

COIMBRA • 2023

68

BOLETIM DE

**ESTUDOS
CLÁSSICOS**

ASSOCIAÇÃO
PORTUGUESA
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

INSTITUTO
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

BOLETIM DE ESTUDOS CLÁSSICOS

PUBLICAÇÃO ANUAL ANNUAL PUBLICATION
da Associação Portuguesa
de Estudos Clássicos

DIRETOR DIRECTOR

Paula Barata Dias • pabadias@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra

COMISSÃO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

Cláudia Teixeira • caat@uevora.pt
Universidade de Évora, Portugal
José Luís Brandão • iosephus@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal
Rodrigo Furtado • rodrigo.furtado@campus.ul.pt
Universidade de Lisboa, Portugal

EDIÇÃO PUBLISHING

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

INFOGRAFIA INFOGRAPHICS

Imprensa da Universidade de Coimbra

EXECUÇÃO GRÁFICA PRINTING

.....

ISSN • 0872-2110

E-ISSN • 2183-7260

DOI • https://doi.org/10.14195/2183-7260_68

DEPÓSITO LEGAL LEGAL DEPOSIT
43144/91

EM COLABORAÇÃO COLLABORATION

Instituto de Estudos Clássicos da
Faculdade de Letras da Universidade de
Coimbra e Centro de Estudos
Clássicos e Humanísticos

ASSISTENTE EDITORIAL EDITORIAL ASSISTANT

Marisa das Neves Henriques; Carla Rosa
Gabinete de Apoio a Projetos e Centros de Investigação
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

COMISSÃO CIENTÍFICA SCIENTIFIC COMMITTEE

Jaime Siles Ruiz • jaime.siles@uv.es
Universidade de Valência, Espanha
Presidente da Sociedade Española
de Estudios Clásicos
Fábio Faversoni • faversoni@hotmail.com
Universidade de Ouro Preto, Brasil
Presidente da Sociedade Brasileira
de Estudos Clássicos
Laes Christian • christian.laes@manchester.ac.uk
University of Manchester, Reino Unido
Francisco Oliveira • foliveir@ci.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal
Luigi Miraglia • info@vivariumnovum.net
Accademia Vivarum Novum, Itália
Universidade de Coimbra, Portugal
Margarida Lopes Miranda • mmiranda@fl.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal
Maria de Fátima Silva • fanp@ci.uc.pt
Universidade de Coimbra, Portugal

COTA ANUAL DA APEC ANNUAL QUOTA OF APEC

30 Euros / pagamento por
Transferência Bancária para o NIB:
003502550021072963061

NÚMERO AVULSO SINGLE ISSUE • 20 Euros

CORRESPONDÊNCIA E PEDIDOS A:

MAILING AND REQUESTS TO
Associação Portuguesa de Estudos Clássicos
Faculdade de Letras
3004-530 Coimbra
Tel. 239 859 981
Fax. 239 410 022

APOIO SPONSORS



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Santander Totta

COIMBRA • 2023

68

BOLETIM DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

ASSOCIAÇÃO
PORTUGUESA
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

INSTITUTO
DE ESTUDOS
CLÁSSICOS

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ÍNDICE

Nota de Abertura	7
------------------------	---

GREGO

FELIPE GALL, <i>Fisiologia do riso segundo Aristóteles</i> <i>Aristotle's physiology of laughter</i>	11
MIGUEL CARVALHO ABRANTES, <i>É possível reconstruir as Guerras de Tebas?</i> <i>Is it possible to reconstruct the Theban Wars?</i>	25

LATIM

JOSÉ D'ENCARNAÇÃO, <i>A epígrafe latina como elemento didático (XL).</i> <i>Adulação ou devoção verdadeira?</i> <i>The latin epigraph as a didactic element (XL).</i> <i>Flattery or real devotion?</i>	5 45
VERA GONÇALVES, <i>Uma “questão literária” no Viridarium de Francisco Mendoça SJ (1632): tentando compreender a criação literária</i> <i>A “literary issue” in Francisco Mendoça SJ's Viridarium (1632).</i> <i>Trying to understand poetic creation</i>	51

RECEÇÃO DA CULTURA CLÁSSICA

VASCO GIL MANTAS, <i>O Café, a livraria e a herança clássica</i> <i>The cafe, the library and the classical heritage</i>	69
RUI TAVARES DE FARIA, <i>O escudeiro gabarola no teatro de Gil Vicente.</i> <i>Recriação de um velho tipo cómico: o soldado fanfarrão</i> <i>The boastful squire in Gil Vicente's theatre.</i> <i>Recreating an old comic type: the presumptuous soldier</i>	79

DIDÁTICA

- VYACHESLAV SHOVKOVYI, OLESIA LAZER-PANKIV &
TETIANA DRUZHCHENKO, *Aplicando a metodologia de case study no ensino da leitura de textos antigos gregos a estudantes de Filologia Clássica: princípios teóricos*
Applying case study methodology for teaching philology students reading ancient Greek texts: theoretical principles107
- CRISTÓBAL MACÍAS VILLALOBOS & CANDELA HORNERO CANO,
El empleo del teatro clásico como recurso didáctico: una propuesta a partir de La Orestíada de Esquilo
Using Classical Drama as a Teaching Resource: A Proposal Based on Aeschylus's Oresteia 133
- DOMENICO FERRARA, *Aprender a ler grego antigo na escola: a aprendizagem de línguas antigas e o behaviorismo contemporâneo*
Learning to read ancient Greek at school: where ancient language learning meets contemporary behaviourism191

6

NOTÍCIAS

- CARLOS LIZ, *Alceste com autoria partilhada: Eurípides e Saramago no Festea XXIII*
Alceste, shared authorship: Euripides and Saramago at Festea XXIII..... 233
- RUI TAVARES DE FARIA, *O triunfo de Xântias*
Xantias' triumph..... 239

NOTA DE ABERTURA

O Número 68 do *Boletim de Estudos Clássicos*, revista da Faculdade de Letras editada, em colaboração, pela Associação Portuguesa de Estudos Clássicos, pelo Instituto de Estudos Clássicos e pelo Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, é disponibilizado aos leitores no final do ano de 2023.

Este número apresenta-se numa equilibrada participação das secções temáticas que, tradicionalmente, caracterizam a identidade e a forma da revista universitária de divulgação dos Estudos Clássicos de maior tradição no mundo lusófono: Grego; Latim; Receção da Cultura Clássica; Didática dos Estudos Clássicos; Notícias. A disseminação digital em modelo aberto, opção que acompanha a publicação dos periódicos sediados na UC, contribui, há uma década, para a difusão do BEC e também, em consequência, para a sua qualificação enquanto espaço de comunicação entre investigadores, estudantes, professores e amadores dos Estudos Clássicos.

A identidade editorial do BEC permanece profundamente original entre as publicações periódicas das Humanidades Clássicas sediadas no espaço lusófono: privilegiar os aspetos pragmáticos das línguas, história, cultura, literatura, arte, filosofia de matriz grega e latina; dar destaque ao que, dentro destas áreas, se reflete, pensa, compõe e reescreve, tendo por objetivo uma margem de aplicabilidade, releitura ou função no mundo presente: em suma, os Estudos Clássicos enquanto raiz, ou âncora de uma linguagem universal, capazes de dar sentido e unir um mundo volátil, fragmentado e contraditório como é o que temos hoje. O corpo de artigos aqui reunidos apresentam, quase todos, esta determinação de estabelecerem um espaço de confronto com o mundo atual.

O legado clássico não nos deixou um mundo cor de rosa, ou perfeito. Pelo contrário! Mais do que nunca, fazem-se sentir, nas reflexões

académicas, a necessidade de repensar o mundo do Mediterrâneo antigo grego e romano, também nas suas contradições, injustiças, um claro ou escuro, a quem as tentações do presentismo recusam, por vezes, a paleta diversa dos tons cinzentos.

Mas é inegável que este mundo antigo desenvolveu e deixou para nós, seres humanos, a herança geracional do espírito crítico feito discurso, isto é, da capacidade de pensar em liberdade as ações, avaliá-las, pôr de lado os extremismos prejudiciais e melhorar o que parece promissor: uma profunda esperança no potencial humano, no que nele existe como impulso para se reinventar, a partir dos estilhaços de uma forma imperfeita.

Porque não é possível desligar a informação da formação, as potencialidades pedagógicas do conhecimento dos Estudos Clássicos, no que proporcionam de abertura ao diálogo e à diversidade; de moderação face aos excessos; de crença nas capacidades inatas da melhoria individual pela educação; da diversidade intrínseca das experiências humanas, numa coluna temporal e em realidades geográficas distintas, os Estudos Clássicos continuam, por isso, a proporcionar modelos para uma humanidade mais compreensiva, pacificada e esperançosa entre si.

Boas Leituras!

Paula Barata Dias

GREGO

FISIOLOGIA DO RISO SEGUNDO ARISTÓTELES

ARISTOTLE'S PHYSIOLOGY OF LAUGHTER

FELIPE RAMOS GALL

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FELIPEGALL@OUTLOOK.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-2074-1810](https://orcid.org/0000-0003-2074-1810)

TEXTO RECEBIDO EM / TEXT SUBMITTED ON: 01/06/2023

TEXTO APROVADO EM / TEXT APPROVED ON: 23/08/2023

Resumo: Aristóteles é o autor da famosa afirmação de que o ser humano é o único animal que ri. Entretanto, ao menos em sua obra supérstite, ele não oferece nenhuma explicação para o porquê disso, limitando-se a usar o riso a título de exemplo para outras funções fisiológicas. Desse modo, o objetivo deste artigo é, a partir dessas asserções esparsas sobre o riso, propor uma hipótese explicativa deste fenômeno segundo o modo de pensar aristotélico.

Palavras-chave: Aristóteles, Riso, Alma Sensitiva, Tato.

Abstract: Aristotle is the author of the famous statement that humans are the only animals that laugh. However, at least in his remaining work, he does not offer any explanation for this, limiting himself to use laughter as an example for other physiological functions. Thus, the aim of this article is to propose, from these sparse assertions about laughter, an explanatory hypothesis of this phenomenon according to the Aristotelian way of thinking.

Keywords: Aristotle, Laughter, Sensitive Soul, Tact.

INTRODUÇÃO

É notória a afirmação de que o ser humano é o único animal que ri. Essa célebre asserção remonta aos tratados zoológicos de Aristóteles, especificamente ao *Sobre as partes dos animais*. Contudo, como ver-se-á adiante, tal afirmação está longe de compor uma definição do ser humano ou uma caracterização geral de suas peculiaridades. Aristóteles afirma isso apenas a título de exemplo em uma questão específica sobre o funcionamento do diafragma. Desse modo, o objetivo deste artigo será o de investigar as causas dessa idiosincrasia humana, que não são evidentes no texto aristotélico, de modo a propor uma hipótese explicativa.

1. O RISO COMO EXCLUSIVIDADE HUMANA

Em *Sobre as partes dos animais*, Aristóteles propõe que, após terem sido investigados o coração e os pulmões, mas também o fígado, o baço e os rins, deve-se suceder uma investigação daquilo que os separa, que seria, justamente, o *diafragma*.¹ Na ordem lógica dos fatores da exposição anatômica aristotélica, o diafragma só poderia ser tematizado após o terem sido todos aqueles órgãos, pois o diafragma é justamente o que divide e separa os órgãos superiores — coração e pulmões — dos demais, que são inferiores. O próprio termo *diáphragma* significa literalmente divisória, represa ou barreira, do verbo *diaphrássō*, dividir, obstruir.

Contudo, não é este o termo que Aristóteles usa. A palavra *diáphragma*, embora tenha sido usada por Platão² com o mesmo sentido designado por Aristóteles, não consta em nenhum escrito aristotélico, salvo melhor juízo. Aristóteles retoma da tradição os termos *phrēn* e *phrénes*, que são importantíssimos em Homero, sendo neste noções psicológicas de suma

1 *Partes dos animais*, 672b8-11.

2 *Timeu*, 70a1-2; 84d6.

importância, sempre relacionadas tanto ao ato de pensar quanto ao próprio conteúdo do pensamento³ — concepção esta que Aristóteles irá rejeitar. Para Aristóteles, por mais que *phrénes* seja cognato de *phroneîn*,⁴ isso não significa que o diafragma pense. Sua função para Aristóteles é apenas a de proteger o coração, separando-o dos órgãos inferiores, impedindo, assim, que os vapores da digestão dos alimentos, os humores do fígado e do baço e coisas do tipo alterem o estado cardíaco ou o seu funcionamento adequado.⁵ Com efeito, ele divide o superior do inferior, o melhor do pior.

Sendo o diafragma essa barreira protetora do coração, há um contato entre ambos. Isso significa que alterações no estado do diafragma podem causar perturbações ao coração. Desse modo, um rápido ou súbito aquecimento do diafragma produzirá sensações, podendo até mesmo alterar nosso pensamento e juízo. É por conta disso, diz Aristóteles, que se atribuía erroneamente ao diafragma, *phrénes*, a função de *phroneîn*,⁶ coisa da qual ele é incapaz. A comprovação dessa relação entre o diafragma e o coração pode ser observada quando *rimos*:

13

E o sinal que também torna manifesto que o <diafragma>, sendo aquecido rapidamente, produz uma sensação é quando estamos próximos de dar risada. Pois rapidamente damos risadas sendo feitas cócegas, por meio de um movimento veloz no lugar que gradualmente vai esquentando, e que, do mesmo modo, produz claramente também aquela alteração do pensamento contra a nossa decisão e vontade. São movimentos desse tipo na parte próxima às axilas que fazem as cócegas causarem o riso. E somente o ser humano

3 Para uma análise minuciosa dos usos e significados destes termos em Homero, cf. Sullivan 1988. Cf. também Snell 2001; Reale 2002. Cabe notar que já Homero falava de *phrénes* como o que cerca o coração (*Ilíada*, XVI, vv. 480-81).

4 Chantraine 1968: 1227.

5 *Partes dos animais*, 672b11 ss.

6 *Partes dos animais*, III, 672b30.

sofre esse efeito do sentir cócegas, devido à delicadeza e finura de sua pele, e também porque o ser humano é o único vivente que ri [τὸ μόνον γελαῖν τῶν ζώων ἄνθρωπον] (*Partes dos animais*, 673a2-10. Tradução minha).

Eis, pois, a famosa frase, a de que o homem é o único animal que ri, em um contexto com bem menos *glamour* do que se poderia esperar, associado à peculiar finura da pele humana e cócegas nas axilas — um contexto oportuno, talvez, uma vez que é baixo como convém ao cômico em geral.

Entretanto, Aristóteles não esmiuça a causa dessa afirmação. Por que o aquecimento do diafragma seria capaz de alterar o pensamento, e qual a relação entre nossa pele sensível e a capacidade de rir? Nada no contexto oferece uma resposta a isso. Na sequência do texto Aristóteles encerra a relação entre riso e diafragma contando que há relatos de guerra em que homens, sendo perfurados na região do diafragma, riem, por conta do calor manifestado pelo impacto.⁷ Esse espasmo muscular involuntário do rosto foi nomeado posteriormente de *risus sardonicus*. A origem do adjetivo “sardônico” (*sardánios*, em grego) é atribuída à ilha de Sardenha, pois é natural de lá uma flor que, quando consumida, causava distorções no rosto que lembravam uma expressão de escárnio ou desdém, e seria essa a origem do verbo *saírō*, “fazer careta”. O riso sardônico ficou proverbialmente conhecido como um rir ou sorrir diante da morte ou do perigo. Para além disso, não há nenhuma análise detalhada do riso em *Partes dos animais*.

14

2. A CENTRALIDADE DO TATO PARA A ALMA SENSITIVA

Diante deste impasse, proponho que comecemos por uma compreensão mais aprofundada da zoologia aristotélica, que é, na prática, uma psico-

⁷ *Partes dos animais*, 673a11-13.

logia, um estudo da alma. Antes de mais nada, é importante ressaltar o seguinte: Aristóteles entende que *não é por haver o órgão que há a função*, mas justamente o contrário: *é por haver a função, a aptidão, que há o órgão*. Não é porque o homem tem olhos que ele vê, é porque ele é apto para ver que ele desenvolve olhos. O órgão é feito pela alma pelo mesmo motivo que o ninho é feito pelo pássaro e o machado é produzido pelo homem: para suprir uma de suas necessidades. Nesse sentido, o próprio corpo como um todo seria um instrumento da alma, como se o corpo fosse uma oficina e cada órgão uma ferramenta.

O aspecto essencial dos animais, em contraposição às plantas, é que eles são dotados de *aísthēsis*, percepção sensível. É por isso que se convencionou dizer na terminologia aristotélica que a alma dos animais é “sensitiva”. A única característica que engloba todos os animais, do elefante ao pólip, é a *aísthēsis*. Dizer isso já indica que há uma escala, uma hierarquia entre os animais: há uns que são muito pouco complexos, ao passo que outros são extremamente complexos.⁸ Quanto mais complexo for um animal, mais faculdades, aptidões ou potências ele terá.

Os animais mais complexos são aqueles que Aristóteles denomina de animais sanguíneos. O sangue é, para Aristóteles, um princípio vital; prova disso é que, segundo ele, o próprio esperma seria fundamentalmente sangue, e por isso é gerador de vida.⁹ Ora, o coração é o princípio de todo o sangue,¹⁰ e o responsável por sua circulação pelo corpo. Sendo assim, o coração é, para Aristóteles, a sede, o princípio da alma sensitiva;¹¹ a zoologia aristotélica é, pois, cardiocêntrica.

8 *História dos animais*, 588b-589a.

9 *Geração dos animais*, 726b. Para uma análise detalhada da constituição do sangue em Aristóteles e seus “efeitos psicológicos” e sua relação com a percepção, cf. Freudenthal 2007.

10 *Partes dos animais*, 666a33.

11 *Partes dos animais*, 672b17.

Falar em alma sensitiva acarreta, claro, o tema dos sentidos corpóreos. Dos cinco sentidos, o tato parece ser o único sentido comum a todos os animais.¹² Vai dizer Aristóteles que o tato é o primeiro a subsistir de todos os sentidos,¹³ como também que “sem o tato, nenhum dos outros sentidos subsiste, embora o tato subsista sem os outros, pois diversos animais não têm nem visão, nem audição, nem percepção de odor, [mas têm tato]”.¹⁴ O fato de todos os animais possuírem tato vai implicar também que todos os animais experimentam sensações de prazer e dor, o que, por sua vez, implica que os animais devam ser dotados de *órexis*, desejo, que se desdobra em *epithumía*, apetite, e *thumós*, ânimo.¹⁵ Todas essas faculdades ou potências radicam-se, segundo Aristóteles, no coração, assim como o próprio tato, que, ligado diretamente ao coração, acaba por fazer deste a origem dos sentidos¹⁶. Até mesmo os sentidos superiores, a visão e a audição, parecem estar ligados ao coração:

16

The peripheral sense organs like eyes and ears are connected to the heart via channels that plug into the network of blood-vessels. These channels are filled with *pneûma*, very fine warm air, and there are reasons to think that Aristotle envisaged a continuous portion of *pneûma* stretching throughout the blood-vessels all the way to the heart, enabling the transmission of sensible forms to the heart. The body of an animal thus seems to be constructed in such a way as to establish an uninterrupted connection between the objects in the external world and the heart. The sensible forms of external objects are received by the peripheral sense organs and transmitted

12 *De anima*, 413b9.

13 *De anima*, 413b4-5.

14 *De anima*, 415a5-6. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis.

15 *De anima*, 414b1-6.

16 *Partes dos animais*, 656a27-31.

to the heart, where all sense perception actually takes place and where sensory inputs from all sense modalities can be coordinated and monitored¹⁷.

Ademais, não parece ser coincidência que o sexo entre animais sanguíneos envolva tudo aquilo que é próprio e essencial da alma sensitiva: tanto o uso aflorado de todos os sentidos, mas em especial do tato, como também prazer, dor, desejo, apetite, ânimo... Onde pode-se concluir que o sexo é a expressão essencial da animalidade, a própria realização e consumação da alma sensitiva, sua plenitude.

Entretanto, por mais que a reprodução seja a grande obra dos animais, seu modo de se perpetuar na eternidade, que é talvez o principal fim da vida, Aristóteles vai afirmar que:

A reprodução não é a única obra dos animais (já que ela é comum a todos os vivos), mas eles também participam de algum conhecimento, uns mais, outros menos, e outros muito pouco. Pois eles possuem percepção sensível, e a percepção é um modo de conhecimento (*Geração dos animais*, 731a30-33. Tradução minha).

17

Ou seja, também a *aísthēsis* tem gradações, diferentes graus de participação no conhecimento. Todos os animais, sendo dotados de alma sensitiva, participam do conhecimento em algum grau. Na famosa passagem bem no início do primeiro livro de sua *Metafísica*, lemos: “Os animais são, por natureza, dotados de *aísthēsis*; embora em alguns deles ela não engendre memória, em outros, por outro lado, ela engendra”.¹⁸ Esses animais que são dotados de memória são, consequentemente, também dotados de imaginação, pois a memória opera com as imagens oriundas da imaginação, que, por sua vez, são retenções

¹⁷ Gregoric and Fink 2022: 31.

¹⁸ *Metafísica*, 980a27-29. Tradução minha.

imagéticas da experiência sensível;¹⁹ como são também capazes de aprender (ou de serem adestrados), e, por conta disso, participam um pouco da *experiência*.²⁰ E, sendo partícipes da experiência, tem-se que tais animais são também, de certo modo, *phrónimoi*²¹, isto é, *sensatos*.

Numa passagem chave do *De anima*, Aristóteles vai afirmar que a alma, segundo a dupla potência definidora dos animais, é capaz tanto de *discernir* — que é obra tanto do pensamento quanto da *aísthēsis* — quanto de se movimentar e locomover.²² Ou seja: também os animais são *kritikói*, capazes de discernir. Por conseguinte, a *aísthēsis* é, de certo modo, um *judgar*, só que, no caso dos animais, é como se fosse um juízo “pré-predicativo”, pois não é verbal ou verbalizável, é meramente, puramente instintivo. Desse modo, os animais são capazes de *experimentar*, compreender a realidade ao seu redor, sabendo distinguir o prazer da dor, o doce do amargo, o quente do frio, o seguro do perigoso, o saudável do doente ou nocivo, enfim, uma série de distinções e, de certo modo, juízos, que conduzem constantemente suas ações.

A grande diferença entre a ação animal e o agir humano é que não há reflexão moral nas ações dos animais, dado que eles não deliberam e não possuem *phrónēsis*, que seria uma sensatez *racional*. Todavia, a experiência dos animais demonstra que, ainda assim, alguns deles de fato são *phrónimoi*, *sensatos*.

Munidos dessas reflexões, vejamos agora essa estranha passagem de Aristóteles:

Pois o olfato parece análogo à gustação e, similarmente, as espécies dos sabores são análogas às dos odores. Mas temos a gustação mais acurada, por ser <esta> uma espécie de tato, e por ser este o

19 *Da memória e da reminiscência*, 450a9-11.

20 *Metafísica*, 980b27.

21 *Metafísica*, 980b21.

22 *De anima*, 432a15-17.

mais acurado sentido do homem; pois, quanto aos outros, ele é inferior a muitos animais, mas, quanto ao tato, em muito se distingue dos outros em acuidade. Por isso também é o de melhor assentimento entre os animais [διὸ καὶ φρονιμώτατόν ἐστι τῶν ζώων]²³.

