também a riqueza linguística e estilística que permeia essas obras.

A adaptação proposta, vai além de simplesmente apresentar os textos trágicos aos alunos. Visa desenvolver suas capacida-

des de linguagem, incentivando uma leitura ativa e reflexiva. Ao compreender as características textuais, as condições de produção e os mecanismos de textualização presentes na tragédia grega, os estudantes são preparados para uma interpretação mais profunda e significativa dessas obras. Dessa forma, a adaptação didática não apenas facilita o acesso aos textos trágicos, mas também estimula o pensamento crítico, a análise textual e a apreciação estética, contribuindo para uma formação mais ampla e enriquecedora dos alunos.

Deve-se ressaltar que a presente análise não apenas oferece uma compreensão mais profunda das obras trágicas em si, mas também destaca a relevância dessas dimensões linguísticas no contexto mais amplo do letramento literário. Ao promover uma abordagem crítica e sensível à linguagem figurada, este estudo contribui para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas nos leitores, capacitando-os a explorar as nuances e complexidades dos textos literários de forma mais completa. Pode-se afirmar que a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega não apenas enriquece nossa compreensão do patrimônio literário da humanidade, mas também ressalta a importância contínua do estudo e apreciação da linguagem em todas as suas formas e manifestações.

Desta maneira, a Dimensão Linguístico-Estilística na Tragédia Grega, ao considerar as capacidades de linguagem linguístico-estilísticas, enriquece a análise das obras trágicas, proporcionando uma compreensão mais profunda da riqueza linguística e estilística presentes nesses textos e destacando a importância dessas dimensões no letramento literário e na interpretação de linguagem figurada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luiz Antonio, Prometeu/Ésquilo; Alceste/Eurípedes; adaptação Luiz Antônio Aguiar; ilustrações Marcelo Pimentel. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- AMOURETTI, M. C.; RUZÉ, F. O mundo grego antigo. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011.
- ARISTÓTELES. Poética. Tradução, Prefácio, Introdução, Comentário e Apêndices, Eudoro de Souza. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa, Portugal, 2003.
- BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 371-388, 2002.
- BRANDÃO, Junito de Souza. Teatro grego: origem e evolução. São Paulo: Ars Poética, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996
- BRONCKART, J. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha (Trad.). 2. ed. São Paulo: Editora Educ. 1993.
- CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar e ensinar – o texto dramático na escola. Revista Científica/FAP, v. 4, n. 2, 2009.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. 2011.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à filosofia. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, José. Linguagem figurada em passagens bíblicas. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al (Org.) Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A; BRONCKART, Jean-Paul. L’acquisition des discours: Emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. Études de Linguistique Appliquée, n.102, p.23-37, 1993.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, 1998. Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESF ÉDITEUR, (Didactique du Français).
- DOLZ, J. Seminário 2015. Palestra Prof. Joaquim Dolz. São Paulo, OLIMPIADALP CENPEC, 2015. 1 vídeo (53min). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc. Acesso em: 12 dez. 23.
- ERICSSON, S; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C; KASPER, G. (ed.) Introspection in second language research. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.
- ESQUILO. Oresteia. Trad, de Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1991.
- GOOSSENS, L. Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: DIRVEN, R.; PÖRINGS, R. (Eds.) Metaphor and Metonymy

- in Comparison and Contrast. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2002.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. GRUNBERG, Evelina. Monteiro, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, 1999.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras/EDUC. 2002.
- MENESES, Ulpiano T. A literatura de cordel como patrimônio cultural. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 225-244, 2019.
- MOURA, Heronides; ZANOTTO, Mara Sophia. Investigando teórica e empiricamente a indeterminação da metáfora. Gragoatá, v. 14, n. 26, 2009.
- PEREIRA, Marcello. A ironia. Letras de hoje, v. 34, n. 2, 1999.
- PIQUÉ, Jorge Ferro. A tragédia grega e seu contexto. Revista Letras, v. 49, 1998.
- SANTOS, Diana et al. Periodização automática: Estudos linguístico-estatísticos de literatura lusófona. Linguamática, v. 12, n. 1, p. 80-95, 2020.
- SILVA, A. O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição. Coimbra: Almedina, 2006.
- VEREZA, Solange Coelho. O gesto da metáfora na referenciação: tecendo objetos de discurso pelo viés da linguagem figurada. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 59, n. 1, p. 135-155, 2017.
- ZANOTTO, M. S. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' em textos literários. In: LIMA, Aldo de (org.). A propósito da metáfora. Recife: Editora UFPE, 2014a.
- ZANOTTO, M. S. As múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação. Signo, v. 39, n. 67, 2014b.
- ZANOTTO, M. S. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. D.E.L.T.A., vol. 11, n. 2, 1995.
- ZANOTTO, Mara Sophia; SANTOS, Marivan. Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 1982-2014, 2018.

Submissão março de 2024

Aceite abril de 2024