O ser humano é o animal que possui o tato mais apurado, e por isso ele é o mais *sensato* dos animais: o mais capaz de discernir e de julgar. Isso significa que o *homem é o mais sensível dos animais*, é o ser com a alma sensitiva mais intensificada, ou melhor, o ser onde o aspecto sensitivo da vida mais se intensifica: uma sensibilidade tão exorbitante que vai extrapolar até mesmo os limites do corpo e, desse modo, acaba revelando outras capacidades e potências da vida.

Ademais, isso parece implicar inclusive uma outra relação com o tempo: dirá Aristóteles que o *coração do ser humano é o único que salta*, pois o *ser humano é o único animal que tem esperanças e expectativas em relação ao futuro*, o único que se preocupa com o destino²⁴. O ser humano seria, assim, descompassado.

19

3. ELUCIDAÇÃO DA FISILOGIA DO RISO

Retomando finalmente a nossa passagem sobre o riso depois deste longo desvio, fica claro agora o porquê de o diafragma ser capaz de alterar nosso pensamento: isso se deve à sua proximidade com a fonte do *phroneîn*, isto é, o coração. Sendo uma espécie de pericárdio, o aquecimento do diafragma influencia o nosso assentimento e juízo.

Porém, como foi dito, em *Partes dos animais* Aristóteles não fala mais nada sobre o riso. Entretanto, investigando o *corpus Aristotelicum*, encontramos novamente esses mesmos temas numa obscura

²³ *De anima*, 421a16-23 (Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis modificada.)

²⁴ *Partes dos animais*, 669a13-22.

obra, os *Problemas*. No livro dedicado às questões relacionadas ao *tato*, Aristóteles apresenta dois problemas que tocam diretamente nosso ponto aqui. Em um deles, Aristóteles se questiona: por que os homens riam quando sofrem cócegas nas axilas, coisa que não acontece em nenhum outro lugar do corpo? Do mesmo modo, por que espirramos quando nos fazem cócegas nas narinas com uma pena? A resposta de Aristóteles é que tais lugares estão próximos de pequenas veias sanguíneas, que, quando resfriadas ou aquecidas, ficam úmidas, e esse acréscimo de umidade, quando se torna excessivo, é expelido pelo corpo na forma de *pneûma*, ar.²⁵

O segundo problema que nos interessa aqui é bastante filosófico e absolutamente fundamental para a nossa investigação:

Por que ninguém faz cócegas em si mesmo? Ou isso se dá também quando se é submetido por outro, já que, caso se antecipe a percepção, a sensação de cócegas é fraca, e o contrário quando se pega de surpresa? Do mesmo modo, sentir-se-á o mínimo de cócegas quando o acontecer desta não passa despercebido. E o riso é uma forma de desvario e engano [ἔστι δὲ ὁ γέλως παρακοπή τις καὶ ἀπάτη]. É por conta disso que rimos quando atingidos no diafragma: pois este é o lugar em que rimos, e não por acaso [οὐ γὰρ ὁ τυχὼν τόπος ἐστὶν ὃ γελῶσιν]. Ora, o que acontece inesperadamente é enganoso. É por causa disso que o riso é gerado, como também é por isso que não se pode gerá-lo por conta própria²⁶.

É curioso que Aristóteles comece perguntando sobre o *gargalízō*, o fazer cócegas, e conclua falando do riso, ou do riso gerado, como se fossem equivalentes: fazer cócegas é fazer rir, é causar ou gerar o riso. Por conseguinte, para poder responder a essa pergunta sobre as

25 *Problemas*, 965a23-32.

26 *Problemas*, 965a11-17. Tradução minha.

cócegas Aristóteles precisa, antes, explicar o que é o riso e como ele se manifesta. Desse modo, ele assevera: o riso é, por um lado, *parakopē*, um momentâneo desvario, delírio, exaltação, furor, excitação, *frenesi*, e, por outro lado, *apátē*, engano, ardil, estratagema, truque, fraude, ilusão. Desdobrando a lacônica afirmação aristotélica, o riso seria o resultado de uma súbita exaltação, avizinhada da loucura, causada por um ardil. Dado que tal excitação ou frenesi aquece o sangue, podemos concluir, a partir do problema anterior, que esse aquecimento causa um excesso de umidade que é expelido como ar. Como o riso é causado por um ardil, precisamos ser pegos de surpresa para que tal engano realmente nos excite. Sendo o riso aqui equivalente ao fazer cócegas, tem-se, por conseguinte, que também as cócegas só nos causarão riso se formos pegos de surpresa. Logo, fazer cócegas em si mesmo elimina de antemão qualquer possibilidade de engano e de ser pego de surpresa, e, portanto, ninguém é capaz de rir fazendo cócegas em si mesmo.

21

CONCLUSÃO

Mas o que dizer da estranhíssima afirmação de que, sendo o riso desvario e engano, *é por isso que o diafragma nos faz rir, e não por acaso?* A resposta a esse problema envolve uma síntese de tudo que foi exposto até aqui.

Vimos que, segundo Aristóteles, o aquecimento do diafragma afeta o coração, a ponto de ser capaz de alterar nosso pensamento e juízo; mas isso também implica que o coração é capaz de afetar o diafragma. Ademais, vimos que, dentre todos os animais, apenas o coração do ser humano salta, porque só o ser humano lida com o futuro, preocupa-se com o destino, tem aspirações, esperanças, expectativas, já que a vida humana é uma arritmia, ela é descompassada. Ora, como o riso é gerado por um ardil, podemos pensar que esse engano é uma

expectativa frustrada, mas inofensiva, e que, por isso, causa-nos uma súbita exaltação. Contudo, ainda que frustrada, gerou-se em nós uma expectativa²⁷, o que fez com que nosso coração saltasse. Metaforicamente, é como se o coração, ao saltar subitamente, fizesse cócegas no diafragma, e este, pego de surpresa pelo coração, gera calor com a fricção do batimento cardíaco, que por sua vez é expelido na forma do riso²⁸. É como se uma piada fosse um fazer cócegas à distância, cócegas espirituais ou “noéticas”.

Assim sendo, tendo em vista o refinamento do nosso tato, a sensibilidade de nossa pele, e como só o coração do ser humano é capaz desses saltos, consequentemente *só o ser humano é capaz de rir*.

BIBLIOGRAFIA

Aristotle (1984), *The Complete works of Aristotle*, Edited by Jonathan Barnes, Princeton.

_____(2013), *Da interpretação*, Trad. de José Veríssimo Teixeira da Mata, São Paulo.

_____(2012), *De anima*, Trad. de Maria Cecília Gomes dos Reis, São Paulo.

_____(1943), *Generation of animals*, Transl. by A. L. Peck., Cambridge.

_____(2018), *História dos animais*. 2 vols, Trad. de Maria de Fátima Sousa e Silva, São Paulo.

_____(2014), *Œuvres complètes*, Trad. par Pierre Pellegrin, Paris.

27 E, de fato, os exemplos que Aristóteles nos dá de piadas e chistes sempre envolvem uma incongruência ou quebra de expectativa: cf. *Retórica*, III, 1408a10-16; 1412a11-13; 1412a33-b1; 1413a10-13. Sobre essa “teoria do humor” de Aristóteles, cf. Destrée 2019.

28 Contudo, diz Aristóteles tanto na *História dos Animais* (587b5-10) quanto na *Geração dos Animais* (779a11) que os bebês, durante os primeiros quarenta dias de vida, não riem nem choram enquanto estão acordados, mas que às vezes fazem ambas as coisas à noite, e que *não sentem cócegas*. Logo, o riso dos bebês recém-nascidos não se explicaria pela minha hipótese aqui proposta, e não tenho outra solução a oferecer.

- _____ (1957), *On the Soul. Parva Naturalia. On Breath*, Transl. by W. S. Hett, Cambridge.
- _____ (2002), *Metafísica*, Trad. de Marcelo Perine, São Paulo.
- _____ (1961), *Parts of Animals; Movement of Animals; Progression of Animals*, Transl. by A. L. Peck and E. S. Forster, Cambridge.
- _____ (2004), *Problemas*, Trad. de Ester Sánchez Millán, Madrid.
- _____ (1957), *Problems*, Transl. by W. S. Hett, Cambridge, 2 vols.
- _____ (1994), *Reproducción de los animales*. Trad. de Ester Sánchez, Madrid.
- _____ (2012), *Retórica*, Trad. de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena, São Paulo: Martins Fontes.
- Chantraine, Pierre (1968), *Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque*, Paris.
- Destrée, Pierre (2019), *Aristotle on Why we laugh at jokes*. In P. Destrée and F. Trivigno (orgs.). *Laughter, Humor, and Comedy in Ancient Philosophy*, Oxford.
- Freudenthal, Gad (2007), *Aristotle's Theory of Material Substance: Heat and Pneuma, Form and Soul*, Oxford.
- Gregoric, Pavel and Fink, Jakob (2022), *Introduction: Sense Perception in Aristotle and the Aristotelian Tradition*. In Juliana Toivanen (org.). *Forms of Representation in the Aristotelian Tradition*. Volume One: Sense Perception, Leiden.
- Platão (2011), *Timeu-Crítias*, Trad. de Rodolfo Lopes, Coimbra.
- Reale, Giovanni (2002), *Corpo, alma e saúde: o conceito de homem de Homero a Platão*. Trad. de Marcelo Perine, São Paulo.
- Snell, Bruno (2001), *A cultura grega e as origens do pensamento europeu*, Trad. de Pérola de Carvalho, São Paulo.
- Sullivan, Shirley (1988), *Psychological Activity in Homer: A Study of Phren*, Ottawa.

É POSSÍVEL RECONSTRUIR AS GUERRAS DE TEBAS?¹

IS IT POSSIBLE TO RECONSTRUCT THE THEBAN WARS?

MIGUEL CARVALHO ABRANTES

CENTRO DE ESTUDOS CLÁSSICOS E HUMANÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MIGUEL.R.ABRANTES@GMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-2098-3318](https://orcid.org/0000-0003-2098-3318)

TEXTO RECEBIDO EM / TEXTO SUBMITTED ON: 29/03/2022

TEXTO APROVADO EM / TEXT APPROVED ON: 02/09/2023

25

Resumo: Seguindo parte da metodologia utilizada anteriormente para reconstruir os episódios centrais do Ciclo Troiano, este artigo averigua a possibilidade de o fazer relativamente às Guerras de Tebas exclusivamente com base nas fontes literárias que nos chegaram da Antiguidade. Para tal, procede a um levantamento sumário das obras mais importantes para o estudo deste tema mitológico e, com base nas informações recolhidas nas mesmas, tenta, a título de exemplo, restabelecer os episódios das mortes dos sete grandes heróis que atacaram a cidade de Tebas na sua primeira guerra. Finalmente, os resultados serão tomados em conta para apurar se é possível concretizar uma reconstrução mais alongada das Guerras de Tebas.

Palavras-chave: Ciclo Tebano, *Tebaida*, *Epígonos*, Guerras de Tebas.

* Este autor opta por não usar o Novo Acordo Ortográfico.

¹ Um agradecimento à Professora Maria de Fátima Silva, bem como aos *peers* anónimos, por algumas correções e recomendações feitas face a uma versão preliminar deste artigo.

Abstract: By following part of the methodology previously used to reconstruct the central episodes of the Trojan Cycle, this article ascertains the possibility of doing so for the Theban Wars exclusively based on the literary sources which reached us from the Antiquity. In order to do so, it performs a summary compilation of the most important works for the study of this mythological subject and, based on the information collected in them, it tries, as an example, to reestablish the episodes of the deaths of the seven major heroes who attacked the city of Thebes in its first war. Finally, the results will be taken into account to look into the possibility of a more prolonged reconstruction of the Theban Wars.

Keywords: Theban Cycle, *Thebaid*, *Epigoni*, Theban Wars.

26 Falar da literatura da Grécia Antiga é, quase imperativamente, falar da Guerra de Tróia e da forma como os Poemas Homéricos a representam. A sua contínua popularidade, que se prolongou até ao Império Romano dos primeiros séculos da nossa era, permite afirmar, sem quaisquer dúvidas, que eram esses os dois grandes poemas épicos que todos os autores e leitores da Antiguidade deviam conhecer antes de qualquer outra obra. O seu conhecimento continuado da *Ilíada* e da *Odisseia*, ou de um universo mitológico que tem por pano de fundo o famoso conflito entre Gregos e Troianos, e que os autores da época nos demonstram frequentemente nas suas próprias composições, é notável nas muitas obras literárias que nos chegaram, desde as peças teatrais de Ésquilo, Sófocles e Eurípides até obras bizantinas como as de João Tzetzes. Salvo raros casos, de que as obras de Estesícoro, Ptolomeu Queno, Dares Frígio ou Díctis de Creta podem ser apresentadas como os exemplos mais sonantes, o conhecimento geral que esses autores denotam ter dos eventos da Guerra de Troia é relativamente estável, permitindo-nos reconstruir uma representação consideravelmente fiel dos seus acontecimentos tal como estes eram conhecidos na Antiguidade. E, de facto, conforme já demonstrado anteriormente,² é

2 Cf. Abrantes 2016.

possível construir intertextualidades entre os muitos autores que separam os versos atribuídos a Homero de produções medievais como o *Roman de Troie*, com vista à reconstrução de episódios mitológicos que, à partida, se julgariam perdidos, como aqueles que separam a guerra de Protesilau e Aquiles da viagem de volta a casa de Ulisses. Porém, se foi praticável fazê-lo no caso desta famosa guerra, inquestionavelmente a mais famosa da Antiguidade Clássica, será possível aplicar uma estratégia semelhante para a reconstrução dos temas de outras obras, ou de sequências mitológicas que, à partida, não nos parecem ter chegado de uma forma completa? Será que, tomando partido desse mesmo conhecimento partilhado, na forma em que ele nos chegou, é igualmente plausível recuperar a trama por detrás de outros textos perdidos, ou será o caso das aventuras ligadas a Tróia uma excepção à regra, propiciada pela sua importância contínua na cultura da Antiguidade?

Face à pesquisa desenvolvida anteriormente, a questão não pôde deixar de nos suscitar dúvidas significativas, suficientes para nos convidar a uma exploração adicional do tema. Mas, a tentar recuperar-se uma outra trama, qual seria a mais indicada? Reconstruir a dos *Poemas Cíprios*, que podem ser resumidos como uma espécie de prequela da guerra cantada nos poemas atribuídos a Homero, pouco contribuiria para afastar a dúvida em apreço, dado que também se referiria ao mesmo ciclo de Troia e, portanto, quase certamente que gozaria de uma popularidade semelhante. Como tal, decidiu-se que uma tentativa de recuperar as duas Guerras de Tebas, discutivelmente as segundas maiores da Antiguidade Clássica, seria uma boa opção, dadas as muitas semelhanças temáticas com a sua congénere, mas também em virtude da sua grande importância, que há meio século levaram Willcock a afirmar: “If it were possible to choose a lost work of Greek literature for recovery, the epic *Thebais* would come high on a preference list. It would answer more questions about Homer than all the deciphering of Mycenaean tablets and excavating of tholos tombs.”³

27

3 Willcock 1964:144, citado em Davies 2015: 27, versão online.

Surgiu, portanto, e como ponto inicial, a necessidade de traçar os limites concretos do conflito tebano. Se os mitos associados a Édipo, herói da cidade por excelência, ainda nos são bem conhecidos de obras como *Édipo Rei*, decidiu-se que o limite cronológico inferior poderia ser o instante em que a dupla profecia desse herói se cumpre, em que este descobre que matou o próprio pai e casou com a respectiva esposa, a mulher que outrora o tinha dado à luz, levando-o a abandonar o trono e assim possibilitando a ascensão dos seus dois filhos, Etéocles e Polinices. É a disputa entre essas duas figuras fraternas que origina todo o conflito tebano, pelo que a subida temporária de um ao poder, bem como a subsequente decisão de se recusar a deixá-lo em favor do irmão (e porque tinham convencionado reinar alternadamente por um período de alguns anos), pode ser vista como um dos momentos essenciais do início das hostilidades. Todavia, colocar todo o limite do conflito no instante da morte mútua dessas duas figuras, hoje ainda bem conhecido da *Antígona* sofocliana e das *Fenícias* de Eurípides, seria bastante redutor, porque implicaria reduzir a metade o grande confronto do Ciclo Tebano, sem que a cidade alguma vez fosse tomada. Deste modo, se a conquista de Tróia foi o grande objectivo do conflito que opôs essa cidade aos Gregos, faz sentido definir a tomada final de Tebas pelos Gregos como o desenlace de toda a aventura deste outro ciclo, com a ressalva da existência de um momento de charneira aquando da morte dos dois filhos de Édipo, numa altura em que essa primeira tentativa de tomada da cidade não foi bem conseguida.

Curiosamente, uma divisão desta natureza já era feita na Antiguidade, com três poemas épicos que parecem ter coberto a totalidade da Guerra de Tebas – temos ao menos provas da existência de uma *Edipodia* em 6600 versos;⁴ de uma *Tebaida* em 7000 versos;⁵ e de *Epígonos*, em

4 *Oed. testimonium* West.

5 *Theb. testimonium* West, *Theb. fr.* 1 West.

7000 versos.⁶ Com base nas provas existentes é possível que o primeiro contasse as aventuras de Édipo até à sua morte ou queda do trono,⁷ o segundo relatasse o primeiro conflito da cidade,⁸ enquanto que o terceiro abordasse a subsequente conquista da mesma pelos filhos dos heróis derrotados dez anos antes.⁹ Contudo, chegaram-nos apenas escassos fragmentos de cada um dos três poemas – a edição de M. L. West menciona um total de dezoito – e não possuímos, para este outro ciclo, qualquer resumo dos seus eventos que se assemelhe ao *Epítome da Crestomatia de Proclo* para o Troiano. Essa existência permitiria, num primeiro momento, traçar um panorama geral da trama, que depois poderia ser comparado com as diversas fontes literárias produzidas mais tarde, com o objectivo de se apurar em que medida essas outras versões, mais recentes, subscrevem ou contrastam com o conteúdo das mais antigas. Logo, a falta deste importante elemento, de algum conteúdo escrito que nos reporte os contornos das duas guerras de Tebas tal como estas eram imaginadas no tempo da composição dos Poemas Homéricos (que já denotavam algum conhecimento de eventos do Ciclo Tebano), impede uma reconstrução mais precisa da trama daqueles que supomos serem os poemas originais, mas ainda não impossibilita por completo uma obtenção intertextual dos vários eventos que os constituíam.

Face a essa primeira dificuldade surgiu a necessidade de procurar, entre as fontes literárias que nos chegaram, um texto alternativo que pudesse ser utilizado com o propósito de traçar um panorama geral do conflito e dos seus eventos mais conhecidos. Pela pesquisa desenvolvida em relação ao Ciclo Troiano tínhamos conhecimento de que a *Biblioteca* atribuída a Apolodoro comporta, entre muitos outros temas mitológicos,

6 *Epi. fr.* 1-2 West.

7 Cingano 2015a: 217.

8 Torres-Guerra 2015: 226-227.

9 Cingano 2015b: 244-249.

30 todo o Ciclo Tebano em si mesmo. Desconhecem-se, hoje, a totalidade das fontes em que o seu autor se baseou para essa sequência, mas é muito importante notar que ele se mostra incapaz de nomear com absolutas certezas todos os combatentes da primeira guerra da cidade de Tebas, reportando-nos que “alguns, no entanto, não contam Tideu e Polinices entre eles, mas incluem Etéoclo, filho de Ífis, e Mecisteu nessa lista dos sete.”¹⁰ Essa é uma dificuldade importante, porque desconhecendo os heróis que participavam no conflito, torna-se igualmente difícil descobrir cada um dos eventos em que eles participavam. Ainda assim, o mesmo problema é também partilhado, de forma significativa, pelos *Sete Contra Tebas*, de Ésquilo, e as *Fenícias*, de Eurípides, como demonstrado anteriormente,¹¹ que apesar de abordarem esse tema mitológico num mesmo século V a.C., não concordam totalmente na identidade dos combatentes – é, nesse ponto, até muito notável o caso desse segundo tragediógrafo, que nas *Suplicantes* inclui Etéoclo em vez de Anfiarau, seu substituto na peça já mencionada, tornando-nos evidente que na época um mesmo autor conhecia mais do que uma versão do conflito, com intervenientes substancialmente diferentes e cujas identidades ainda não pareciam estar bem fixadas na tradição mitológica.

Como tal, a insegurança demonstrada na obra de Apolodoro, bem como a discrepância entre e intra tragediógrafos, poderá levar-nos a acreditar que num período mais antigo o cânone dos sete atacantes ainda não estava completamente definido, podendo existir diversas construções poéticas significativas a abordarem o mesmo tema, talvez até com nomes semelhantes. Este último ponto, apesar de problemático (na medida em que nos poderia fazer supor, sem necessidade, a existência de múltiplas composições poéticas significativas sobre o Ciclo Tebano, todas elas perdidas), é igualmente apoiado por Pausânias, que, ao fazer uma breve referência a duas versões distintas de um

10 Apolod. *Bibl.* 3.6.3, tradução do autor.

11 Cf. Abrantes 2018.

determinado episódio, diz-nos que uma delas provinha “dos [autores] Tebanos” e outra “da [obra] *Tebaida*”¹². Porém, deixe-se absolutamente claro que estabelecer um cânone dos principais intervenientes nestes conflitos é um ponto fulcral para a tarefa de reconstruir o cerne do Ciclo Tebano. Se não conseguirmos fazê-lo, o objectivo final de uma reconstrução desse conflito torna-se impossível, na medida em que os heróis de *Epígonos* eram, como se sabe, grosso modo os filhos dos vencidos na *Tebaida*; desconhecendo as identidades dos segundos, torna-se quase irrealizável ligá-los aos primeiros.

Surgiu, portanto, uma necessidade imediata de apurar os nomes dos atacantes envolvidos na guerra entre Etéocles e Polinices e, com vista a tal, seleccionar as principais fontes literárias que podem servir de base à reconstrução do conflito. Deste modo, numa pesquisa cronológica que se prolongou desde o tempo da composição dos Poemas Homéricos até ao da *Tebaida* de Estácio – por esta obra latina ser a última grande representação do tema na Antiguidade que chegou aos nossos dias, além de se ter tornado a principal fonte para o tema na literatura medieval¹³ – foram identificadas mais algumas obras produzidas na Grécia Antiga e no Império Romano de importância significativa para o estudo do tema, nomeadamente duas tragédias de Sófocles (*Antígona* e *Édipo em Colono*), relativas a essas guerras; outra de Eurípides (*As Suplicantes*), partilhando da mesma característica que as anteriores; as *Odes* de Píndaro, que lhe fazem algumas referências; a *Biblioteca Histórica* de Diodoro Sículo, que contém, no seu quarto livro, breves resumos da sequência de ambas as guerras; as *Fábulas* de Higino, com diversas, mas breves, referências aos heróis nelas envolvidos; a própria *Tebaida* de Estácio, uma versão latina e tardia da primeira guerra; a *Descrição da Grécia* de Pausânias, em que ocorrem diversas menções significativas aos participantes nas duas guerras; e, finalmente, fragmentos

12 Paus. 9.18.6.

13 Battles 2004: 1-17.

da *Tebaida*, de *Epígonos* e do *Catálogo das Mulheres* atribuído a Hesíodo, por nos preservarem referências arcaicas a este tema, apesar de o fazerem, como é natural, de uma forma muito incompleta.

Não obstante essa identificação, apurou-se igualmente uma segunda dificuldade – se apenas duas fontes textuais existentes nos resumem de forma contínua os eventos que tomaram lugar na segunda guerra contra Tebas, i.e. Diodoro Sículo e Apolodoro, os seus conteúdos em relação a este ponto são muito semelhantes, têm as mesmas lacunas fulcrais (por exemplo, nunca revelam a identidade dos defensores de Tebas), e é até possível que os relatos que nos apresentam não sejam independentes, como já apontado por Frazer.¹⁴ Nesse seguimento, parece ser hoje impossível reconstruir intertextualmente os diversos episódios mitológicos que tomavam lugar no épico *Epígonos*, como já demonstrado por Gantz,¹⁵ visto não termos nenhum outro ponto significativo de comparação que possa ser contrastado com esses dois resumos, potencialmente ligados entre si, dos primeiros séculos da nossa era. Por isso, face a essa impossibilidade de tentar reconstruir a segunda guerra numa forma mais completa, o que dizer em relação à primeira, aquela que terminava com a morte de Etéocles e Polínicês? Será, também ela, impossível de reestabelecer?

Para essa primeira parte da Guerra de Tebas temos, significativamente, um número maior de fragmentos associáveis ao épico *Tebaida* (onze, por contraste com apenas cinco de *Epígonos*), duas fontes independentes para os seus acontecimentos (Apolodoro e Estácio), e algumas tragédias completas em que o cerne do confronto tem um papel principal. A existência dessas várias fontes literárias principais poderá permitir, pelo menos, ter acesso a um panorama geral de toda a história, que depois pode ser complementado com informação das restantes fontes. Assim sendo, quem nos dizem estes autores que foram os principais atores do ataque à cidade? As suas referências podem ser sintetizadas numa tabela:

14 Frazer 1921: 379, n.1.

15 Gantz 1993: 522-525.

	Tideu	Capaneu	Etéoclo	Hipomedonte	Partenopeu	Anfiarau	Polinices	Adrasto	Mecisteu
Hom. <i>Il.</i> e <i>Od.</i> ¹⁶	X	X				X	X	X	X
Hes. <i>Cat.</i> ¹⁷	X	? ¹⁸	?	?	?	X	X	X	?
Fragmentos ¹⁹	X	?	?	?	X	X	X	X	?
Aesch. <i>Sept.</i> ²⁰	X	X	X	X	X	X	X		
Soph. <i>OC</i> ²¹	X	X	X	X	X	X	X		
Eur. <i>Phoen.</i> ²²	X	X		X	X	X	X	X	
Eur. <i>Supp.</i> ²³	X	X	X	X	X		X	X	
Diod. <i>Sic.</i> ²⁴	X	X		X	X	X	X	X	
Hyg. <i>Fab.</i> ²⁵	3 ²⁶	2		1	2	2	3	3	
Stat. <i>Theb.</i> ²⁷	X	X		X	X	X	X	X	
Apolod. <i>Bibl.</i> ²⁸	X ²⁹	X	X	X	X	X	X	X	X
Paus. ³⁰	X	X	X	X	X	X	X	X	X

16 Cf. Schachter 1967: 2 e Cingano 2001:31.

17 Cf. Cingano 2001: 31.

18 O facto de uma determinada figura não aparecer mencionada nos fragmentos existentes do *Catálogo das Mulheres* e da antiga *Tebaida* não pode, nem deve, ser considerada como uma prova da sua ausência.

19 Cf. *Theb.* fr. 2-3, 5-11 West.

20 Cf. Abrantes 2018: 69.

21 Cf. Soph. *OC* 1309ff.

22 Cf. Abrantes 2018: 69.

23 Cf. Eur. *Supp.* 857ff.

24 Cf. Diod. *Sic.* 4.65.7.

25 Cf. Hyg. *Fab.* 70.

26 Este autor preserva três listas distintas, duas delas incompletas, sendo aqui referido o número total de vezes que cada um dos heróis é referido.

27 O autor não inclui um catálogo breve na sua obra, mas as identidades dos envolvidos no combate podem ser averiguadas ao longo do texto.

28 Cf. Apolod. *Bibl.* 3.6.3.

29 Segundo Apolodoro, “alguns (...) não contam Tideu e Polinices (...)” mas incluem Etéoclo, filho de Ífis, e Mecisteu nessa lista”, cf. Apolod. *Bibl.* 3.6.3. Tratando-se Polinices de um dos filhos de Édipo, e portanto um elemento imprescindível do conflito, é possível que nessa versão ele não fosse contabilizado entre os “sete” heróis atacantes, limitando-se a ser a figura que os seleccionou.

30 Paus. 2.20.5 diz-nos que o número original foi reduzido para sete por Ésquilo. Cingano 2001:29 considera essa ideia “inexacta”.

Face a estes elementos, podemos supor que Etéoclo e Mecisteu provavelmente não tinham um papel muito significativo nos antigos poemas épicos, surgindo os restantes heróis na maior parte das fontes a que temos acesso e permitindo-nos, nesse sentido, estabelecer um grupo que pode ser visto como canónico. Portanto, obtido este elemento basilar para todos os passos seguintes, será possível reconstruir uma pequena parte da trama deste conflito bélico? Sabemos, tanto pelos fragmentos existentes como por fontes mais recentes, que de entre os sete heróis invasores apenas Adrasto sobreviveu à guerra, escapando no seu cavalo Árion,³¹ e que Polinices tinha obrigatoriamente de morrer às mãos do irmão³², dada a existência de uma maldição lançada por Édipo que conduz ambos os seus filhos a esse final³³. Por isso, a título de exemplo, tente-se então reconstruir as sequências que levavam ao falecimento dos restantes combatentes gregos cujas identidades apurámos acima.

Tideu parece ter sido um dos mais conhecidos heróis gregos da primeira guerra de Tebas, talvez pela sua relação de paternidade com o Diomedes homérico, aparecendo mencionado em todas as fontes literárias que consultámos, com o episódio da sua morte a tomar sempre os mesmos contornos. Oposto à figura de Melanipo na tragédia de Ésquilo e em outras fontes³⁴, foi por ele ferido mortalmente na barriga; porém, antes que pudesse expirar, o seu companheiro Anfiarau cortou a cabeça deste opositor tebano e deu-a ao injuriado, que lhe comeu o cérebro – um acto tão abominável que a deusa Atena, que se preparava para lhe conceder a imortalidade, imediatamente desistiu da ideia³⁵, sendo possível que ela mais tarde a tenha oferecido, em alternativa, ao filho deste herói³⁶.

31 *Theb.* fr. 11 West, Diod. Sic. 4.65.9, Hyg. *Fab.* 68, Apolod. *Bibl.* 3.7.1.

32 Diod. Sic. 4.65.8, Apolod. *Bibl.* 3.6.8.

33 *Theb.* fr. 2 West.

34 Cf. Abrantes 2018: 69, Paus. 9.18.1.

35 Stat. *Theb.* 8.717ff, Apolod. *Bibl.* 3.6.8.

36 Torres-Guerra 2015: 234.

Se a tragédia de Ésquilo colocava Capaneu em confronto directo com Polifontes³⁷, este herói não foi morto por qualquer tebano. Em vez disso, foi atingido mortalmente por um raio enviado por Zeus, quando se preparava para escalar as muralhas da cidade através do auxílio de uma escada, com algumas versões a deixarem claro que ele sofreu esse castigo, próximo da Porta Electra, por ter desafiado o pai dos deuses³⁸. São muitas as fontes literárias que mencionam este episódio, sempre com estas mesmas linhas gerais, e a sua grande popularidade até pode ser apurada em virtude de aparecer confirmado na arte de uma forma significativa³⁹.

Sobre Etéoclo, Apolodoro diz-nos apenas que este herói foi morto por Leades⁴⁰, mas Ésquilo opõe-no a Megareu na porta Neís da cidade⁴¹. Visto que sabemos, através da *Antígona* sofocliana, que Megareu era um dos filhos de Creonte morto em combate⁴², é possível que este herói grego tenha sido a causa desse falecimento, acabando ele próprio mais tarde derrotado pelo adversário nomeado na *Biblioteca*. Nada se poderia saber sobre os contornos desse episódio, não fosse o facto de Silva e De Paoli terem reconhecido que na peça de Ésquilo as pinturas dos escudos representam a *hybris* de cada um dos combatentes⁴³ – a deste herói tem representado “um soldado que sobe os degraus de uma escada / [e] avança sobre o muro inimigo, querendo destruir tudo. / E essa figura diz através das letras escritas / que nem Ares poderia atacar essas muralhas”⁴⁴ –

35

37 Cf. Abrantes 2018: 69.

38 Aesch. *Sept.* 420-450, Eur. *Supp.* 496-500, Diod. Sic. 4.65.8, Hyg. *Fab.* 68, Stat. *Theb.* 10.827ff, Ov. *Met.* 9.404-417, Apolod. *Bibl.* 3.6.7, Paus. 9.8.7.

39 Taplin 2007: 266-267.

40 Apolod. *Bibl.* 3.6.8.

41 Cf. Abrantes 2018: 69.

42 Soph. *Ant.* 1301-1305.

43 Cf. Silva 1993: 53, De Paoli 2010: 41-42.

44 Aesch. *Sept.* 466-469, tradução de Mota (2013).

sugerindo que o seu final terá, de alguma forma agora desconhecida, advindo de um enorme desejo destruidor.

Hipomedonte foi derrotado por Ísmaro,⁴⁵ mas Ésquilo associa-o a Hipérbio e diz-nos que o seu escudo apresentava a figura do monstruoso Tífon.⁴⁶ Portanto, nada poderíamos concluir sobre a sua morte, não fosse o facto de Estácio lhe associar um episódio segundo o qual, após ter sido salvo de um possível afogamento no rio Ismeno pelos deuses, o herói foi atingido pelos projecteis de vários inimigos⁴⁷. A semelhança de nomes entre os dois potenciais causadores desta morte – Ísmaro ou Ismeno – é notável, podendo, em virtude da falta de informação relativa à primeira versão, ter resultado de alguma confusão, por parte do autor latino, entre duas figuras distintas.

Apesar da sua associação a Actor na versão esquiliana, nas fontes mais antigas Partenopeu foi morto por Anfídico – que poderá ser a mesma figura que Asfódico – ou Periclímeno⁴⁸ (um possível amante de Ismena, filha de Édipo⁴⁹), com a pintura do seu escudo a apresentar uma “esfinge devoradora de carne crua, fixada / com pregos, corpo que brilha, em relevo. / Um homem, um cadmeu ela traz sob os pés, / para lançar os dardos que puder contra ele”⁵⁰. A relação iconográfica com a própria história deste herói não é clara, mas é digno de nota que na versão de Estácio ele morra através de um projectil lançado por Drias⁵¹. Consequentemente, e face a três ou quatro potenciais destruidores deste combatente, não é de todo claro quem o terá matado nas fontes mais antigas, mas é possível que esse falecimento tenha sido causado

45Apolod. *Bibl.* 3.6.8.

46Aesch. *Sept.* 493-498.

47Stat. *Theb.* 9.492-540.

48Apolod. *Bibl.* 3.6.8, Paus. 9.18.6.

49Torres-Guerra 2015: 233.

50Aesch. *Sept.* 541-544, tradução de Mota (2013).

51Stat. *Theb.* 9.831ff.

por alguma espécie de projectil, dado que esse elemento comum consta tanto na representação do escudo como na versão do poeta latino.

Anfiarau, quando tentava escapar de um opositor – potencialmente o Lástenes que Ésquilo associa a uma das portas da cidade⁵² – por influência de Zeus desapareceu nos meandros da terra, juntamente com o carro em que era conduzido. Se as diversas fontes literárias consultadas mantêm sempre este ponto essencial, elas variam na sua causa – uns autores dizem ter sido uma recompensa divina, outros uma punição – e na possibilidade do condutor da máquina guerreira, um companheiro deste herói, o ter acompanhado para o submundo.⁵³

Em último lugar, sobre a figura de Mecisteu, apenas foi possível apurar que ele era irmão de Adrasto e pai de um Euríalo, falecendo às mãos de Melanipo.⁵⁴ Tratando-se este último do mesmo combatente que também matou Tideu pouco antes de falecer, é possível que a morte desta obscura figura tenha ocorrido pouco antes, num episódio considerado menor, já que o falecimento de dois heróis principais numa única sequência de combate seria pouco vulgar. De facto, se Homero parece colocá-lo entre os “sete” (a breve alusão de Apolodoro deve-se, quase certamente, à presença deste nome na *Ilíada*), e Pausânias diz ter visto a estátua do seu filho entre outras de heróis da segunda guerra de Tebas,⁵⁵ as restantes fontes parecem ignorar a sua presença na primeira guerra, denotando que o seu papel não era crucial.

Realizada esta reconstrução sumária das mortes dos sete grandes heróis da primeira Guerra de Tebas, o que podemos concluir sobre uma possível horizontalidade por detrás das suas causas? Tideu, Capaneu e Anfiarau, que aparecem como participantes em quase todas as fontes

52 Abrantes 2018: 69.

53 Eur. *Supp.* 920-933, Pind. *Ol.* 6.10-20, 9.20-30, Diod. Sic. 4.65.8, Hyg. *Fab.* 68, 73, 250, Stat. *Theb.* 8, Ov. *Met.* 9.404-417, Apolod. *Bibl.* 3.6.8, Paus. 1.34.1-5.

54 Hom. *Il.* 2.566, Apolod. *Bibl.* 3.6.3, Paus. 9.18.1.

55 Paus. 2.20.5.

literárias aqui em apreço,⁵⁶ têm as suas causas de morte bem fixadas na tradição mitológica, não existindo qualquer dúvida significativa sobre elas. Já os desfechos nos restantes quatro casos – os das mortes de Etéoclo, Hipomedonte, Partenopeu e Mecisteu – apresentam-se como desconhecidos ou muito incertos, sendo impossível saber-se as respectivas causas de morte nos poemas mais antigos. Por esta mesma razão, e em virtude da notável incompletude e variação da informação presente nas várias fontes consultadas, também nos parece impossível reconstruir a totalidade dos episódios mitológicos que tomavam lugar no primeiro conflito bélico tebano. Esta tese pode mesmo ser apoiada pelo facto de não ter existido, até agora, qualquer tentativa bem-sucedida de reconstruir toda essa sequência mitológica, com autores como Gantz e Davies, que se focaram no tema, a terem encontrado apenas informação suficiente para descobrir o que tinha lugar em alguns momentos da guerra.⁵⁷

38

Portanto, podemos considerar que o caso de uma reconstrução do Ciclo Troiano baseada exclusivamente em intertextualidades é, de facto, uma excepção notável, não sendo possível trazer de volta, de uma forma horizontal, outras sequências mitológicas recorrendo ao mesmo processo. Isto porque, se no caso da Guerra de Tróia todo o tema se foi mantendo popular ao longo dos séculos, levando a que bastantes autores o incluíssem nas suas obras, o que nos possibilitou um cruzamento das suas informações para refazer uma imagem comum da forma como eles viam o conflito e cada um dos seus episódios, já no caso do Ciclo Tebano não parece ter existido uma popularidade tão grande e prolongada, limitando-nos a informação a que ainda temos acesso. Não só desconhecemos por completo o que tinha lugar em determinados episódios, como o conteúdo de

56 Se o terceiro não aparece em nenhuma das duas tragédias de Eurípides sobre este tema, há que frisar que o tragediógrafo estava familiarizado com pelo menos uma tradição em que ele era um participante significativo do confronto.

57 Cf. Gantz 1993: 510-519; Davies 2015.

outros é apenas conhecido de uma forma incompleta ou conflitual, não sendo sempre possível harmonizá-los com vista a produzir uma trama contínua. Tendo em conta que se diversos autores até nos relatam alguns episódios que tomavam lugar durante a primeira e a segunda guerras de Tebas, os vestígios que legaram aos nossos dias encontram-se frequentemente associados a sequências mitológicas muito concretas e que parecem ter sido especialmente famosas na Antiguidade, como a fuga de Adrasto, a morte de Tideu ou o desaparecimento de Anfiarau. Se essa limitação permite, efectivamente, a reconstrução de alguns episódios muito específicos, torna também impossível que se saiba o que acontecia naqueles para os quais já não temos qualquer registo. Por exemplo, é-nos completamente desconhecido quem eram os defensores da metrópole tebana na sua segunda guerra, sendo apenas possível inferir, sem grandes certezas, que se tenham tratado de sete grandes heróis, como que destinados a defrontar os epígonos dos heróis gregos vencidos na primeira guerra.

Face a todas estas considerações devemos concluir que com os vestígios literários que possuímos neste momento não é possível reconstruir a trama das duas guerras de Tebas de uma forma completa. Para os episódios que tomavam lugar entre a realização da profecia de Édipo e a morte dos seus dois filhos, as fontes que ainda temos até concordam em diversos detalhes, mas ou discordam completamente em outros, ou não nos permitem concluir nada de significativo sobre eles – falta-nos pelo menos uma obra mais antiga e segura que a de Estácio, que aborde toda essa primeira guerra de forma contínua, com que possamos vir a comparar os detalhes providenciados pelas restantes. Além disso, para a totalidade dos episódios que tomavam lugar entre a morte dos dois filhos de Édipo e a conquista final de Tebas, apenas temos duas fontes literárias que os resumem de forma muito breve e que até se parecem ter baseado num único documento comum – falta-nos, também aqui, um resumo alongado, independente das versões de Apolodoro e Diodoro Sículo, ou uma obra contínua sobre

o tema. Sem esses fragmentos significativos, ou textos adicionais, a tarefa de reconstruir de uma forma completa os episódios sequenciais do Ciclo Tebano apresenta-se como impossível.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, M. C. (2016), *Temas do Ciclo Troiano: Contributo para o Estudo da Tradição Mitológica Grega*. Publicação online.

Abrantes, M. C. (2018), “Sete Heróis, Sete Portas: Identidade e Simbologia no Mito dos ‘Sete Contra Tebas’”, in *Classica*, v. 31 n. 2, Belo Horizonte, 65-73.

Battles, D. (2004), *The Medieval Tradition of Thebes*, New York.

Cingano, E. (2001), “I nomi dei Sette a Tebe e degli Epigoni nella tradizione epica, tragica, e iconografica”, in Aloni, A., *I Sette a Tebe. Dal mito alla letteratura. Atti del Seminario Internazionale*, Torino, 27-62.

Cingano, E. (2015a), “Oedipodea”, in *The Greek Epic Cycle and its Ancient Reception: A Companion*, Cambridge, 213-225.

Cingano, E. (2015b), “Epigonoi”, in *The Greek Epic Cycle and its Ancient Reception: A Companion*, Cambridge, 244-260.

Davies, M. (2015), *The Theban Epics*, Washington D.C. Disponível online em <https://chs.harvard.edu/book/davies-malcolm-the-theban-epics/> [consultado em 01-03-2022].

De Paoli, B. (2010), “A cidade e a palavra: considerações sobre Sete contra Tebas”, in *Archai*, n. 4, Brasília, 39-43.

Frazer, J. G. (1921), *Apollodorus, The Library*, Cambridge, Mass.

Gantz, T. (1993), *Early Greek Myth: A Guide to Literary and Artistic Sources*, Baltimore.

Grimal, P. (1989), *Diccionario de Mitologia Griega y Romana*, Barcelona.

Jones, W. H. S. e Omerod, H. A. (1918), *Pausanias, Description of Greece*, Cambridge, Mass.

Mota, M. (2013), “Ésquilo, Sete Contra Tebas [tradução]”, in *Archai*, n. 10, Brasília, 145-168.

- Schachter, A. (1967), “The Theban Wars”, in *Phoenix*, v. 21 n. 1, Ontario, 1-10.
- Silva, M. de F. (1993), “Etéocles de Fenícias, ecos de um sucesso”, *Humanitas*, v. 45, Coimbra, 49-67.
- Taplin, O. (2007), *Pots & Plays: Interactions between Tragedy and Greek Vase-painting of the Fourth Century B.C.*, Los Angeles.
- Torres-Guerra, J. B. (2015), “Thebaid”, in *The Greek Epic Cycle and its Ancient Reception: A Companion*, Cambridge, 226-243.
- West, M. L. (2003), *Greek Epic Fragments*, Cambridge, Mass.

LATIM

A EPÍGRAFE LATINA COMO ELEMENTO DIDÁTICO (XL) Adulação ou devoção verdadeira?

THE LATIN EPIGRAPH AS A DIDACTIC ELEMENT (XL)
Flattery or real devotion?

JOSÉ D'ENCARNAÇÃO

UC – CEAACP

JDE@FL.UC.PT

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9090-557X](https://orcid.org/0000-0002-9090-557X)

TEXTO RECEBIDO EM / TEXT SUBMITTED ON: 22/06/2023

TEXTO APROVADO EM/ TEXT APPROVED ON: 25/08/2023

45

Resumo: Prossegue-se no intuito de mostrar como a análise cuidada de uma epígrafe romana pode fornecer informações válidas do ponto de vista da vivência cultural nessa época. Se um texto escrito se destinava, então, ao público seu contemporâneo, um texto gravado visava o presente e o futuro. Utiliza-se como exemplo o uso, a partir do séc. III, nas dedicatórias imperiais da fórmula *devotus numini maiestatique eius*, «por devoção ao seu númen e majestade». Se, a princípio, constituiu ato de mera adulação, passou a ser uma devoção consagrada, que os novos tempos preconizavam. Um formulário que a Igreja Católica não hesitaria em adoptar.

Palavras-chave: imperadores romanos, devoção, númen, piedade.

Abstract: The study of a Roman epigraph can give us a very real image of the Roman life. In fact, the Roman literary texts show us a daily existence presented to the people of this time; a Roman epigraph was made to the present, we know, but, specially, to the future. An example is done to show how is present in the Roman imperial dedicatories, towards the III century, the expression *devotus numini maiestatique eius*. An expression so impregnated of devotion that the Catholic Church had no doubt to adopt it.

Keywords: Roman emperors, *devotio*, *numen*, *pietas*.

46 Nem sempre consciencializamos o verdadeiro significado da palavra ‘devoção’ nem – muito menos! – o da palavra ‘voto’. Ambas estão relacionadas com o verbo latino ‘vovere’, podendo mesmo dizer-se que ‘devovere’ (devotar) acentua esse ato de ‘entrega’, ‘submissão’, ‘disponibilidade’. É raro pensarmos nisso quando vamos votar. De facto, votar em alguém significa simultaneamente, além de uma manifestação de confiança nessa pessoa, a proclamação de que ela pode contar connosco, com o nosso incondicional apoio.

Poderá esta consideração vir a propósito do uso, a partir do tempo de Septímio Severo (193-211), das palavras *devotus* e *numen* nas dedicatórias imperiais.¹

Segundo Iiro Kajanto,² tal inovação ficou a dever-se ao facto de o papel interventivo do Senado na vida pública ter sido substituído pelo do exército, que, recorde-se, passou a ter, com a elevação de Septímio ao poder pela força das armas, uma ação preponderante na vida pública, não fora sua mulher, Júlia Domna, cognominada também de

1 Cf. Marchand 2022.

2 Kajanto 1971: 13.

mater castrorum, «mãe dos acampamentos».³ Nova atmosfera passara a rodear o poder imperial.⁴

A dedicação de um monumento ao imperador considerava-se, naturalmente, uma expressão de veneração ou gratidão, embora só raramente aí se expresse para tal uma motivação específica. Poderia surgir, por vezes, de facto, precedida de *ob* ou *quod*, mediante um ablativo absoluto, um epíteto, uma oração relativa ou uma construção participial, mas o uso do superlativo *devotissimus* queria mesmo qualificar alguém que se votara ao serviço da pátria, como pode ver-se num texto da província da Síria, concretamente de Qanawat (a romana *Canatha*), em que *Marcus Aurelius Valerius Valerianus, centurio legionis III (tertia) Cyrenaicae Antoniniana*, manda fazer uma inscrição *pro salute Iuliae Domnae Augustae matris domini et castrorum et senatus et patriae piaie felicitis* e se declara *devotissimus numini eius*.⁵

Não era nova essa ideia de os imperadores serem dotados de *numen*, espírito divino, enquanto os homens tinham o seu *Genius* e as senhoras a sua *Juno*; contudo, na época de Septímio Severo, quando ao poder absoluto do soberano e às suas qualidades divinas se começou a dar forte proeminência, passou a ser moda professar publicamente devoção a esse espírito divino.

Pode ser disso exemplo a inscrição seguinte (Fig. 1), datável de entre 305 e 311 d. C., identificada em Luxor, no Egipto⁶:

3 Ver, de Andrew J. Bird, o exaustivo estudo intitulado «Julia Domna Mater Castrorum», acessível em Dr. Langford Independent Study 2009.

4 Gagé 1971: 253-255.

5 Sartre-Fauriat e Sartre 2020: 224-226.

6 Lacau 1934: 17-46 33-35.



Figura 1

D(omino) n(ostro) fortissimo ac benignissimo Gal(erio) Val(erio) Maximiano nobilissimo Caesari Val(erius) Evethius v(ir) p(erfectissimus) rat(ionalis) d(evotus) n(umini) m(aiestati)q(ue) eius

Valério Evécio era da ordem equestre – por isso ostenta o título de *vir perfectissimus* – e detinha o cargo de *rationalis*, entregue a um cavaleiro a partir do reinado de Trajano, designação que paulatinamente veio a substituir a de *procurator a rationibus*; o seu detentor exercia as funções de autêntico ministro das finanças imperiais.

Note-se que o uso continuado da expressão, já em siglas no final das epígrafes, evidencia ser o seu significado por todos bem compreendido e corresponder, portanto, a uma normal divinização do poder imperial, expediente a que – atendendo a que era, então, a força das armas que superintendia, de modo prevalente, à escolha do imperador – importava lançar mão para explicar que estava o soberano dotado também

de poderes sobrenaturais. Aliás, o uso de tantos superlativos visava precisamente enaltecer essa supremacia real e espiritual.

Assiste-se, na verdade, a partir do século III – e os documentos epigráficos disso dão sobeja conta – a uma ‘dominização’ do poder: o imperador é *dominus noster*, «o nosso senhor», e não mais o *primus inter pares* de outrora; e os cidadãos passam à categoria de súbditos. O soberano será chamado *pius* e *felix*, qualificativos portadores de boa conotação: «piedoso», porque revestido de bondade para com todos, os deuses e os homens, dotado de uma ligação especial com a divindade e que é confiável, porque a interpreta e a segue como um valor mais alto; «feliz», porque o seu reinado trará seguramente um bem-estar generalizado.

Não deixa, por isso, de ser sintomático que a Igreja Católica desde cedo tenha chamado a si a adoção das referidas designações: Jesus Cristo é o «Nosso Senhor» e até o Papa passa a gozar de númen e majestade. Não admira, por conseguinte, que, em 1780, os letrados da cidade de Perúgia (*Perusia Augusta*), para incremento das artes e das letras, hajam reunido, por subscrição pública (*aere conlato*), a verba necessária para edificar a cúria (*curiam piam exstructam*) e a tenham dedicado ao Papa Pio VI, *numini maiestatique Pii VI Pontificis Maximi*, à boa maneira romana, perpetuamente consignada num monumento epigráfico (Fig. 2).

49

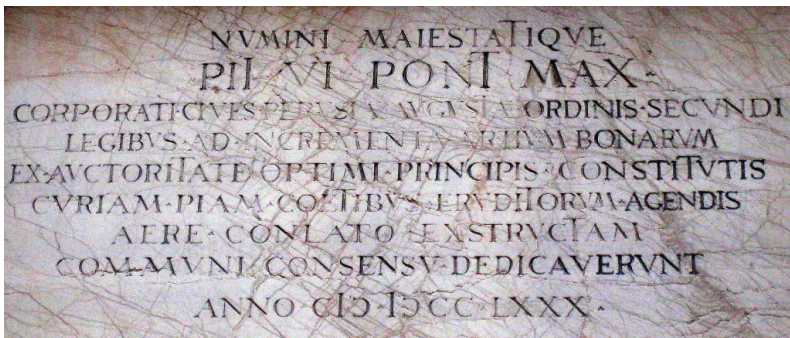


Figura 2

Difícil se torna, portanto, perante os testemunhos aduzidos, optar por uma resposta à pergunta: adulação ou devoção verdadeira?

Essa clara proclamação epigráfica de devoção a alguém – que, por, em nome da divindade, estar investido de um poder que também algo tem de divino – é adulação, de facto: importa ganhar as boas graças do homenageado!

Não há dúvida, no entanto, de que toda a envolvência acaba por estar impregnada de sacralidade e, por isso, devoção, no sentido de ‘entrega’, ‘submissão’ é tónica também não despendiêda.

BIBLIOGRAFIA

Bird, Andrew J. (2009), «Julia Domna Mater Castrorum», artigo acessível em «Dr. Langford Independent Study, Summer 2009», https://www.academia.edu/8490437/Julia_Domna_Mater_Castrorum (consultado em 24/08/2023).

50 Gagé, Jean (1971, 2^{me} ed.), *Les Classes Sociales dans l'Empire Romain*, Paris, 253-255.

Kajanto, Iiro (1971), «Un'analisi filologico-letteraria delle iscrizioni onorarie», *Epigraphica* XXXIII 2-19, 13.

Lacau, Pierre (1934), «Inscriptions latines du temple de Louxour», *Annales du Service des Antiquités de l'Égypte* 34, 17-46, 33-35.

Marchand, Sébastien (2022), *Devotus numini maiestatique eius. La formule de dévotion à la puissance divine et à la majesté de l'empereur dans les provinces danubiennes aux IIIe et IVe siècles apr. J.-C.* Faculté de Philosophie, Arts et Lettres, Université Catholique de Louvain.

Sartre-Fauriat, Annie e Sartre, Maurice (2020), *Inscriptions grecques et latines de la Syrie. Tome XVI – L'Auranitide. Volume 1: Qanawāt (Canatha) et la bordure nord-ouest du Jebel al-ʿArab*, Beyrouth, inscrição n° 189, 224-226.

UMA “QUESTÃO LITERÁRIA” NO *VIRIDARIUM* DE FRANCISCO MENDOÇA SJ (1632). TENTANDO COMPREENDER A CRIAÇÃO POÉTICA

A “LITERARY ISSUE” IN FRANCISCO MENDOÇA SJ’S *VIRIDARIUM* (1632). TRYING TO UNDERSTAND POETIC CREATION

VERA GONÇALVES

LICENCIADA EM ESTUDOS CLÁSSICOS PELA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
VERARAQUEL2010@HOTMAIL.COM

51

TEXTO RECEBIDO EM / TEXTO SUBMITTED ON: 29/11/2021

TEXTO APROVADO EM / TEXTO APPROVED ON: 22/11/2023

Resumo: O presente estudo será iniciado pela tradução do capítulo VI (*Horatius illustratus in poetarum gratiam lib. 4. Od.2*) da *Saturnaliorum decas VIII* do *Liber VIII* do *Viridarium* de Francisco Mendoça, seguida por uma reflexão acerca da obra e do autor. Num segundo momento será feita uma ponderação sobre a presença dos autores clássicos no *curriculum* das escolas jesuíticas, usando como exemplo a ligação entre a imagem do trabalho da abelha e o processo de criação poética feita nas obras de Horácio, Platão, Lucrecio e do humanista Marc Antoine Muret.

Palavras-chave: Ensino Jesuítico, Horácio, Francisco Mendoça, Humanismo.

Abstract: The present study will begin with the translation of chapter VI (*Horatius illustratus in poetarum gratiam lib. 4. Od.2*) of the *Saturnaliorum decas VIII in Liber VIII* in Francisco Mendoça's *Viridarium*, followed by a reflection upon the book and the author. Secondly, we will ponder on the presence of classical authors in Jesuit schools, using as an example the connection between a bee's role and the process of poetic creation made in the works of Horatius, Plato, Lucretius, and the humanist Marc Antoine Muret.

Keywords: Jesuitical Teaching, Horace, Francisco Mendoça, Humanism.

Horatius illustratus in poetarum gratiam lib. 4. Od.2

Horatii illud decantatissimum, odarum lib. 4. Od.2. obiter notarim. Ita ille,
“ego apis Matinae

More, modoque

Grata carpentis thyma per laborem

plurimum, circa nemus, viuidique

Tiburis ripas, operosa paruus

Carmina Fingo”. Pindari carminas uauissima

Vbi Lyrius¹ postquam Pindarum honorifice admodum cygno similem fecit, se ipsum apiculae, poesimque suam melleficio comparauit quod mihi non humile solum opificium, et carminis abiectum genus insinuat, sed multo etiam probabilius festiuitatem, morem, et naturam poetarum. Facit illud ex Platone in Ione. Plato. Poeta apes.

Nobis enim poetae dicunt se a fontibus, quibus mel scaturit, haurientes, et a Musarum uiridariis, collibusque decerpentes ad nos carmina transfere: quem admodum apes mel ex floribus, et instar apum uolare se asserunt. Haec Plato.

¹ Abordaremos “Lyrius” como um erro cometido pelo impressor responsável por esta edição, uma vez que na linha 14 temos o nominativo plural “Lyrici” e porque na edição de Colônia, de 1650, encontramos a palavra “Lyricus”, que podemos considerar uma correção posterior.

Quae an semper Lyrici versiculis concinnant, esto iudex. Boni autem poetae per hortos Gratiarum uagantes, et ex his dulcissimum quodque carpentes, ea concinunt carmina, ut illis ne mel quidem ipsum mellitius uideri possit. Pulchre Lucretius,

“Floriferis ut apes in saltibus omnia libant, omnia nos item depascimur aurea dicta.” Lucretius

In poetis praeualeat natura potius, quam ars *Sed cur poetae apibus comparentur, iure optimo rogas? Paucis satisfacio. Primo, quia apes naturam, non artem sequuntur: Sic poetae natura, non arte ualent, de qua re alibi. Secundo, quia apes nisi irritentur, innocuae sunt, irritate uero infigunt culeos. Idem poetis ingenium ubi non laeduntur, nulla hominum natio innocentior, lacessiti ita ulciscuntur, ut uel ad mortem adigant.* Poetarum stimulus. Muretus.

Nam praeter id quod de Archilo legimus, et nos alibi diximus, testatur Muretus² lib. 8, uariarum cap.1 fuisse aetate poetam qui tam seueris uersibus inimicum praestrinxit, ut prae dolore interierit. Poetae ipsi fatentur et iactant, quorum illa sunt,

*“Caue, caue, namque in malos asperrimus
Parata tollo cornua”.*

Item,

*“Ne quisquam noceat cupido Mihi pacis: at ille,
qui me commorit, melius tangere clamo flebit,
Et insignis tota cantabitur urbe”.*³

Tradução:

Horácio explicado em favor dos poetas no livro 4, ode 2

Notaria de passagem aquele celebradíssimo excerto de Horácio na ode segunda do livro quarto das odes. Assim [disse] ele,

“Eu, pequeno, à maneira e à medida da abelha Matina, que colhe o grato tomilho com muito trabalho à volta da floresta e das margens do Tibre caudaloso, produz laboriosos poemas”. Os dulcíssimos poemas de Píndaro

² Marc Antoine Muret (12 de abril de 1526 – 4 de junho de 1585).

³ Mendoça 1632: 301. Na transcrição conservámos a ortografia original.

Quando o [poeta] lírico⁴, de forma bastante honrosa, equiparou Píndaro a um cisne, e a si próprio à abelha, comparou também a sua poesia à produção de mel. Com o que, para mim, não só quer significar um ofício humilde e um gênero humilde de poesia, mas muito mais provavelmente quer significar a graça, o costume e a natureza dos poetas. Faz isso partindo de Platão, no *Íon*.

Platão. O poeta como abelha. Pois os poetas dizem-nos que é bebendo das fontes, de onde brota o mel, e colhendo do jardim e das colinas das Musas, que nos oferecem a poesia, e do mesmo modo que as abelhas colhem o mel das flores, também eles voam como elas. Isto é o que diz Platão. Os poetas líricos não dizem sempre isto nos versos? “Sê tu próprio o juiz”. Porém os bons poetas vagueando pelos jardins das Graças e deles colhendo algo de mais doce, compõem estes versos, de tal modo quem o próprio mel lhes possa parecer mais doce. Lucrécio disse de forma muito bela,

“tal como as abelhas tudo colhem nos prados floridos
assim também nós nos alimentamos de todos os áureos ditos”. Lucrécio

54

Nos poetas prevalece a natureza mais do que a arte Mas porque é que os poetas são comparados às abelhas? Perguntas e com razão. Em poucas palavras eu explico. Em primeiro lugar, porque as abelhas seguem a natureza e não a arte: assim também os poetas triunfam pela natureza, não pela arte, matéria acerca da qual falo noutro passo. Em segundo lugar, porque as abelhas, se não forem provocadas, são inofensivas, porém quando são irritadas, espetam o seu ferrão. Assim [é] o gênio dos poetas: quando não são provocados, não há nação de homens mais inocente; quando provocados, de tal forma se vingam que podem levar à morte. O incentivo dos poetas. Muret

De facto, além do que já lemos acerca de Arquíloco, e dissemos noutra passagem, Muret afirma no capítulo primeiro do livro oitavo das Lições Várias que na vida foi poeta e que atingiu o inimigo com versos tão severos que quase o matou de dor. Os próprios poetas confessam e se orgulham destas palavras,

4 Referência a Horácio.

“tem cuidado, tem cuidado, pois eu, furioso, contra os perversos ergo os chifres preparados”.

Ou ainda,

“A mim, desejoso de paz, ninguém me faça mal: mas esse, aquele que me tiver magoado, eu digo, era melhor que não me tocasse, irá chorar e, difamado, será falado por toda a cidade.”

O excerto apresentado e traduzido foi retirado de um dos capítulos do *Viridarium Sacrae ac profanae eruditionis A P. Francisco de Mendonça Olyssiponensi, S.I., Doctore theologo [...] satum et excultum, Posthuma proles, Lugduni* ou, como referiremos ao longo deste estudo, o *Viridarium*. Publicada a título póstumo, esta obra do padre Francisco de Mendonça, membro da Companhia de Jesus, obteve sucesso no meio intelectual do século XVII e continua a ser relevante nos nossos dias.

Mendonça nasceu em Lisboa com o nome de Francisco da Costa e iniciou os seus estudos no Colégio jesuíta de Santo Antão. Fugiu de casa aos 14 anos e entrou no noviciado de Coimbra em 1587. Ensinou retórica em Lisboa, filosofia em Coimbra e Sagrada Escritura em Évora. Após a morte inesperada do Padre Mendonça em Lyon, quando regressava de Roma, um antigo discípulo dele, o Padre Francisco Machado, recebeu dos superiores o encargo de reunir e publicar os seus escritos latinos. Daí resultou esta obra enciclopédica, em cujo título se encontra a indicação: *posthuma proles*. Ao gosto da época, o longo título fornece várias informações sobre a estrutura da obra, a começar pelo próprio termo *viridarium*, uma palavra latina que designa “jardim” ou “parque” e remete para a escolha do Padre Francisco Machado de organizar os diferentes campos do saber em “canteiros” de flores. A metáfora do jardim é ainda realçada pela descrição da obra como “*satum*” (semeada) e “*excultum*” (cultivada). Como escreve Miranda Urbano, o editor desta obra “continuando uma tradição ‘jesuítica’ que explora o poder educativo do discurso simbólico, apropria-se da metáfora do jardim

como forma de interpretação do mundo que, à altura, era uma obra perfeita, organizada, coerente: a criação, que só podia revelar e espelhar a perfeição, ordem e beleza do Criador⁵”. Este *Viridarium* foi escrito com o objetivo de instruir e ensinar os seus leitores, oferecendo-lhes tópicos tão diversos que englobavam tanto o sagrado como o profano (*sacrae ac profanae eruditionis*). Arnaldo do Espírito-Santo realça, no seu estudo *O Viridarium de Francisco de Mendonça, S. J. Apresentação de uma obra injustamente esquecida*, que esta obra apresenta um estilo de escrita característico, que o investigador descreve como sendo “cristão nos valores, clássico na erudição retórica”, afirmando sempre a superioridade do humanismo cristão face à cultura antiga, com forte influência do estilo barroco.⁶

A obra encontra-se dividida em IX Livros e estes estão divididos em vários *Problemata* (problemas), inspirando-se no modelo discursivo dialético, que apresenta vários argumentos a favor e contra a tese proposta. O livro I, *Flores Sacri* (título que partilha com os dois livros seguintes) apresenta dez *Pervigilia*, ou seja, dez “discursos homiléticos pronunciados na Vigília de Natal em ambiente académico”⁷; o livro II é formado por dez questões mariológicas; o livro III apresenta vários debates em torno da cultura dos padres da Igreja e de São Paulo, que Mendonça apresenta como modelo do orador cristão; o livro IV intitula-se *De Floribus Philosophiae* e aborda questões de Filosofia; o livro V chama-se *Flores Varii* e, como o nome nos indica, fala sobre variados assuntos como, por exemplo, se é ou não um absurdo escrever para os mortos; o livro VI, *Flores Eloquentiae*, onde o autor instrui o leitor na oratória; o livro VII, *Flores Rhetoricae*, onde o autor expõe os seus ensinamentos sobre retórica; livro VIII, *Flores Humaniorum*, que apresenta as flores das Humanidades; por fim, o livro IX intitula-se

5 Urbano 2017: 406.

6 Santo 2013: 14.

7 Santo 2013: 17.

Flores Poetici. Entre os livros apenas muda o assunto abordado, pois o método discursivo e a exposição mantêm-se iguais. No livro VIII, onde se encontra o excerto que traduzimos neste estudo, o professor fornece aos estudantes vários temas literários, que foram comentados pelos autores clássicos. Assim, comenta-os, simula debates, apresenta argumentos contra e a favor e estabelece relações entre eles.

Com o objetivo de instruir o aluno no ensino das humanidades, o autor irá integrar citações e comentários a vários autores clássicos, que ele considerava essenciais para a formação de qualquer humanista, entre os quais podemos encontrar Aristóteles e Cícero ou, como podemos observar no excerto que vamos estudar, o poeta Horácio.

Horácio deixou a sua marca na literatura latina não só por ter introduzido em Roma a vitalidade da poesia alexandrina⁸, mas também por ter adaptado conceitos gregos aos tradicionais padrões da sobriedade romana. Como Maria do Céu Fialho escreve, o estilo de Horácio caracteriza-se pela oposição entre ocupações e profissões marcadas pela insatisfação e o que ele considera como vida beata e pela propaganda de uma vida serena, privada de excesso, em que a amizade é considerada o maior bem⁹.

Hoje sabemos, não só através dos manuais de ensino de autores humanistas, mas também pelo célebre programa de estudos, a *Ratio Studiorum*, que Horácio era um dos autores estudados nos colégios jesuítas. Como podemos ver nas Regras para o Professor de Humanidades (Regra XVII), “de entre os poetas, privilegiar-se-á Virgílio (...) dar-se-ão também algumas odes escolhidas de Horácio (...)”¹⁰.

Iris Aparecida Storer Di Piero escreve que a “*Ratio Studiorum* foi uma resposta às necessidades de unificação de uma metodologia educativa”, principalmente devido ao facto de a Companhia de Jesus

8 Mota 2016: 2.

9 Fialho 2009: 125.

10 Miranda 2010: 212.

se ter expandido pelo mundo e se ter deparado com diversas culturas, línguas e modos de ser.¹¹ A obra, que contempla três ciclos de estudos (humanidades, filosofia e teologia) oferece uma educação interdisciplinar. Apresenta um tipo de ensino inovador pois, apesar de ter uma forte influência aristotélica, introduz e valoriza o saber humanista, apresentando um conhecimento que é tanto humanista como filosófico-científico. Os estudos das humanidades, no entanto, assemelhavam-se à conceção da palavra grega *paideia*, que se referia à formação humana integral e ao processo que a ela conduzia. A *Ratio Studiorum* estava baseada em três princípios: a autoridade (a instrução exerce-se em nome de Deus); a adaptação (o ensino devia adaptar-se a cada aluno) e a interatividade (os assuntos lecionados deveriam cativar a atenção e o interesse dos alunos com o objetivo de eles participarem). A *Ratio Studiorum* desenvolveu-se por cerca de cinquenta anos, tendo a sua versão definitiva apenas em 1599 e a própria palavra *Ratio*, cuja tradução mais apropriada é “ordem”, remete para a essência principal da obra: ser a “sistematização, organização e método de estudos dos Colégios e Universidades da Companhia de Jesus”¹². Foi adotado como programa educativo pelos jesuítas no século XVI e apenas perde a sua importância no século XIX. Este saber humanista incluía a gramática, a retórica, teatro e leitura de autores pagãos que contribuíam “para o primado da palavra falada e escrita, que era um aspeto prestigiante da formação”¹³ que seria complementado pelos exercícios pedagógicos fortemente inspirados pelo “*modus parisiensis*”. Dentro deste ciclo de estudos, que procurava, através da formação de um orador, formar um homem de Estado, capaz de participar na *Res Publica*, a retórica ocupava claramente um lugar privilegiado¹⁴ pois procurava apurar o

58

11 Di Piero 2018: 19.

12 Di Piero 2018: 58.

13 Ernesto 2020: 210.

14 Miranda 2013: 190.

sentido crítico para preparar qualquer homem para intervir em nome do bem comum. Como Margarida Miranda escreve, “a *eloquentia perfecta* começava com o estudo da Gramática” que se baseava na leitura e comentário dos autores clássicos, onde Cícero tinha um papel privilegiado¹⁵.

É neste contexto que se insere o Capítulo VI do Livro VIII (*Humaniorum literarum*) do *Viridarium*, cujo título é *Horatius illustratus in poetarum gratiam lib.4 od. 2* (Horácio explicado em favor dos poetas no livro 4, ode 2). Neste excerto, o autor decide fazer um comentário à Ode 2 do Livro 4 das Odes de Horácio, que ele descreve com o superlativo *decantatissimum* (celebradíssimo). O autor começa a sua abordagem citando uma passagem da Ode 2 de Horácio “eu, pequeno, à maneira e à medida da abelha Matina, que colhe o grato tomilho com muito trabalho à volta da floresta e das margens do Tibre caudaloso, elaboro laboriosos poemas”¹⁶. Esta passagem é significativa pois irá introduzir o comentário do autor ao simbolismo da abelha e à sua ligação com a poesia, tema que irá acompanhar todo este capítulo e que o autor irá completar com passagens de outros autores. A figura da abelha é um *topos* que está presente na poesia de Horácio, principalmente na dicotomia abelha-cisne. Os antigos viam o cisne como um animal dotado de uma bela voz, capaz de migrar para longas distâncias. Como ave de Apolo, não precisa de ser útil, basta-lhe ser belo. A abelha não tem a mesma beleza que o cisne nem consegue voar para tão grandes distâncias, estando assim limitada a voar perto do chão e trabalha para sobreviver, destacando-se pela sua utilidade.

Esta dicotomia surge a propósito do facto de a ode 2 do livro 4 ter sido pedida por Iullus Antonius, filho de Marco António, a quem Horácio se dirige no segundo verso da ode, e teria como propósito principal igualar o estilo literário de Píndaro. Horácio toma uma atitude que merece ser ressaltada, a *recusatio*. A *recusatio* é um recurso

15 Miranda 2013: 191.

16 Mendonça 1632: 301.

60 muito usado pelos autores alexandrinos no qual o poeta recusa uma proposta que lhe é feita. No entanto, esta recusa não passa de um recurso literário, não podendo ser levada à letra, já que a ode 2 está submersa em referências ao estilo e métrica de Píndaro.¹⁷ O *topos* da *recusatio* serve aqui meramente para Horácio exprimir a sua posição de poeta que conhece as limitações de se igualar a alguém como Píndaro e esta ideia fica clara logo na primeira estrofe, quando ele compara a tentativa de se igualar a Píndaro à queda de Ícaro, filho de Dédalo, arquiteto do labirinto de Creta. Quando pai e filho, presos neste labirinto, tentam libertar-se, com o auxílio de asas fabricadas em cera. Ícaro não segue o conselho do pai, aproxima-se demasiado do sol e, derretendo-se as asas, precipita-se no mar. Compara-se também a um *uitulus* (vitelo) que, embora se torne independente da sua mãe, dela descende. Podemos agora compreender a relação abelha-cisne: Horácio é uma abelha e Píndaro é um cisne. Píndaro é grandioso e inigualável e Horácio é a modesta abelha que, nos seus versos, procura incorporar referências a ele de forma subtil.¹⁸ Esta comparação ganha ainda mais relevo se tivermos em consideração que, segundo uma fábula, quando Píndaro era criança, as abelhas entravam na sua boca e colhiam nela a doçura do canto. Da mesma forma também Horácio colhe o “mel” na obra de Píndaro e escreve esta ode.¹⁹

O autor do *Viridarium* realça esta humildade de Horácio e remete em seguida para a ligação entre criação poética e produção de mel presente no Íon de Platão. O autor faz uma adaptação para latim do parágrafo 534b desta obra, onde Sócrates afirma que os poetas nos oferecem os poemas “bebendo das fontes, de onde brota o mel, e colhendo do jardim e das colinas das Musas”.²⁰ Os poetas “voam”

17 Viana 2012: 136.

18 Viana 2012: 135.

19 Medeiros 2001: 224.

20 Jabouille 1988: 52.

como as abelhas e colhem o que existe de mais doce nos jardins das Musas “de tal modo que nem o próprio mel lhes possa parecer mais doce”. Este passo de Platão remete para duas ideias importantes: a semelhança entre abelhas e poetas, que já tivemos oportunidade de explorar e o papel das Musas na criação poética. Ao colocar em diálogo Sócrates e o rapsodo Íon, Platão apresenta a ideia de que o poeta não está em si quando compõe, pois, ao beber das fontes de leite e mel, é tomado pelo *enthousiasmos* (possessão divina) das Musas. Esta ideia é reforçada quando, na obra, Sócrates afirma que “os belos poemas não são efeito da arte como atividade humana, mas da ação dos deuses que habitam no poeta”²¹ É possível ainda observar a ligação entre a figura da abelha e o estado de possessão que toma conta do poeta, no Hino Homérico IV, dedicado a Hermes, onde são referidas três donzelas “dotadas de asas velozes” (v.553) que, após consumirem mel, entram num transe propício para “revelar a verdade” (vv.560-561). Esta ideia do poeta como alguém que profetiza está presente na própria palavra *uates* que em latim significa tanto poeta como adivinho, exprimindo o estatuto semidivino do poeta no mundo antigo, como o mortal que pode ser intermediário entre os deuses e os homens, aquele que sabe algo mais que os simples mortais²².

Francisco de Mendoça menciona ainda um excerto da obra *De rerum natura* de Lucrécio e escreve “*Tal como as abelhas tudo colhem nos prados floridos assim também nós nos alimentamos de todos os áureos ditos*”²³. Esta citação foi retirada do livro III, nos versos iniciais, onde Lucrécio, ao falar de Epicuro e, depois de enaltecer o talento deste e mostrar a sua intenção de imitá-lo, escreve “Tu, ó pai, és o descobridor da verdade, tu nos dás paternais preceitos e, tal como as abelhas nos vales floridos tudo libam, assim também nós nos teus escritos, ó

21 Ferreira 2009: 514.

22 Ferreira 2009: 511.

23 Mendoça 1632: 302.

preclaro, colhemos todos os teus ditos de ouro, de ouro e digníssimos de sempiterna vida (..) ”²⁴.

A partir da linha 170, o autor dirige-se diretamente ao leitor e começa a explicar o porquê de os poetas serem tão frequentemente comparados a abelhas. Para começar, invoca um tópico muito abordado pelos autores clássicos: a natureza *versus* arte, que aprofundará noutro capítulo do *Viridarium*. No capítulo que nos dedicámos a estudar, Mendoça menciona apenas que os poetas, tal como as abelhas, seguem a natureza e não a arte. A segunda razão é o facto de ambos serem inofensivos, mas, quando provocados, serem tão perigosos que podem levar à morte. Como exemplo, o autor menciona um humanista, Marc Antoine Muret, que afirma na sua obra *Variarum lectionum libri* que, através da sua poesia, causou tanta dor ao inimigo que quase o levou à morte (“*Apes, nisi iritentur, innocuae sunt: irritatae figunt aculeis eos a quibus laesae sunt, et acerbissimos eis dolores infligunt idem poetas ingenium. Nulla, ubi non laeduntur, innocentior hominum natio.*”²⁵) Segundo Francisco de Mendoça, “os próprios poetas confessam e orgulham-se destas palavras” e, para comprovar esta ideia, vai retomar os versos de Horácio, desta vez das *Sátiras*: “*Tem cuidado, tem cuidado, pois eu, furioso, contra os perversos / ergo os chifres preparados*” e “*A mim, desejo de paz, ninguém me faça mal: mas esse, aquele que me tiver magoado, eu digo, era melhor que não me tocasse, irá chorar e, difamado, será falado por toda a cidade*”. Não deixa de ser curioso o facto de o mestre Francisco Mendoça fazer referência a esta faceta menos simpática dos poetas, que, tal como as abelhas, podem usar o seu ferrão. Os poetas são, em princípio, pacíficos, são a raça mais inocente, se não forem provocados, mas se alguém lhes fizer mal, o seu poder no uso da palavra pode ser corrosivo. É esta a segunda razão pela qual os poetas são comparados às abelhas e cito:

24 Lucrécio 2015.

25 Muretus 1559: 278-279.

Em segundo lugar, porque as abelhas, se não forem provocadas, são inofensivas, porém quando são irritadas, espetam o seu ferrão. Assim [é] o génio dos poetas: quando não são provocados, não há nação de homens mais inocente, quando provocados, de tal forma se vingam que podem levar à morte.

Em modo de conclusão, os jesuítas promoveram nos seus colégios o estudo dos autores clássicos para ajudar a formar cristãos eruditos, e para os transformar em membros ativos da sociedade, capazes de convencer através da palavra e oferecendo-lhes um desenvolvimento moral que levava o indivíduo a agir pelo bem comum. Um dos principais objetivos era formar homens que tivessem elevados conhecimentos não só de literatura, história, geografia e artes mas também de matemática, astronomia e das restantes ciências naturais. Américo da Costa Ramalho na obra *Para a História do Humanismo em Portugal*, oferece-nos um exemplo claro que comprova que Horácio era um dos autores privilegiados para este propósito ao referir uma carta escrita por Cataldo a D. João II onde o humanista escreve “*Filius interea non praetermittat Horati Quotidiecentum carmina construere*” (Que teu filho, entretanto, não deixe de preparar todos os dias cem versos de Horácio). Recorde-se que Cataldo Parísio Sículo foi o introdutor do Humanismo italiano em Portugal nos finais do séc. XV e em muitas cartas e outros escritos defende a importância do contacto direto com os autores clássicos na formação das *litterae humaniores*. Na reforma do ensino e dos estudos universitários promovida por D. João III, o modelo humanista permanece com toda a importância dada aos clássicos, nomeadamente no ensino dos jesuítas, como se torna visível nesta obra de que aqui estudámos uma pequena parte. Este é mais um exemplo da presença de Horácio nos autores humanistas e nos programas escolares dos Colégios universitários de Coimbra e pode ser encontrado no *Viridarium* de Francisco de Mendoça, onde se explora o simbolismo da abelha em vários autores clássicos, sendo o ponto de partida a Ode 2 do livro 4 das *Odes* de Horácio.

BIBLIOGRAFIA

FONTES

Lucrecio (2015), *Da natureza das coisas*. Tradução (do latim), introdução e notas de Luís Manuel Gaspar Cerqueira, Lisboa.

Mendoça, F. (1632), *Viridarium Sacrae ac profanae eruditionis A P. Francisco de Mendoça Olyssiponensi, S.I., Doctore theologo [...] satum et excultum, Posthuma proles*, Lugduni.

Platão (1988), *Íon*. Introdução, tradução e notas de Victor Jabouille, Lisboa.

ESTUDOS

Barbosa, M. de Sousa (2006), “Teatro jesuítico e estética barroca: o testemunho dum drama truncado, anónimo e sem título”, in Sebastião Pinho (coord.), *Teatro neolatino em Portugal no contexto da Europa: 450 anos de Diogo de Teive*, Coimbra.

Bauzá, H. (2009), “Horacio y el tópos de la gloria poética” *Horácio e a sua peregrinação*, Coimbra.

Colen, J. (2013), “Arte e loucura. O Íon de Platão”. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Filosofia* 30, 7-31.

Di Piero, I. (2008), *Ratio Studiorum, Educação e Ciência nos Séculos XVI e XVII: matemática nos colégios e na vida*, Piracicaba, SP.

Ferreira, T. (2009), “Mel, musas e inspiração poética: o Íon platónico”, *Biblos* 7: 509-521.

Fialho, M. do Céu (2009), *Horácio: Ética e Ars Poetica*, Coimbra.

Martins, E. C. (2020). “Os espaços e a organização escolar num colégio Português dos Jesuítas (Colégio de S. Fiel -1863-1910)”. *Educação Em Foco*, 23 (40): 207-227.

Medeiros, W. de (2001), “Entre o cirne e a abelha. A «Recusatio» Horaciana do Lirismo Sublime”, *Humanitas* 53: 219-224.

- Miranda, M. (2010), *Código Pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*, Lisboa.
- Miranda, M. (2013), “Quando os Jesuítas eram mestres da palavra: a retórica segundo a *ratio studiorum*”, *Humanitas* 65: 187-204.
- Mota, A. J. (2016), “Horácio: poeta e crítico social”, *Revista do GELNE* 4, n. 2:1-5.
- Muretus, M. A. (1559), *Variarum lectionum libri VIII*, ex officina Jordani Zilleti.
- Ramalho, A. da Costa (2013), “Nótula Horaciana” in id., *Para a História do Humanismo em Portugal*, Vol. V, Coimbra, 101- 106.
- Santo, A. (2013), “O *Viridarium* de Francisco de Mendonça, S.J.: Apresentação de uma obra injustamente esquecida” in Maria Filomena Gonçalves e Ana Paula Banza (coords.), *Património Textual e Humanidades Digitais. Da Antiga à Nova Filologia*, Évora.
- Urbano, C. Miranda (2017), “O Mundo como jardim: o *Viridarium* do P. Francisco de Mendonça SJ, diversidade na unidade do saber”, in Nair Castro Soares e Cláudia Teixeira (coords.), *Legado clássico no Renascimento e sua receção: contributos para a renovação do espaço cultural europeu*, Coimbra.
- Urbano, C. Miranda (2013), “As aulas e os problemas de filosofia natural do P. Francisco Mendonça SJ”. *Humanitas* 55: 205-218.
- Viana, M. (2012), “Píndaro e Horácio face a face”, in Francisco de Oliveira, Jorge de Oliveira e Manuel Patrocínio (coords.), *Espaços e paisagens: antiguidade clássica e heranças contemporâneas: Vol.1 Línguas e Literaturas: Grécia e Roma*, Coimbra.

**RECEÇÃO
DA CULTURA
CLÁSSICA**

O CAFÉ, A LIVRARIA E A HERANÇA CLÁSSICA

THE CAFE, THE LIBRARY AND THE CLASSICAL HERITAGE

VASCO GIL MANTAS

UNIVERSIDADE DE COIMBRA – CECH

VSMANTAS@GMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6109-4958](https://orcid.org/0000-0002-6109-4958)

TEXTO RECEBIDO EM / TEXT SUBMITTED ON: 29/03/2023

TEXTO APROVADO EM / TEXT APPROVED ON: 13/07/2023

Resumo: Procede-se a uma reflexão sobre o valor da Herança Clássica na sociedade contemporânea, ordenada sobre valores que lhe são alheios, considerados obsoletos e mesmo incorretos, ainda que continuem presentes e atuantes de múltiplas formas, para bem de um futuro que se apresenta nebuloso.

Palavras-chave: Cafés, Cultura Clássica, Humanismo, Literatura, Ideologia.

Abstract: We present a reflection on the value of Classical Heritage in contemporary society, based on values that are alien to it, considered obsolete and even incorrect, even though they continue to be present and active in multiple ways, for the sake of a future that appears nebulous.

Keywords: Cafes, Classical Culture, Humanism, Literature, Ideology.

Vivemos um tempo em que tudo o que antecedeu o *Windows 10* é considerado obsoleto e, portanto, dispensável e sem interesse. Um

tempo de humanidade obcecada pela tecnologia, em especial por uma tecnologia de saldo, com que todos os dias, queiramos ou não, somos fustigados, tal como de saldo podemos classificar muitas das miríficas propostas culturais – e outras – que nos são apresentadas por uma legião de comentadores e plumitivos, fenómeno que não deixa de evocar outra época de mudança, quando o Império Romano se transfigurou a caminho do autoritarismo orientalizante que o asfixiaria, assolado por misticismos à medida de multidões predispostas para experiências novas, multidões para quem os valores tradicionais já pouco diziam.¹

Longe vão as mais ou menos boas intenções do romano *Pasquino*,² pois os pasquins de hoje não nos procuram nada de válido, limitando-se a vender seja o que for, mesmo que seja mau, o que é, certamente, um conceito relativo, como tudo se pretende na atualidade, diretriz assumida em tempo de guerras velhas com nomes novos. E, nestes tempos de maravilhas apregoadas em que a Natureza começa a reclamar das barbaridades que a têm ferido, talvez apenas para satisfazer um falso progresso, eis que as palavras são, elas próprias, manipuladas para dizer agora o que antes era contrário, reflexo de uma deriva de perigosos contornos e obscuro fim, típica de uma época de declínio e de uma sociedade que mergulhou na dúvida e na crença sibarítica, versão pós-modernista.

Mas, a que propósito vêm aqui o café, a livraria e a herança clássica? Passo a explicar. Frequento um café associado a uma livraria, um café que se introduziu no meu arquivo de memórias do qual, no apartado ‘cafés’, lembrarei sempre o mais belo estabelecimento desse

1 Grant 1967: 191-225.

2 Nome popular da mais famosa das *estátuas falantes* de Roma, neste caso uma maltratada escultura helenística, situada na *Piazza di Pasquino*, perto da *Piazza Navone*, desde o século XVI. Junto afixavam-se, e afixam-se ainda, folhetos satíricos de crítica às autoridades e à sociedade. Ficou famosa a crítica que denunciava a destruição de monumentos antigos pela família Barberini. O nome *Pasquino* parece relacionar-se com um antropónimo, mas as dúvidas subsistem.

tipo que algum dia conheci, o *Palladium* de Lisboa, com a sua decoração evocativa do mundo clássico, onde não faltavam grandes painéis com alusões ao ciclo troiano, uma bela Diana caçadora e uma alegoria do Império e dos produtos coloniais, o que hoje faria torcer o nariz a muita gente pretensamente ilustrada. Adiante.

Esta simbiose interessante entre café e livraria permite conjugar com os livros o gosto meridional pelo café como lugar de sociabilização, que se vai perdendo, como quase tudo o que vivemos, em nome de homogeneidades turísticas mais ou menos rentáveis.

Na época do *on-line* e das edições eletrónicas, que realmente mitigam o problema da escassez de espaço nos domicílios modernos, o gosto pelo livro físico, seja um policial de bolso de Simenon ou uma edição comemorativa de *Os Lusíadas*, dotado de um cheiro e textura própria, que permitiam ao rato Firmin conhecer as obras e as suas várias edições pelo gosto do papel,³ associado à pausa facultada pela bica, representam um interregno, um ato cultural que pode ser facilmente compreendido lembrando a frase com que David Mourão-Ferreira defendia a Cultura, no genérico de um esquecido programa radiofónico, uma vez que se trata de quebrar o círculo quotidiano da necessidade, integrando-se naquilo que não a serve, ou seja, a Cultura. O que talvez faça a sua força e, ao mesmo tempo, a sua fraqueza.

E aqui nos aproximamos da herança greco-romana, humanista, salva pelos livros ao longo de milhões de horas de trabalho de ignotos copistas até à invenção da imprensa e depois pela multiplicação das edições que permitiram limitar os inimagináveis estragos causados pelas guerras europeias e outras. Como todas as heranças, o Legado Clássico, para simplificar uma realidade que pode ser mais complexa, uma vez que engloba um ponto de encontro de culturas sob uma hegemonia reconhecida, ontem como hoje, pode ter herdeiros e continuadores, realidades substancialmente diferentes. Os herdeiros, com

3 Savage 2009: 25-26.

demasiada frequência, limitam-se a esbanjar o que receberam, situação que se assemelha ao que se vai passando. Os continuadores sentem-se motivados por um sentimento de continuidade, de salvaguarda de valores que, por serem próprios do Humanismo, são intemporais e válidos, hoje como o foram ontem.

Para os cultores do pós-modernismo fundamentalista, o legado do mundo clássico, como outros, aliás, transformou-se num alvo privilegiado, sujeito a críticas anacrônicas, que nalguns casos roçam o bizarro. Infelizmente, não faltam raposas no meio da capoeira universitária, protagonizando e estimulando purgas culturais, sob o manto muito pouco diáfano, aliás, de uma ideologia radical niilista. Talvez este quase ódio do que representa a essência do Humanismo ocidental – se é que ainda me é permitido o uso deste conceito em declínio – divergente do cânone global em vigor em que tudo se mistura, confunde e perde sentido, se situe um pouco na linha do tão apregoadado e falacioso *Fim da História*.

72

Não seguiram os servidores do fundamentalismo islâmico uma ideia comparável ao empenharem-se na destruição de monumentos antigos no Próximo Oriente e Norte de África, pretendendo com isso destruir vestígios materiais de uma cultura que lhes aparece como estranha e inapropriada, enquanto o alvo no seio do Ocidente, nesta fase, consiste na demolição de ideias e comportamentos, sobretudo daqueles padrões que durante séculos determinaram as linhas de rumo da História? Que melhor forma de os prejudicar que atribuir-lhes a causa de todos os males do passado e do presente, tornando-os símbolos de vergonha e, portanto, de repulsa? Chegaremos, um dia, a ver queimar publicamente a *Eneida* ou *Os Lusíadas*? Dir-se-á que esta minha posição é passadista, alarmista ou exagerada. Para os que assim pensam, sugiro que acompanhem os noticiários e que analisem os artigos e o teor de alguns congressos recentes para que apreendam a gravidade da situação. Para quê a Cultura Clássica e o Humanismo nesta época de individualismo absoluto, em que os valores são, tantas

vezes, apenas os valores de mercado, seja lá o que se vende, coisas, ideias ou homens?

Durante séculos os valores greco-latinos, associados à mundividência cristã, que não deixou, não sem dificuldades, de contribuir para a preservação da herança de Atenas e de Roma, sem esquecer os contributos de muitos outros que se lhes juntaram, enriquecendo-a, constituíram parte fundamental da criação cultural e ideológica europeia e da educação das suas elites. Por isso, o ataque ao Humanismo começou por aí, minimizando-o no ensino, limitando-o, transfigurando-o. Isto, muito antes da destruição ou vandalização de memórias, que se vão tornando tão vulgares que quase são vistas como simples *faits divers* sem interesse, e da coerção psicológica estimulada pelo politicamente correto, que sempre apresenta tais atos como justificados.

Nada disto é inocente e merece redobrada atenção, ainda que a reconhecida pacatez portuguesa tenha limitado o impacte desta pretensa cruzada, não poucas vezes repleta de bizarras, como no caso da estátua do Padre António Vieira, em Lisboa, ou na retirada de um monumento ao imperador Augusto, numa universidade dos Estados Unidos, por representar o imperialismo ou ainda as edições expurgadas disto e daquilo que se vão amontoando. E que dizer do caso da professora demitida, na Flórida, por ter mostrado aos alunos uma imagem do David de Miguel Ângelo? O problema é que os maus exemplos seguem-se com facilidade e o resultado está à vista por todo o espaço geográfico que tem sido considerado o do mundo ocidental. Por vezes, fica-se com a sensação de que os ocidentais, ou os europeus, estão a descobrir que existem outras histórias, quando as há, mas estão a fazê-lo da pior maneira possível, obliterando ou denegrindo a sua própria realidade. Que alternativas autênticas nos propõem os mentores de tais políticas? Um mundo cheio de pretensos valores alternativos, materiais e hedonísticos, onde a automatização reina, com o apagamento obrigatório da condição humana e no qual continuamos muito longe de atingir aquele momento em que, como

escreveu o conhecido helenista Humphrey Kitto, haverá “um frigorífico em cada lar e dois em nenhum”.⁴

Mas voltemos ao café para nos ocuparmos da reflexão central deste conjunto de reflexões generalistas. Embora a ideia dominante em torno das Humanidades é a de que elas estão obsoletas, devido à sua própria essência, e por isso são perfeitamente dispensáveis, o que vi há dias no referido café-livraria deixa-me, não uma dúvida quanto a este ponto, mas apenas uma perplexidade. É verdade que se pode tratar apenas de uma coincidência, alheia à lógica do mercado, mas tais coincidências vão-se tornando cada vez mais raras e podemos considerá-las, como sucede noutros contextos, indicativas. Sentado à mesa e lançando o olhar sobre os expositores que ocupam o centro e o fundo da sala e depois acercando-me para confirmar o que a minha vista já não vê de forma clara, deparei com títulos e autores que, diretamente ou apenas como reflexo contemporâneo de figuras e histórias do passado clássico, parecem desmentir a tal condição de simples sequela cultural desajustada aos nossos dias.

Apontei alguns deles, que não representando, no conjunto, um número impressionante, julgo que comprovam a imprecisão da manobra falaciosa através da qual se pretende demonstrar a generalizada falta de interesse pela herança clássica e a sua ausência dos gostos contemporâneos. Vejamos então o que, naqueles frios dias de fevereiro, era visível nos expositores, não nas estantes que preenchem a livraria para lá do café, onde se encontrariam outros títulos, incluindo os numerosos romances mais ou menos históricos que vieram substituir os clássicos *Os últimos dias de Pompeia*, *Ben Hur*, *Fabiola* ou *Spartacus*, aliás, todos eles representativos de uma receção ideologicamente comprometida.

Vejamos o resultado das minhas anotações de uma semana, sem citar os títulos exatos das obras: Ulisses, Aquiles, *Ilíada*, Minotauro, Circe, Cassandra, Electra, *Eneida*, Virgílio, Séneca, Suetónio, Marco

4 Kitto 1960: 102.

Aurélio (os Gregos ganham...). Dir-se-á que são poucos, mas na verdade, tal como em epigrafia latina, não é por a amostra representar uma limitada percentagem do muito que um dia existiu que deixa de facultar informações fidedignas. Quando se pretende que o Legado Clássico já não tem lugar na Cultura Contemporânea, esta presença do mesmo, sob várias formas, intenções e sensibilidades, parece desmentir tal pretensão. É verdade que esta reunião de indicadores pode não se verificar todos os dias, mas basta o facto de ter acontecido para validar a ideia da perenidade da Cultura Clássica e da História Antiga. Cabe-nos fazer uma pergunta, lembrando o *Quem tem medo de Virginia Woolf?* Quem tem medo do Legado Clássico? Já agora, e de passagem, recordo que a escritora inglesa que inspirou o título do livro de Edward Albee, matriz de uma película cinematográfica de grande intensidade,⁵ incluiu com muita frequência nas suas obras apontamentos relacionados com Cultura Clássica e Arqueologia,⁶ reflexo de uma educação de forte componente humanista.⁷ Quem tem, pois, medo da herança greco-latina?

Talvez a resposta a esta pergunta resida na incapacidade de análise que os mentores dos vários ataques ao Humanismo clássico experimentam perante as suas próprias ilusões, alicerçadas em teorias de mudança radical, já não totalmente herdeiras das que moveram em 1968 os desordeiros que destruíram a grande maqueta de Roma⁸, existente em Paris no *Institut d'Art et d'Archéologie*, mas agora alargadas a um mundo de posições díspares, cujos programas se baseiam, fundamentalmente, em palavreado sem conteúdo sério e cujas intenções não suportam o desgaste imposto pelas realidades de um quotidiano onde as crises se acumulam, sem solução. Dirão que na Antiguidade

75

5 Albee 2011.

6 Tencionamos, um dia, elaborar um pequeno escrito sobre este aspeto da obra da malograda escritora inglesa, ativa durante um período crítico da história europeia e de grandes transformações na sociedade britânica.

7 Jones 2008: 26-49.

8 Mantas 2004: 115-127.

também houve crises, uma das quais lhe pôs fim irrevocável, apesar das diversas tentativas de *Renovatio* ensaiadas até aos nossos dias, sob formas políticas mais ou menos infelizes. Mas se estas falharam, e não poderia ser de outra forma porque a História não pára, a herança greco-latina conseguiu sobreviver, exatamente por ser de essência cultural e não estritamente civilizacional. Quando Mourão-Ferreira lembrou, no seu poema *Retrato de Rapariga*, que a Europa podia ser louca ou mitômana, adiantou logo que essa Europa personificada tinha no rosto em vez de pó de arroz um pó de biblioteca⁹, alusão a esses repositórios da Cultura que nos conferem identidade e que gostaríamos de ver mais frequentados por leitores. O que o poeta diz é que, para além das convulsões inevitáveis da História, pois temos História, não estórias mais ou menos *ad usum Delphini*, o que importa é a herança cultural, viva e atuante, a qual devemos aceitar sem receios ou vergonhas. No centro desse legado está a Cultura Clássica e a versão helenizada do Judaísmo,¹⁰ o que nos parece uma realidade indesmentível.

76

Os Gregos e os Romanos, *sensu lato*, não tinham telemóveis, com as suas infindáveis e abusivas aplicações, nem café ou aspirinas, levavam um mês (ou mais...) a viajar por mar de Alexandria a Marselha, mas conceberam conceitos sociais, ou valores, como *Areté*, *Polis*, *Isonomia*, *Eleutheria*, *Res Publica*, *Dignitas*, *Virtus* ou *Honos*, entre muitos outros.¹¹ Enquanto os respeitaram, existiram e, quando se perderam, em parte porque os perderam, deixaram-nos a sua memória, um legado imortal, uma e outra vez retomado, por vezes de forma quase inconsciente, porque tais conceitos assentam, simplesmente, naquilo que faz o homem ser Humano. O que temos debaixo dos olhos, infelizmente ignorado pelos que desprezam o que se pode deduzir do conhecimento histórico ou, pior, que o distorcem ou querem calar, soa como um

9 Mourão-Ferreira 1992: 123.

10 Mann 2008: 89.

11 Rocha Pereira 2004.

apelo poderoso: evocar o que foi grande no passado para enfrentar o presente e com isso ganhar o futuro.

O alerta foi lançado já há muitos anos, no ocaso da Europa imperial, por um grande escritor cuja nostalgia da Antiguidade era patente, escritor que já quase ninguém lê:

Il n'y a pas que les hommes, les dieux meurent aussi en Algérie, toutes nos bonnes vieilles idoles d'Occident avec leurs grands principes. Ils avaient régné sur les cités helléniques, sur Périclès, Platon et les jeux olympiques, sur le sénat romain et les juristes en toges, sur les catacombes et les cloîtres romains [...]. Souvent, il nous arrivait de les tourner en ridicule et plus souvent encore de les oublier. Mais de les voir agoniser sur la terre d'Afrique nous rappelle soudain combien ils nous étaient encore indispensables; ils faisaient toujours partie de nous-mêmes.¹²

O Legado Clássico, nas suas várias expressões, estará na primeira linha da restauração do espírito europeu e, talvez, ocidental, nesta hora de perigos, abstrusamente acariciados por muitos. Devo terminar, porque o café já arrefece, lembrando outro aviso, este deixado por uma poetisa cuja devoção ao Legado Clássico e ao que nele existe de Belo e de Bom, é bem conhecida: *De novo em Delfos o Python emerge / Do sono sob séculos contido*.¹³

77

BIBLIOGRAFIA

- Albee, Edward (2011), *Quem tem medo de Virgínia Woolf?*, Lisboa.
Breyner, Sofia de Melo (1992), *Obra poética*, II, Lisboa.

¹² Lartéguy 1960: n.p.

¹³ Breyner 1992: 116.

Grant, Michael (1967), *O Mundo de Roma*, Lisboa.

Jones, Frances (2008), *Tirocinium Imperii: Public School Education in the Victorian Era, the Classical Curriculum and the British Imperial Ethos*, Middletown (CT).

Kitto, H. O. F. (1960), *Os Gregos*, Coimbra.

Lartéguy, Jean (1960), *Les dieux meurent en Algérie. Présentation*, Paris.

Mann, Thomas (2008), *Viagem marítima com D. Quixote*, Lisboa.

Mourão-Ferreira, David (1992), *A arte de amar*, Lisboa.

Rocha Pereira, M. H. da (2004), *Estudos sobre Roma Antiga, a Europa e o Legado Clássico*, Coimbra.

Savage, Sam (2009), *Firmin*, trad. de Sofia Gomes, Lisboa.

O ESCUDEIRO GABAROLA NO TEATRO DE GIL VICENTE. RECRIAÇÃO DE UM VELHO TIPO CÓMICO: O SOLDADO FANFARRÃO

THE BOASTFUL SQUIRE IN GIL VICENTE'S THEATRE.
RECREATING AN OLD COMIC TYPE: THE PRESUMPTUOUS SOLDIER

RUI TAVARES DE FARIA

UNIVERSIDADE DOS AÇORES/CECH – UNIVERSIDADE DE COIMBRA

RUI.MV.FARIA@UAC.PT

[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-0529-9107](http://ORCID.ORG/0000-0002-0529-9107)

79

TEXTO RECEBIDO EM / TEXT SUBMITTED ON: 29/05/2023

TEXTO APROVADO EM / TEXT APPROVED ON: 20/11/2023

Resumo: De entre as personagens que constituem a galeria de tipos vicentinos, o escudeiro gabarola é uma figura cômica de sucesso garantido. Gil Vicente recria um velho modelo cômico, o do soldado fanfarrão, ao colocar em cena, na farsa *Quem tem farelos?*, no *Auto da Índia* e na *Farsa de Inês Pereira*, a personagem do escudeiro presunçoso. No presente artigo, estabelece-se a comparação entre os elementos caracterizadores do *miles gloriosus*, tal como representado na comédia antiga, e os traços que compõem o retrato do escudeiro vicentino, tal como representado nas peças referidas. Esta comparação permite não só destacar as semelhanças e as diferenças entre os dois modelos, como também caracterizar

o processo artístico a que Gil Vicente submete um modelo baseado no clássico.

Palavras-chave: Escudeiro, gabarola, soldado, fanfarrão, Gil Vicente.

Abstract: Among the characters that make up the gallery of Gil Vicente's types, the boastful squire is a comic figure of guaranteed success. The Portuguese author recreates an old comic model, that of the presumptuous soldier, by putting on stage in the farce *Quem tem farelos?*, in *Auto da Índia* and in *Farsa de Inês Pereira*, the character of the boastful squire. In this article, a comparison is made between the elements that characterize the *miles gloriosus*, as represented in ancient comedy, and the traits that make up the portrait of the Gil Vicente's squire, as represented in the mentioned plays. This comparison allows us not only to highlight the similarities and differences between the two models, but also to characterize the artistic process to which Gil Vicente submits model based on the classical motifs.

Keywords: Squire, boastful, soldier, presumptuous, Gil Vicente.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de não integrar a lista dos autores portugueses renascentistas considerados “clássicos” pelo cânone literário,¹ Gil Vicente recupera, em praticamente toda a sua obra, *topoi* da tradição cômica da Antiguidade Clássica. Quando, em 1531, se representa em Bruxelas a sua comédia *Jubileu de Amores*, André de Resende, que assistiu ao espetáculo, elogia o dramaturgo português, colocando-o ao lado dos grandes comediógrafos greco-latinos, como se pode ler em “Gillo Vicentius poeta comicus”:

1 Vide Pociña López 2016.

Cunctorum hinc acta est magno comoedia plausu,
 quam Lusitana Gillo auctor et actor in aula
 egerat ante, dicax atque inter vera facetus,
 Gillo, iocis levibus doctus perstringere mores.
 Qui si non lingua componeret omnia vulgi,
 et potius Latia, non Graecia docta Menandrum
 ante suum ferret, nec tam Romana theatra
 Plautinos ve sales lepidi vel scripta Terenti
 iactarent. Tanto nam Gillo praeiret utrisque
 quanto illi reliquis, inter qui pulpita rore
 oblita Corycio digitum meruere faventem.²

Se Gil Vicente escrevesse as suas peças em latim, André Resende assim o refere, a sua arte seria ainda mais apreciada pelos contemporâneos e o seu nome ficaria à frente dos poetas cómicos da Antiguidade. Contudo, o facto de optar pela língua portuguesa e de fazer uso de gracejos vulgares não compromete a influência dos clássicos e é por isso que o velho tipo do soldado fanfarrão se vê refletido na figura do escudeiro gabarola em mais do que uma das suas farsas. Então, é legítimo reconhecer que o dramaturgo português segue, na verdade, os pressupostos exigidos pela poética do Renascimento para a (re) criação artística e literária, ao reelaborar motivos tradicionais na cena teatral portuguesa da era de quinhentos, embora continue a não fazer parte do conjunto de autores renascentistas ditos “clássicos”.

Para se traçar um retrato deste tipo vicentino, o escudeiro gabarola, importa revisitar, num primeiro momento, a figura do soldado fanfarrão na comédia grega. Neste contexto, merece a nossa atenção o tratamento que tanto a *Archaiá* como a *Nea* deram a esta personagem. Da produção aristofânica, deter-nos-emos em *Lâmaco*, o general parodiado por Aristófanes em *Acarnenses*, e no coletivo de estratégias – o

2 Camões & Machado 2018: 30-31.

coro de Velhos, o comissário e os guardas citas – que, em *Lisístrata*, reclama a posse da acrópole, que fora tomada por um exército de mulheres. Do teatro menandrino, mau grado o seu estado fragmentário, é possível retirar alguns traços do tipo do soldado fanfarrão da atuação dramática de, por exemplo, Pólemo (“o combatente”), Trasónides (“o filho da coragem”), Estratófanos (“a luz do exército”), e ainda Cleóstrato (“a glória do exército”), personagens cujos nomes falantes denunciam, desde logo, o *ethos* que será sujeito ao *cómico*.

Mas é a comédia latina, particularmente a obra de Plauto,³ que eleva este tipo teatral à condição de um verdadeiro protagonista da fanfarronice. A partir da leitura das peças *O Gorgulho* e *Miles Gloriosus*, conseguimos recolher um conjunto de características determinantes para a instituição desta figura cómica, enquanto personagem-tipo. Só a partir deste retrato é que podemos verificar e comentar o modo como Gil Vicente a reabilita e renova através de certos escudeiros que integram a sua galeria de *personae dramatis*, a saber: Aires Rosado da farsa *Quem tem farelos?* (1505), Lemos do *Auto da Índia* (1509) e Brás da Mata da *Farsa de Inês Pereira* (1523).

82

2. O SOLDADO FANFARRÃO NA TRADIÇÃO CÓMICA GRECO-LATINA⁴

A figura do guerreiro ideal, tal como representada na épica homérica, particularmente na *Ilíada*, é o molde de que se serve o

³ Na produção de Terêncio, há apenas um exemplo de soldado fanfarrão, Trasão, na peça *Eunuco*. Esta personagem, adaptada do *Kolax* de Menandro, foi moldada à imagem de Terêncio e contribuiu, decisivamente, para o enriquecimento do *cómico* da peça e para o sucesso que alcançou aquando da sua representação. Vide Couto 2011.

⁴ Um estudo sobre o “soldado fanfarrão” pressupõe questões espinhosas e prévias, como uma breve e panorâmica reflexão sobre os mercenários, o exército grego e o romano, mas o que aqui se apresenta constitui uma abordagem mais breve e direcionada para os tópicos da receção da cultura clássica na literatura portuguesa. Para um estudo aprofundado do assunto, vide McKechnie 1994.

poeta cómico grego para o transformar numa personagem-tipo.⁵ No caso da Comédia Antiga, da qual possuímos na íntegra onze peças de Aristófanes, o processo de recriação desta *persona dramatis* obedece a duas circunstâncias pertinentes.

Por um lado, cumprindo a missão de representar a contemporaneidade imediata, a produção aristofânica coincide com a Guerra do Peloponeso, conflito que se prolonga no decurso de cerca de três décadas, logo, a presença em cena de um soldado ou de um general afigura-se propositada e importante. Por outro, procurando dotar o género cómico de um conjunto de traços estéticos que o elevem ao nível artístico da congénere trágica, o representante da *Archaiá* propõe-se estabelecer uma galeria de tipos que serve a finalidade da representação teatral e, neste sentido, a inclusão de figuras militares no enredo cómico parece fazer todo o sentido, sobretudo quando nelas se reconhece o potencial cómico de um modelo épico: “o tipo do soldado fanfarrão conheceu, na literatura grega, um processo de plasmagem longo, com contributos heterogêneos, de que toda a tradição cómica, em última análise, se faz eco.”⁶

83

Do retrato do guerreiro homérico não constam apenas qualidades, das quais Aquiles e Heitor são, por excelência, os exemplos mais paradigmáticos. O poeta da *Ilíada* não esquece, na verdade, que, no universo bélico, há quem não seja tão valente quanto aqueles heróis; o mesmo é dizer que existem militares que intervêm, por força das circunstâncias, no campo de batalha, destituídos da excelência e da coragem que se espera de um *καλός καὶ ἀγαθός*. Estes guerreiros tornam-se em alvo de crítica por parte dos outros, porque exibem características pouco abonatórias, como a fraqueza e a cobardia. Na *Ilíada*, há, pelo menos, dois casos gritantes deste modelo.

5 Para uma leitura mais meticulosa acerca desta figura no teatro cómico antigo, vide Silva 2001; Konstantakos 2015, 2016; Gavaille 2020.

6 Silva 2001: 365.

O primeiro pertence à facção grega: “Tersites de fala desmedida”⁷ (Il. 2.212). Segundo no-lo descreve o poeta da *Ilíada*, ele “era o homem mais feio que veio para Ílion: tinha as pernas tortas e era coxo num pé; os ombros eram curvados, dobrando-se sobre o peito. A cabeça era pontiaguda, donde despontava uma rala lanugem.” (Il. 2.216.219). Além da aparência física que compromete a beleza com que, normalmente, são agraciados os guerreiros homéricos, Tersites tinha, também, um carácter odioso, pois disparatava contra os chefes aqueus e insultava-os, numa clara atitude de desrespeito pela honra e pela virtude dos que lhe eram superiores (Il. 2.220-249). O segundo provém das hostes troianas e aplica-se ao próprio Páris que, tomado pelo medo dos Aqueus, se refugia entre os seus para escapar à morte (Il. 3.30-32). A atitude do jovem príncipe é repreendida pelo irmão, não só por lhe ser naturalmente indigna, mas também por constituir uma vergonha para todos os Troianos.

84

Além destes dois exemplos individualizados, interessa referir que, entre as tropas helénicas, Argivos e Aqueus são, mais do que uma vez, chamados à atenção para que não vacilem nem se acobardem perante o inimigo. Agamémnon (Il. 5.529-532) e Hera (Il. 5. 787, 8.228) confrontam o exército grego com os efeitos vergonhosos da cobardia; por isso, instigam e estimulam os *στρατηγοί* a um combate que seja condigno com a condição de um *ἄριστος καλὸς καὶ ἀγαθός*. Na *Ilíada*,

a cobardia conhece formas diversas de expressão, a que o teatro cómico ou os teorizadores de tipos humanos (como Aristóteles na sua produção ética, ou Teofrasto com os *Caracteres*) reconhecem uma veracidade nunca desmentida. Antes de mais, se o herói se identifica pela grandeza do exterior, também o cobarde se denuncia pela evidência de alguns traços físicos. [...] Exemplar é também o discurso do cobarde, rico em bravatas com que procura compensar o

7 Para as citações da *Ilíada*, segue-se a tradução portuguesa de Frederico Lourenço.

aperto da alma; mas a distância evidente entre o vigor das ameaças e a penúria dos resultados provocará, se não risco de morte, pelo menos uma eterna fonte de ridículo.⁸

Enquanto a condenação da cobardia, entoada desde logo nos Poemas Homéricos, encontra ecos em certos poetas arcaicos⁹ e nas produções trágicas da Atenas clássica,¹⁰ a Comédia Antiga aí reconhece um potencial que não deve passar despercebido; há, portanto, que aproveitá-lo, ensaiá-lo e torná-lo num tipo cómico de sucesso garantido.

No âmbito da produção aristofânica, importa-nos deter a atenção em dois casos: o general Lâmaco, personagem de *Acarnenses*, e o coletivo de soldados que intervém no conflito desencadeado pelas mulheres gregas que tomaram a acrópole, em *Lisístrata*. A seleção destes exemplos prende-se, antes de mais, com a cronologia da apresentação destas duas peças políticas: *Acarnenses* é representada em 425 a.C. e *Lisístrata*, em 411 a.C. A distância que as afasta, quase década e meia, mostra como a guerra e os que nela participam continuam a ser alvo do olhar do poeta cómico e, havendo guerra, a presença de soldados e generais em cena parece justificada, para mais sendo ambas as peças de tema político. Além disso, constitui uma oportunidade imediata para o comediógrafo ensaiar um tipo com potencial cómico, individual na produção de 425 a.C., e coletivo, na de 411 a.C.

Em *Acarnenses*, Aristófanes transforma em personagem Lâmaco, “um militar bem-sucedido no momento, e mais célebre pela coragem do que pelo brilhantismo intelectual;”¹¹ reúne, portanto, condições para ser parodiado e caricaturado na cena teatral. Efetivamente, as suas intervenções revestem-se de comicidade, sobretudo pelo ridí-

85

⁸ Silva 2001: 369.

⁹ Cf. Tirteu fr. 6.7 Diehl; Arquíloco frs. 6 e 60 Diehl.

¹⁰ O tema da guerra e do modelo épico de herói foi considerado pelos grandes tragiógrafos gregos, Ésquilo, Sófocles e Eurípides.

¹¹ Silva 2006: 35.

culo a que a sua figura – individual, social e política – se vê exposta. Apresentado pelo criado como “o terrível, o invencível, o que brande a Górgona e agita os três penachos que tem no elmo” (*Ach.* 965-966), Lâmaco fica, indiretamente e de forma imediata, sujeito à operação cirúrgica da comédia.

Aparentemente possante e temível – esta é a imagem que sugerem as referências iniciais que lhe são feitas, primeiro pelo criado, quando vai ao mercado de Diceópolis e o apresenta como “o terrível, o invencível, o que brande a Górgona e agita os três penachos que tem no elmo” (*Ach.* 965), depois, pelo modo como recebe o mensageiro “que faz ressoar estas mansões de bronze” (*Ach.* 1073) –, o estrategista vai progressivamente dando provas de que ele não é, afinal, um Aquiles ou um Heitor. Vejamos como se opera a desmontagem desse soldado poltrão.

Ao receber ordens para se apresentar no campo de batalha (*Ach.* 1074-1078), Lâmaco lamenta ter de cumprir com a função que lhe compete, porque não poderá tomar parte da festa dos Cângios,¹² que se organiza, entretanto. É destituído do vigor que ele próprio aponta como estando em falta nos “generais”, que são cada vez “mais numerosos que vigorosos” (*Ach.* 1079). O autorretrato que Lâmaco esboça estende-se ao coletivo, o que comprova o seu estatuto de personagem-tipo. No alforge devem ser colocados os mantimentos e os adereços de combate, estes últimos símbolos de uma valentia que não chega sequer a ser exibida, nem tão-pouco concretizada, porque simplesmente inexistente.

A esticomitia entre o soldado e Diceópolis (*Ach.* 1097-1139) constitui um exemplo de paródia da figura do στρατηγός. Ao invés de Lâmaco demonstrar firmeza e coragem para enfrentar a dureza que o campo de batalha reserva aos verdadeiros heróis, ele inveja a comida com que o escravo de Diceópolis vai enchendo a cesta para a festa dos Cângios. Ao contrário do que seria a atitude de um guerreiro καλὸς καὶ ἀγαθός,

12 A festa dos Cângios realizava-se durante as Antestérias. Vide Silva 2006: 48, n. 8.

o estratega de *Acarnenses* evidencia falta de ânimo e compromete a imagem do modelo épico, para quem a guerra permite alcançar a tão desejada *ἀρετή* e a eventual morte em defesa da pátria é um meio glorioso para se ficar, para sempre, na memória dos homens.

Mas o desmoronamento da condição de valente soldado intensifica-se quando Lâmaco parte de facto para o terreno. Além de estar de trovoadas e a nevar, um cenário pior está para vir. No campo de batalha, não é “um velho [a] ser perseguido por cobardia” (*Ach.* 1129), cenário imaginado através do seu escudo depois de o ter polido com uma gota de azeite, a realidade a que Lâmaco assiste. Do mesmo modo, também ele não terá oportunidade de dar repouso ao seu resguardo de bronze, oleado e luzente, no cavalete que o criado transportou para o local onde se trava o combate, porque lhe sucede uma desgraça (*Ach.* 1175-1189):

Mensageiro

Ó servos da casa de Lâmaco! Água, aqueçam uma panela de água. Arranjem ligaduras, uma pomada, compressas, um penso para lhe pôr no tornozelo. O fulano, ao saltar um fosso, magoou-se numa estaca, torceu um pé e desmanchou o tornozelo. Para mais, foi cair em cima de uma pedra, rachou a cabeça, e acordou a Górgona do escudo. Ao ver a sua pluma de valentão espatifada de encontro às pedras, desatou numa choradeira desgraçada: “Ó meu tesouro, é esta a última vez que te vejo, antes de te deixar, luz da minha vida. Já não pertenço a este mundo.” Tais foram as palavras que disse depois de cair no riacho. Aí, põe-se de pé, corre atrás das suas tropas, de espada no ar, e dá de caras com elas já em retirada. Mas aí está ele em pessoa. Vamos, abre a porta.¹³

87

Onde está o guerreiro forte e corajoso, capaz de suportar qualquer adversidade na batalha? E o exército destemido e empenhado em

¹³ Para as citações de *Acarnenses*, segue-se a tradução portuguesa de Silva 2006.

honrar a pátria? O primeiro ficou na épica e o segundo retirou-se do raio da ação bélica.

Ademais, o comportamento que Lâmaco tem perante o tratamento prestado pelos escravos exhibe o seu *ethos* covarde, entregue a melindres pouco viris, em tudo semelhantes à atitude de uma criança a quem se fazem os curativos a uma ferida resultante de uma brincadeira mal engendrada. O valente soldado acusa “tonturas” (*Ach.* 1219) e suplica por um médico que lhe trate a “sorte desgraçada”, que se deve à sua falta de coragem e firmeza. É esta a paródia que o poeta cómico ensaia em *Acarnenses*.

De figuração semelhante padece o coletivo de generais e soldados que ousa enfrentar Lisístrata e o exército de mulheres que a acompanha. Ao contrário de *Acarnenses*, que nos dá, pelo testemunho de um mensageiro, informações da batalha em modo diferido, em *Lisístrata*, estratégias no masculino e no feminino defrontam-se em direto. Neste contexto, podem o público e o leitor “visualizar” a ridicularização da fanfarronice dos homens soldados, sem recurso à imaginação ou aos processos hermenêuticos da leitura literária.

Também contrariamente à situação da peça de 425 a.C., onde a cobardia do Lâmaco poltrão se manifesta numa guerra entre homens, na comédia de 411 a.C., o confronto desencadeia-se entre um exército masculino e um aglomerado de mulheres dispostas a resistir ao adversário, seja a que custo for. Ou seja, o primeiro aspeto do cómico que determina a ausência das qualidades de excelência dos soldados prende-se com o sexo dos inimigos ou, neste caso, das inimigas. Os valentes e destemidos estrategas devem impor as armas não *inter pares*, mas sim perante o mulhério que inclui mães, esposas, filhas, moças e escravas, e que se mostra determinado a enfrentá-los.

Embora em *Lisístrata* os corpos militares sejam improvisados, i.e., não há presença de soldados e de generais em contexto de guerra ou no cumprimento das funções que naturalmente lhes impõe o ofício

militar, a caricatura do guerreiro valentão aplica-se ao coro de velhos e ao corifeu, ao comissário e aos delegados atenienses, e aos archeiros citas, os escravos públicos encarregados de assegurar a ordem na *polis*. Experiência de combate, todas estas figuras masculinas a terão e, neste sentido, representam a personagem-tipo do soldado fanfarrão. No caso concreto do conflito que travam contra Lisístrata e as suas companheiras, a valentia dos viris guerreiros vai sendo ameaçada das formas mais inusitadas e cómicas.

O cenário bélico que tem lugar às portas da acrópole envolve armas pouco tradicionais. Além do confronto verbal de insultos e impropérios, os homens recorrem às brasas, ao fogo, e as mulheres, à água, “armas” que adquirem, na peça em questão, uma clara conotação sexual. Assim, as lanças são substituídas por cântaros e as lutas corpo a corpo seguem as instruções da líder da hoste feminina (*Lys.* 460-461): “Em frente! Arrepelem, batam, esmurrem, insultem! Não façam cerimónia! Alto! Para trás! Nada de saques!”¹⁴ Da parte dos homens, bem se ouve o lamento do Comissário (*Lys.* 462): “Ai que fiasco a atuação do corpo de archeiros!” É hilariante imaginar o aparato cénico, mas é sobretudo possível conceber a figura acobardada dos guardas e dos outros homens perante a ferocidade do mulherio.

Se as experiências de Aristófanes deixam antever as potencialidades que a personagem do militar presunçoso garante na cena cómica, a *Nea* recria-a, abrindo, assim, caminho ao protagonismo que o teatro plautino lhe reserva. Na verdade,

do espólio conservado de Menandro, com as limitações que a perda da maior parte das suas produções coloca, patenteia-se a dimensão ampla com que a figura do soldado se impõe nesta última fase da comédia grega.¹⁵

14 Para as citações de *Lisístrata*, segue-se a tradução portuguesa de Silva 2010.

15 Silva 2001: 385.

Pelo que nos é possível apurar, em pelo menos quatro das peças fragmentárias de Menandro, é dado destaque considerável à figura do soldado; referimo-nos às comédias *Mulher do Cabelo Rapado*, *Odiento*, *Siciónio e Escudo*. Possuidor do esboço bem delineado por Aristófanes desta *persona dramatis*, extravagante nos gestos e nas palavras, vestida com trajos e envergando adereços espalhafatosos, de que o Lâmaco de *Acarnenses* é exemplo, Menandro recria o modelo atribuindo aos soldados da sua galeria um nome falante: Pólemon é “o combatente”, Trasónides, “o de casta corajosa”, Estratófanes, “a luz do exército” e Cleóstrato, “a glória do exército”.

Assim ridiculamente nomeados, estes militares constituem caricaturas – umas mais amplificadas que outras –, que suscitam a paródia e suportam o cómico da personagem do soldado fanfarrão. No caso da *Nea*, este tipo dramático “ganha contornos de sensibilidade e de enquadramento social que o humanizam.”¹⁶ Mas este facto não compromete a comicidade da figura.

O soldado menandrino guarda os traços da impetuosidade que antes Aristófanes ensaiara, sobretudo em *Lisístrata*, mas converte-se num apaixonado que ora sofre de amores, ora se exalta de ciúmes. É o caso de Pólemon que rapa o cabelo a Glícera. Também Trasónides se apresenta na pele do soldado enternecido pela paixão, que confia à noite a coita e o abandono a que se crê votado pela amada; e é a um escravo que atribui a função de seu confidente. De um modo geral, as fraquezas que acusam os militares de Menandro não são de natureza belicosa; as fragilidades que denunciam devem-se ao domínio das paixões humanas. Embora fanfarrão no que toca à firmeza na agressividade, o representante da *Nea* implanta no soldado que se propõe redesenhar um “coração amolecido” pelo sentimento amoroso, e coloca ao seu lado, no papel de companheiro, um servo de confiança, capaz de engendrar esquemas eficazes para resolver o impasse amoroso em que se encontra o amo.

16 Silva 2001: 386.

É em Plauto, como já referimos, que a personagem do soldado poltrão se conceptualiza como tipo cómico por excelência: “o Terapontígono Platagidoro do *Gorgulho* ou o Pírgopolinices do *Miles Gloriosus* encarnam a figura no máximo vigor, a que a característica exuberância plautina não poupou enfeites, e representam o extremo a que, na Antiguidade, chegou a personagem.”¹⁷ No *Gorgulho*, o στρατηγός, apaixonado por Planésio, que veio a revelar-se sua irmã, enredo bem ao jeito das comédias menandrinhas, configura elementos caricaturais que nos importa evidenciar. Terapontígono tinha-se antecipado a Fédromo, outro enamorado de Planésio, em apalavrar a compra da moça; mas, tendo cedido à esbórnia e à embriaguez, acaba roubado pelo *Gorgulho*, que se apodera do seu anel-sinete com o qual lhe surripia as trinta minas confiadas a Licão, o tal montante reservado para a aquisição da amada.

A entrada de Terapontígono na cena III do Ato IV ilustra a sua presunção. Valentaço e dominante, nas suas próprias palavras, logo o soldado se apercebe da trapaça de que tinha sido vítima. Desenganado por Licão, o destemido guerreiro reclama, junto de Cápadox, a posse da rapariga por quem teria pagado as trinta minas, e é confrontado com outro embuste. Ameaçado pelo alcoviteiro e golpeado pelo *Gorgulho*, o soldado fanfarrão há de “ficar assim, de ventas borradas” (*Cur.* 589).

No *Miles Gloriosus*, peça cujo título anuncia o alvo da paródia, temos outro militar poltrão da galeria plautina. A cena de abertura, que constitui, única, o Ato I da comédia, seria suficiente para recolhemos os traços que compõem esta personagem-tipo. Pírgopolinices é um presunçoso de cepa. Do diálogo entre ele e o parasita Artotrogo consegue-se desenhar o “retrato completo” do soldado fanfarrão. Nas suas palavras, o “miles gloriosus” toma-se por um valentaço (*Miles* 14-16), um comandante que promete proezas imorredouras (*Miles* 19) e que age com piedade para com “uns simples soldados de infantaria” (*Miles* 54) que, embora no lado adversário, acabam poupados da morte.

17 Silva 2001: 365.

Além disso, está ao serviço do rei que lhe pediu que “recrutasse e alistasse mercenários” (*Miles* 76) no exército, numa clara paródia da corrupção militar.

Detentor de um estatuto privilegiado e sendo fiel servidor dos seus superiores, Pirgopolinices está também atento às necessidades dos outros, sobretudo tratando-se “de uma bela mulher a valer” (*Miles* 968). Mesmo que ele tenha uma amante a viver em sua casa (*Miles* 973), está pronto para se entregar de amor a Acrotelêucio, a protegida do velho Periplectómeno. Pirgopolinices é irresistível, ele próprio o diz: “Até Vénus me ama!” (*Miles* 984). Efetivamente, o soldado fanfarrão cede com facilidade aos elogios que lhe fazem e rapidamente começa a sentir “uns certos fernicoques” (*Miles* 1004) e uma “vontadinha de amar” (*Miles* 1006).

A imagem que Pirgopolinices dá de si é uma caricatura do tipo cômico do soldado poltrão. Antes mesmo que o enredo do *Miles Gloriosus* se desenvolva, o seu carácter é anunciado pelas suas palavras e pelas do parasita que com ele abre a peça. Artotrogo assume-se como um autêntico zombeteiro da figura do amo à medida que vai conversando com ele e lançando apartes. Segundo o parasita, Pirgopolinices dispersou legiões com um sopro (*Miles* 18), lutou contra um elefante na Índia (*Miles* 26-30), matou num só dia “cento e cinquenta na Cilícia, cem na Citolatrónia, trinta sardos, sessenta macedónios” (*Miles* 44-45). No discurso hiperbolizado e irónico de Artotrogo, Pirgopolinices chega a ser igualado a Aquiles, pois ele é “o único ser vivo na terra totalmente invencível na coragem e na formosura e nas façanhas” (*Miles* 56-57); por ele andam loucas “todas as mulheres, e têm razão para isso” (*Miles* 58), devido à sua beleza física. Será legítimo afirmar que nunca a figura do καλὸς καὶ ἀγαθός havia sofrido tamanha caricatura na cena cômica.

Atrás desta máscara esconde-se, porém, o verdadeiro herói e é também o parasita quem no-lo dá a conhecer: “Se alguém já viu um fulano mais mentiroso do que este, ou mais cheio de fanfarronadas, que me tome em seu poder: eu entregar-me-ei como escravo” (*Miles*

22-24). Na verdade, o dever do parasita é saber os hábitos do soldado tintim por tintim (*Miles* 40), para lhe conhecer os desejos e antecipar-se em concretizá-los.

3. O ESCUDEIRO GABAROLA DO TEATRO VICENTINO: RECRIAÇÃO DO VELHO TIPO CÔMICO DO SOLDADO FANFARRÃO

“Que grande desgraça é para um homem ser assim tão belo” (*Miles* 67) são as palavras elogiosas com as quais se autocaracteriza Pirgopolinices, o soldado fanfarrão por excelência da tradição clássica. Mas ele também se toma por sedutor e irresistível, valentão e corajoso, quando, na realidade, não passa de um presunçoso, cuja cobardia e desfaçatez são alvo de chacota por parte das outras personagens. Este é o velho tipo cômico que se vê refletido na figura do escudeiro gabarola da farsa vicentina.

A condição social do escudeiro era, no tempo de Gil Vicente, alvo de crítica e de paródia. Na pirâmide nobiliárquica, ele ocupa o degrau mais baixo: ora era o estatuto atribuído a um nobre que tivesse decaído de bens e de honra, ora era a porta de entrada para a baixa nobreza de castas populares e/ou burguesas. Atento à sociedade portuguesa sua contemporânea, Gil Vicente aproveita o potencial desta figura e veste-a com traços do soldado fanfarrão tal como representado na tradição cômica greco-latina. Da galeria de escudeiros da produção vicentina há pelo menos três que encarnam o perfil do sedutor poltrão e mentiroso: Aires Rosado de *Quem tem farelos?*, Lemos do *Auto da Índia* e Brás da Mata da *Farsa de Inês Pereira*.

Tendo em conta os traços caracterizadores da personagem-tipo do soldado fanfarrão legado pela tradição cômica, devemos começar por destacar a pretensiosa – e falsa – valentia. Presunçosos nas palavras, esses três escudeiros autoproclamam-se homens fortes e destemidos. Na serenata que Aires Rosado faz a Isabel, sai-se, entre galanteios e

perguntas lançadas ao vento, com a seguinte afirmação: “Nam hei medo de ninguém.”¹⁸ (248). Lemos e Brás da Mata assumem-se como autoritários perante as outras personagens, submetendo, com arrogância, às suas vontades e aos seus caprichos mulher, amante, aio, moça, etc. No caso do escudeiro do *Auto da Índia*, este impõe-se perante Constança e a Moça, dando-lhes ordens, pouco depois de ter posto o pé em casa da amante (245-272, 271-284); e o primeiro marido de Inês Pereira logo a aprisiona dentro de casa, consumado o casamento (758-775).

A bravura que para si arrogam é, afinal, fruto de um imaginário que só a eles pertence. O que sucede a Brás da Mata, depois de ter sido chamado a comparecer no campo de batalha? Torna-se cavaleiro (794-795), mas não tarda a revelar a sua verdadeira coragem, quando é surpreendido a fugir e acaba morto por um pastor, conforme dita a carta que Inês recebe, três meses após a sua partida (885-889):

[...] Sabei que indo
vosso marido fogindo
da batalha pera a vila
mea légua d’Arzila
o matou um mouro pastor.

Fim tão humilhante como este não se poderia prever para tão valeroso escudeiro. Enquanto o Lâmaco de Aristófanes se afasta da batalha por ter torcido o pé e ter feito umas escoriações na cabeça e pelo corpo, acabando por ser achincalhado pelo modo como o mensageiro anuncia e descreve o seu infortúnio, o escudeiro da *Farsa de Inês Pereira* abandona o cenário de guerra, revelando ser um medroso, traço de carácter que contraria a sua presunçosa coragem. É na condição de desertor que Brás da Mata perde, de forma inglória, a vida.

18 Para as citações da obra de Gil Vicente, usa-se a edição de José Camões, da Imprensa Nacional – Casa da Moeda, publicada em 2002.

Despromovido do estatuto parece ter sido, também, Lemos do *Auto da Índia*. Antes de ele assomar à porta de Constança, a própria comenta com a Moça (207-214):

Ama

Um Lemos andava aqui
meu namorado perdido.

Moça

Quem? O rascão do sombreiro?

Ama

Mas antes era escudeiro.

Moça

Seria mas bem safado.
Nom sospirava o coitado
senam por algum dinheiro.

Embora se desconheçam as causas que terão levado aquele que “antes era escudeiro” a ter-se convertido num vadio, um “rascão do sombreiro”, como o identifica a criada de Constança, não é de todo despropositado considerar-se a deserção do campo de batalha como estando na origem desta perda de estatuto. Ademais, era também comum que os desertores se passassem para o exército dos adversários, fornecendo informações importantes em matéria de táticas de guerra.¹⁹ Considerando a personagem do Lemos no *Auto da Índia*, é legítimo atribuir-lhe esse papel; contrariamente à opção de muitos outros homens que, na época, embarcavam rumo ao Oriente, em busca de riquezas e melhores condições de vida – o marido de Constança é disso exemplo –, Lemos permanece na pátria, suspirando “por algum dinheiro”, fosse de que proveniência fosse. Por outro lado, a situação de

95

¹⁹ Pereira 2022: 38.

vida a que se vê votado pode ser reveladora da sua cobardia e da falta de aspirações sociais que impliquem honestidade e trabalho esforçado.

Ao contrário do soldado fanfarrão da tradição greco-latina, que não sofria por falta de dinheiro; bem pelo contrário, pois até chegava a ser roubado pelos escravos e/ou pelas meretrizes com quem se envolvia, o escudeiro poltrão da galeria vicentina vive na penúria, destituído de posses que pudessem engrandecer a sua condição social. Regista-se aqui um aspeto inovador no processo de recriação do tipo cómico tradicional operado por Gil Vicente. É caso para nos questionarmos: até que ponto esta reconfiguração da personagem do soldado fanfarrão não obedece à realidade histórica contemporânea do dramaturgo português? Numa sociedade que deixou de privilegiar a guerra como forma de glorificação, sucede, pois, que os respetivos intervenientes, i.e., os vários membros dos corpos militarizados, percam as honrarias com que, noutros tempos, eram agraciados.

Do mesmo modo, também Aires Rosado se encontra numa posição difícil do ponto de vista económico-social. É o seu aio Apariço quem nos informa da penúria em que se encontra o escudeiro (318-324):

Escudeiro

Mana Isabel olhai
que o saiba vosso pai
e vossa mãe hão de folgar
porque um escudeiro privado...

Apariço

Mas pelado.

Escudeiro

Como eu sou
e de parte meu avô.
Sou fidalgo afidalgado.

A fidalguia da qual ascende não é de primeiro grau. Por isso, diz-se “afidalgado”, porque o “fidalgo” será ou terá sido o seu

pai. Além disso, de pouco lhe vale ser motivo de regozijo para os pais de Isabel na qualidade de “escudeiro privado”, quando, na realidade, não tem um tostão furado, está “pelado”, porque é um ocioso, entrega-se a artes que não as da guerra e descursa até de ter comida na mesa. Quando Ordoño questiona Apariço sobre a identidade do seu amo, logo lhe responde o moço de esporas de Aires Rosado (10-31):

Ordoño

Quién es tu amo? Di hermano.

Apariço

É o demo que me tome
morremos ambos de fome
e de lazeira todo ano.

Ordoño

Con quién vive?

Apariço

Que sei eu.
Vive assi per i pelado
como podengo escaldado.

Ordoño

De qué sirve?

Apariço

De sandeu.
Pentear e jejuar
todo o dia sem comer
cantar e sempre tanger
sospirar e bocijar.
Sempre anda falando só
faz ãs trovas tam frias
tam sem graça, tam vazias
que é cousa pera haver dó.

E presume d'embicado
 que com isto raivo eu
 três anos há que sam seu
 e nunca lhe vi cruzado.
 Mas segundo nós gastamos
 um tostão nos dura um mês.

98 A razão por que ambos padecem com fome é esclarecida por Apariço: passam o ano todo em “lazeira”, i.e., sem trabalho ou qualquer atividade que lhes permita sobreviver com qualidade. Daí a comparação do amo com um “podengo escaldado”, que vive na miséria, à mercê do que lhe possam dar. Agrava este cenário o facto de o escudeiro levar uma vida de cortesão, a “cantar e sempre [a] tanger/[a] sospirar e [a] bocijar”. A caricatura que aqui se desenha do escudeiro apaixonado revela laivos da ação dos trovadores galaico-portugueses e dos poetas palacianos, representados a compor cantigas, nas quais expressam a sua coita por causa da não correspondência amorosa. Por isso é que Apariço considera as trovas do seu amo “tam frias/tam sem graça, tam vazias/que é cousa pera haver dó”. Alia-se, assim, à figura do escudeiro poltrão o carácter do sedutor irresistível, que procura encantar, por meio de palavras doces e apaixonadas, as moças solteiras e/ou as mulheres casadas.

Na verdade, o traço de cortesão é comum a estes três escudeiros da galeria vicentina. À semelhança do *miles gloriosus* plautino, também o Lemos se dirige a Constança na qualidade de “cativo” (224) do seu amor e lhe chama sua “emperadora” (227). De igual modo, Brás da Mata, quando conhece Inês Pereira, exhibe os seus dotes de galanteio e seduz a moça com dúzia e meia de versos (535-552):

Escudeiro

Antes que mais diga agora
 Deos vos salve fresca rosa
 e vos dê por minha esposa

por mulher e por senhora.
 Que bem vejo
 nesse ar nesse despejo
 mui graciosa donzela
 que vós sois minha alma aquela
 que eu busco e que desejo.

Obrou bem a natureza
 em vos dar tal condição
 que amais a discrição
 muito mais que a riqueza.
 Bem parece
 que a discrição merece
 gozar vossa fermosura
 que é tal que de ventura
 outra tal nam s'acontece.

99

A declaração do escudeiro deixa Inês apaixonada; Brás da Mata é tudo quanto a jovem sempre pretendeu para marido (cf. 378-392). E além dos dotes de poeta, ele sabe tanger a viola, tal como Aires Rosado.

Efetivamente, de entre os três, pese embora o sucesso das palavras de sedução de Brás da Mata sobre Inês Pereira, é o escudeiro da farsa *Quem tem farelos?* quem se toma por um galã insuperável. A maior parte do enredo da peça estrutura-se a partir da série de declamações que ele endereça a Isabel, pensando que a moça lhe prestaria a devida atenção da sua janela. A ação entrelaça os três tipos de cómico em simultâneo: a situação, o carácter e a linguagem servem a caricatura que Gil Vicente pretende fazer do escudeiro presunçoso, que vive, na realidade, como um pelintra e acredita que os versos de amor por si entoados – embora sem correspondência – lhe matarão a fome.

Por fim, outro aspeto que aproxima o escudeiro vicentino do velho tipo cómico do soldado fanfarrão diz respeito à presença de um companheiro

em cena – um escravo, um aio. Tal como Lâmaco tem a seu serviço um criado que o auxilia nos preparativos e o acompanha na ida para o campo de batalha, tal como Pirgopolinices é apoiado pelo parasita Artotrogo em tudo, até na revelação daquilo que o fanfarrão não concretizou, também Aires Rosado e Brás da Mata têm ao seu lado um moço. Qual o papel deste último em cena? Precisamente o de sustentar o cómico de carácter do escudeiro, bem ao jeito do parasita do *Miles Gloriosus*.

No caso do escudeiro da farsa *Quem tem farelos?*, a função de Aparição é a de dar a conhecer o verdadeiro Aires Rosado, apresentando-o não só a Ordoño, como ao público e ao leitor. A imagem do escudeiro gabarola e mentiroso é desmascarada pelo moço de esporas, o companheiro de jornada do nobre soldado vicentino convertido em trovador e pinga-amor. Funcionalidade mais ou menos idêntica tem Fernando, o aio de Brás da Mata. Apesar de o moço denunciar a penúria em que vive o escudeiro (524-530), aceita vestir a pele de cúmplice, não só quando o presunçoso se apresenta a Inês Pereira (518-523), mas também depois de contraído o matrimónio 798-802).

100

4. CONCLUSÃO

O reaproveitamento do tipo do soldado fanfarrão da comédia greco-latina por Gil Vicente revela ser um processo interessante e inovador. Esta recriação mostra que o dramaturgo português tem conhecimento dos modelos tradicionais, vendo neles potencial para as suas farsas. Embora o tempo de Gil Vicente não registe conflitos bélicos que justifiquem, à partida, a presença em cena de um soldado, tal como sucede, por exemplo, com Aristófanes, não quer isto dizer que esta personagem não possa ser sujeita ao cómico, bem pelo contrário. Aliás, num período de paz, também faz todo o sentido integrar o escudeiro na cena cómica, mais não seja para parodiar a condição sociopolítica a que está votada esta classe militar, quando não há guerras onde possam cumprir a devida função.

Além de os conceber gabarolas, cobardes, extravagantes no porte, mas pelintras no bolso; além de os fazer acompanhar de um moço que revela, bem ao jeito cómico, as verdadeiras patranhas em que se envolve o soldado ou o escudeiro, Gil Vicente também cruza esta figura cómica com outros tipos, como é o caso do trovador que morre de amores (Aires Rosado), ou do avarento (Lemos), personagens satirizadas nas Cantigas de Escárnio e Maldizer do ideário medieval galaico-português. Há, portanto, inovação neste processo de reabilitação dos motivos tradicionais por parte do nosso dramaturgo. Importa, pois, aprofundar a influência dos comediógrafos gregos e latinos na vasta obra do pai do teatro português, por forma a que seja justamente considerado um autor renascentista clássico, ao lado de outros nomes, como Luís de Camões, António Ferreira ou Sá de Miranda.

BIBLIOGRAFIA

101

EDIÇÕES, TRADUÇÕES E COMENTÁRIOS

Camões, J. (2002), *As Obras de Gil Vicente. Vol. II*, Lisboa.

Fonseca, C. A. L. (1980), *O Soldado Fanfarrão. Plauto*, Coimbra.

Lourenço, F. (2019), *Homero. Ilíada*. Lisboa.

Medeiros, W. (1978), *O Gorgulho. Plauto*, Coimbra.

Silva, M. F. (2006), *Comédias I. Aristófanes*, Lisboa.

Silva, M. F. (2010), *Comédias II. Aristófanes*, Lisboa.

ESTUDOS

Bernardes, J. A. C. (2006), *Sátira e Lirismo no Teatro de Gil Vicente. Vol. I*, Lisboa.

Bernardes, J. A. C. (2008), *Gil Vicente*, Lisboa.

- Bernardes, J. A. C. (2019), “Os géneros no teatro de Gil Vicente”, in J. A. C. Bernardes & J. Camões (coords.). *Gil Vicente. Compêndio*, Coimbra, 195-214.
- Camões, J. & Machado, J. N. (2018), “Gil Vicente: um nome para identidades plurais”, in J. A. C. Bernardes & J. Camões (coords.). *Gil Vicente. Compêndio*, Coimbra, 15-48.
- Costa Ramalho, A. (1973), “Alguns aspectos do cómico vicentino”, *Separata de Biblos*, vol. XLI. Coimbra.
- Couto, A. P. (2011), “Trasão – o único miles da comédia terenciana.” *Humanitas* 63: 225-238.
- García da Cruz, M. L. (1990), *Gil Vicente e a sociedade portuguesa de quinhentos*, Lisboa.
- Gavoille, E. (2020), “Le soldat fanfaron et son parasite, chez Plaute et Térence”, in E. Gavoille & C. Terrile (dir.). *Le personnage du fanfaron: théâtre, récits, cinéma*, Paris, 39-58.
- Konstantakos, I. M. (2015), “On the Early History of the Braggart Soldier. Part One: Archilochus and Epicharmus.” *Logeion. A journal of Ancient Theatre* 5: 41-84.
- Konstantakos, I. M. (2016), “On the Early History of the Braggart Soldier. Part Two: Aristophane’s Lamachus and the Politicization of the Comic Type.” *Logeion. A journal of Ancient Theatre* 6: 112-163.
- Palla, M. J. (2014), *Dicionário das Personagens do Teatro de Gil Vicente*, Lisboa.
- Pereira, M. F. (2022), *Os Caminhos da Guerra em Portugal: Trajetos e exércitos em movimento na segunda metade do século XIV*. Lisboa: FCSH – Universidade Nova de Lisboa [dissertação de mestrado em História].
- Pociña López, A. J. (2016), “A Antiguidade Clássica no teatro de Gil Vicente”, in M. F. Silva, M. C. Fialho e J. L. Brandão (coords.), *O Livro do Tempo: Escritas e reescritas. Teatro Greco-Latino e sua recepção II*, Coimbra: 15-27.
- Rey-Flaud, B. (1985), “Le comique de la farce”. *Cahiers de l’Association internationale des études françaises* 37 : 55-67.
- Roig, A. (1983), *O Teatro Clássico em Portugal no século XVI*, Lisboa.

- Schoell, K. (1985), “La vie quotidienne selon la farce”. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises* 37: 39-54.
- Saraiva, A. J. (1981), *Gil Vicente e o fim do Teatro Medieval*, Amadora.
- Silva, M. F. (2001), “O soldado fanfarrão. Potencial cómico de um modelo épico.” *Florentia Iliberritana* 12: 365-392.
- Silva, M. F. (2006), “Introdução geral”, in M. F. Silva (coord.). *Comédias I. Aristófanes*, Lisboa, 7-27.

DIDÁTICA

APPLYING CASE STUDY METHODOLOGY FOR TEACHING PHILOLOGY STUDENTS READING ANCIENT GREEK TEXTS: THEORETICAL PRINCIPLES

**APLICANDO A METODOLOGIA DE CASE STUDY NO ENSINO
DA LEITURA DE TEXTOS ANTIGOS GREGOS A ESTUDANTES
DE FILOLOGIA CLÁSSICA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS**

VYACHESLAV SHOVKOVYI

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV, UKRAINE

HEAD OF DEPARTMENT OF TEACHING METHODOLOGY OF UKRAINIAN AND
FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

SLAVSHOVK@GMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4876-2162](https://orcid.org/0000-0003-4876-2162)

107

OLEZIA LAZER-PANKIV

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV, UKRAINE

ASSOCIATE PROFESSOR FOR THE DEPARTMENT OF GENERAL LINGUISTICS,
CLASSICAL PHILOLOGY AND NEOHELLENISTICS

O.LAZER-PANKIV@KNU.UA

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-5281-5816](https://orcid.org/0000-0001-5281-5816)

TETIANA DRUZHCHENKO

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV, UKRAINE

ASSOCIATE PROFESSOR FOR THE DEPARTMENT OF TEACHING METHODOLOGY

OF UKRAINIAN AND FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

IMAGINE_TANYA@UKR.NET

HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-8295-9674

TEXTO RECEBIDO EM / TEXT SUBMITTED ON 25/03/2023

TEXTO APROVADO EM / TEXT APPROVED ON 21/07/2023

Abstract: In the system of teaching Greek to students majoring in classical languages, the content of communicative competence is limited to reading competence. The interpretation of a literary work (its content and meaning) is carried out through the interpretation of factual, conceptual, sub-textual, and emotive-evaluative information embedded in the text. Since interpreting literary works is a common challenge faced by future philologist-classicists in their professional activities, the article argues for the effectiveness of applying *case study* methodology in teaching reading authentic texts. The peculiarities of its application are explained using the example of a case on the topic of “Reading and interpretation of *Lamentation of Danae* by Simonides of Ceos.” The preparatory and primary stages of work with the case are outlined, each illustrated by specific tasks aimed at analysing and interpreting the factual, conceptual, emotive, and sub-textual aspects of an authentic Ancient Greek text.

Keywords: competence in reading, Ancient Greek language, authentic text, *case study* methodology, layers of information.

Resumo: No atual sistema de ensino, os estudantes de filologia clássica que enveredam pelo ramo de formação educacional desenvolvem uma competência linguística centrada na competência de leitura. A análise global de uma obra literária é realizada por meio da decodificação de informações factuais, conceituais, subtextuais e emocionais presentes no texto. Como a interpretação de

uma obra pode ser complexa na atividade profissional do futuro filólogo clássico, este artigo defende a aplicação da metodologia de *case study* no processo de ensino da leitura de textos autênticos. As peculiaridades da sua aplicação são explicadas por meio de um estudo de caso sobre o tema a partir da obra *Lamentação de Danae* de Simónides de Keos. São delineadas as principais etapas preparatórias do trabalho, cada uma delas ilustrada por tarefas específicas, cujo objetivo é desenvolver competências de análise e interpretação das informações contextuais e intratextuais presentes no texto autêntico em grego antigo.

Palavras-chave: competência de leitura, grego antigo, texto autêntico, metodologia de *case study* níveis de informação.

1. INTRODUCTION: STATEMENT OF PROBLEM AND METHODOLOGY

The priority task in the system of teaching Ancient Greek to philology students in higher education institutions is the formation of communicative competence in reading, which is “the key to communicating with the ancient world”,¹ as Ancient Greek language now only exists in written form. Competence in reading, according to Chepeleva (1992), is understood as a system of personal qualities, intellectual and operational spheres of the reader, which allow them to interact with any literary work, and, depending on the goals of reading and the genre of a literary work, change the strategies of perception and comprehension of the text, manipulate its elements, and engage in a dialogue with it. Thus, communicative competence in reading is a set of skills for processing linguistic and extralinguistic information that leads to the understanding of the essence of the text.²

109

1 Standards 1997: 7.

2 Shovkovyi 2010: 34.

A common problem in teaching Ancient Greek language, as emphasized by Markoglou, is “a teacher-centred approach”, according to which teachers “use the Ancient Greek text as a tool for translation and grammatical and syntactic analysis, giving less emphasis to elements of content, conceptual and cultural understanding”.³ Reading a literary text should be accompanied by interpreting its content and meaning, which is carried out through the interpretation of various layers of information. Interpreting literary works is a common challenge faced by future philologists, experts in the Ancient Greek language, that requires the use of complex cognitive and metacognitive processes, as well as linguistic and extralinguistic knowledge, communicative skills, and analytical strategies. It is a direct signal regarding the expediency of applying the *case study* methodology. This teaching methodology involves solving a specific professional problem situation, oriented towards independent mastery of knowledge and skills, and solving tasks of linguistic and extralinguistic nature. The case study includes methodically organized educational materials (printed texts, multimedia materials that reflect situations of professional activity of future specialists, tasks for them, e.g. those presented below in the developed case), which create the groundwork for cognitive processing of various layers of information, interpretation of the content, and meaning of the work. Thus, applying case study methodology in teaching reading and interpreting literary works is promising. The research aims to theoretically substantiate and develop a methodology for teaching reading and interpreting Ancient Greek texts using case study methodology.

The research is based on the concept of adogmatic hermeneutics –the theory and practice of open interpretation, which means the existence of variability in the interpretation of texts. It also incorporates the idea of a hermeneutical approach to teaching reading and

3 Markoglou 2022.

interpretation of authentic texts,⁴ a rationalistic theory of comprehension, which suggests that the degree and depth of understanding information depend on the subject's previous experience and knowledge. The research utilized critical analysis and generalization of scientific sources on the problem and systematization of the authors' own experience in teaching reading and interpreting ancient texts. Methodology for teaching reading authentic Ancient Greek texts was developed using a combination of analysis and synthesis methods. This methodology is aimed at teaching reading to third-year students majoring in Classical Philology and English Language, considering the students' preparation level at this learning stage.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

Reading is an active analytic-synthetic process of perception and processing of graphically fixed linguistic messages, the result of which is comprehending its content and integrating the meaning that corresponds to the content.⁵ In the process of reading, the integration of lexical and grammatical units into structures of a meaningful and semantic nature is carried out. The process of reading involves the perception, comprehension, and interpretation of various layers of information in the text – factual, conceptual, sub-textual, and emotive-evaluative.⁶

Factual information (content-based factual information) is a type of textual information that presents facts, events, processes, and phenomena in an author-created, text-based world. A presupposition is a crucial prerequisite for comprehending the content and meaning

111

4 Shovkovyi 2010: 394.

5 Zueva 2008: 43.

6 Shovkovyi 2010: 36.

of a literary work, as it determines the way the message is interpreted and reacted to.⁷ The presupposition refers to the information known to the reader, including general and encyclopaedic knowledge about the world based on their personal experience, as well as their understanding of the subject area illuminated in the text, the specific knowledge of the narrow-specialized field, and the particular subject situation.⁸ When it comes to reading texts in one's native language, factual information is not necessarily the key element. This type of information is the easiest to perceive, does not require additional information, and is based on the recipients' experiential knowledge and their understanding of reality. Factual information is transmitted explicitly through signs with direct meanings and maintains the true, consistent structure of the statement.⁹ However, when studying an ancient text, which may include references to cultural objects, subjects, facts, and phenomena that are familiar to an average bearer of ancient culture and do not require additional explanation, the factual information in the text can pose significant challenges for readers from other cultures, those who are geographically and temporally distant from ancient Greeks and Romans. Therefore, an ancient text in an educational context serves not only as a tool for developing reading skills and satisfying aesthetic interests but also as a source of presuppositional information that can facilitate the acquisition of relevant knowledge.¹⁰ As claimed by Gruber-Miller, "Whether we realize it or not, we Greek (and Latin) teachers are in the culture business – preserving it, transmitting it, and understanding it".¹¹ That is why lexical units that explicitly name phenomena and concepts of the ancient world should be subject to analysis and

112

7 Lebherts 2008: 9.

8 Anohina 2009: 92.

9 Selivanova 2006: 167; Galperin 1981: 27.

10 Semian 2019.

11 Gruber-Miller 2008: 1.

interpretation. Comments on cultural concepts, phenomena, objects, and subjects will help form extralinguistic knowledge and ideas about the holistic image of the ancient culture, i.e., cultural presupposition. In order to understand the content and meaning of a literary work in Ancient Greek, we consider it necessary at the preparatory stage to form knowledge about the author's personality, the period of their creative activity, and civic position (if it is vital for understanding the work), genre, style, and central themes of the work; prerequisites for writing the work, chronotope of the work; extralinguistic knowledge (historical events and figures, material and spiritual values, standards, stereotypes, precedent phenomena; types of clothing, housing, and other aspects of material culture etc.).

Conceptual information (content-conceptual) is a type of textual information generated and interpreted through complex synthesis condensation and cognitive processing of the integral content based on the author's intention or the reader's interpretive filter.¹² There are as many interpretations of a text and meanings as there are recipients, so each person perceives and interprets the text in their way, uniquely, "the content of reality changes with each personal view".¹³ However, as Semian points out, "the author of a literary work laid down a certain concept, a clear idea, and the chronotope of the work is a segment of culture within which the work was created, so there is a semantic and meaning block that is not subject to the variability of interpretation."¹⁴

Conceptual information is global, interrupted, and explicit-implicit because it is spread throughout the text intermittently and represented by peak moments of verbalization¹⁵. Conceptual information conveys to the reader the author's unique understanding of the relationships

113

¹² Selivanova 2006.

¹³ Vardell 2003: 23.

¹⁴ Semian 2009: 35-36.

¹⁵ Selivanova 2006: 166-167.

between phenomena described through factual information, the causal relationships between them, and their significance in the life of the people. Such information is extracted from the entire work. It is a creative reinterpretation of the indicated relationships, facts, events, and processes that are taking place, presented by the author in the world they have created.¹⁶ Conceptual information is the result of a complex process of text interpretation. Comprehending conceptual information involves a specific variability determined by the reader's individual experience, level of cognitive and metacognitive strategies development, and processes of analysis and synthesis.

Sub-textual (content-sub-textual) information is based on the verbal organization of the text and is formed by its content processing and enrichment without increasing the sign volume. Subtext emerges from the content of the verbal fragment and is superimposed on it as a second level; it has a psycholinguistic nature of interpretation, which applies the processing of various structures of knowledge of the author and the reader.¹⁷ Subtext becomes available for perception due to a particular analytical procedure that involves processing explicit information and deriving additional information based on it.¹⁸

The level and depth of comprehending of sub-textual information depend, according to Malova¹⁹ (2012), on extralinguistic knowledge (the extent of a person's knowledge, their cultural, intellectual, moral levels, national-mental consciousness, profession, upbringing, age) and linguistic knowledge (marked means, polysemous words, antitheses, allusions, hyperboles, author's remarks, violations of standard functioning of linguistic means, use of parcelling, ellipsis, omission, violation of syntactic or logical nature). Comprehending sub-textual information largely depends on the

16 Galperin 1981: 28.

17 Selivanova 2006: 465.

18 Tlehatuk 2010.

19 Malova 2012

understanding of implicatures – linguistic units with “hidden” information that usually do not find reflection in the linguistic worldview of a modern person: allegories, allusions, aposiopesis, euphemisms, irony, symbols, names of culturally specific concepts, and so on.

Evaluative information refers to information that conveys the attitudes of the speaker, the characters, and even the hypothetical reader as imagined by the author towards the events, phenomena, people, and their behaviour. It can be measured on both an absolute and relative scale of evaluation.²⁰ One important stage in the linguistic analysis of a text is to clarify the overall artistic idea and the emotional meaning that underlies the work. This requires understanding the author’s evaluative perspective towards the depiction of the events and characters in the text.²¹ Evaluative information in the text is perceived through the prism of cultural consciousness. There are certain phenomena in national cultures that are universally evaluated by all people (e.g. such concepts as friendship, loyalty, and betrayal). In contrast, a considerable number of things and phenomena have different evaluations in different nations (e.g. war, social equality etc.). Adequate perception of evaluative information in a text is possible only if one understands the system of values and evaluations of the language and culture-bearing nation.

Emotive information in a text conveys the emotional attitudes of the addressee, actors, and hypothetical readers towards events, characters, and behaviour, and is conveyed through emotionally charged textual components, or ‘emotional markers’.²² According to Hamziuk²³, emotions are a universal human phenomenon. The encoding and decoding of a range of emotional expressions are the same for people worldwide, regardless of their culture, language, or educational level. However,

115

²⁰ Selivanova 2006: 439.

²¹ Krupa 2005: 24-25.

²² Selivanova 2006: 142.

²³ Hamziuk 2001.

sociocultural factors play an important role in determining the expressive component of emotion. It is possible to talk about the influence of the national, social, and cultural environment on the character of emotional expression and the emergence of particular nuances specific to that environment. In a particular environment, stereotypes of emotional expression are observed; they are characteristic of specific cultural and social groups and easily understood by their members.

Evaluative (good, bad, neutral) and emotive (joy, excitement, approval, encouragement, praise, surprise, sorrow, grief, horror, fear, despair, pain, sympathy, panic, hesitation, indecisiveness, hopelessness, condemnation, indignation, contempt, anger, irony, dissatisfaction, reproach, warning, anxiety, threat etc.) information is activated using verbal means and situational cues. Verbal means of expressing emotive and evaluative information include words with explicitly expressed evaluative and / or emotional meanings, particles and interjections, phraseological units in which the categories are expressed through the prism of word associations, symbolic images, and the like. Evaluative and emotive information is also activated situationally, from a broad context, and results from the reader's analytical and synthesis activities.

Thus, reading authentic Ancient Greek texts involves comprehending and interpreting various layers of information – factual, conceptual, sub-textual, emotive, and evaluative – that make up the necessary semantic and meaningful code of the work. These layers of information are manifested in lexical and phraseological units, and presented situationally in a broad context with the support of presuppositional knowledge of the author and the reader. The ancient text contains many culturally marked linguistic units and situations, the semantic range of which may significantly differ from L1. That is why comprehension is a critical cognitive process, which forms the basis for reading an ancient literary work.

Comprehension is a complex analytical-synthesis activity of the brain aimed at revealing the internal essence of objects, processes,

and phenomena and realizing their connections, relationships, and dependencies. In modern psychology, a rationalistic concept of comprehension has been developed, according to which the comprehension process depends on the level of knowledge and previous experience of the subject of cognition. The meaning assigned to the stimulus depends on how this stimulus is classified and interpreted from the point of view of the existing information knowledge of the consumer²⁴. Achieving mutual understanding between representatives of different ethnic cultures can be complicated by the fact that they have somewhat different perceptions of reality, and their life experiences are tied to a particular cultural or historical-cultural area (if we are talking about understanding texts that are about two or two and a half thousand years old). When it comes to understanding the information conveyed in a foreign language, the determinants are linguistic knowledge, speaking skills combined with knowledge about the surrounding world, and the peculiarities of their representation in the linguistic picture of the world.

117

Based on the above, the prerequisite for understanding factual, conceptual, sub-textual, emotive, and evaluative information is the possession of extralinguistic and linguistic knowledge, as well as the ability to search for information and accumulate knowledge. Extralinguistic information includes information about the time and place of writing a literary work, historical events that were the prerequisite for creating the work, episodes from the author's biography, their worldview positions that influenced the writing of the work, and were reflected in the work, events described in the work, and the assessment of this information in terms of reality / fiction. Mastery of linguistic information involves understanding the anaphoric, deictic, causal, locative, temporal, conditional, concessive, and other connections in the text, knowledge of culturally marked vocabulary, and under-

24 Ruzavin 1985: 168.

standing the material and spiritual culture phenomena denoted by this vocabulary in the ancient world. It also includes knowledge of culturally marked connotative meanings of lexical units, particularly those that reflect emotional and evaluative semantics, the value system in the ancient world, the means of representing modality in ancient Greek, and the symbolism in ancient Greek. It is crucial to have the ability to independently search for necessary information, analyse, compare, synthesize, generalize, and substantiate one's hypotheses, conclusions, and judgments.

When teaching reading authentic Ancient Greek texts, selecting texts that meet the teaching goals is essential. The main criteria for selecting authentic Ancient Greek texts for reading instruction are determined by the linguistic and compositional quality of the text (correspondence of the text to the level of students' proficiency in Ancient Greek: too high complexity level can be a negative factor in forming motivation, and too low can result in reduced cognitive motivation²⁵), authenticity, thematic relevance, richness in linguistic, socio-cultural, implicit and explicit information, informativeness, aesthetic appeal, and conformity to the interests and desires of the students, as well as lexical, grammatical, and stylistic complexity, and the volume of the text material²⁶. With such an approach, teaching students to read authentic Ancient Greek texts can be effectively done based on a poetic work, as it is

a cultural phenomenon that reflects the figurative thinking of the author and speakers of the language, dominated by conceptual, sub-textual, and emotionally evaluative information, which makes it possible to form interpretive strategies in students; comprehending and interpreting the content and meaning of a poetic work

25 Lazer-Pankiv 2020: 128.

26 Osadcha 2018: 120; Natsiuk 2013.

“takes” students beyond the limits of the work itself, motivating them to expand their cognitive field with new linguistic and extralinguistic knowledge.²⁷

Based on the criteria mentioned above, we believe that in teaching students to read authentic Ancient Greek texts, the following works can be used: *Ah, It Was All Helen's Fault* by Alcaeus (fr. 42: ὦς λόγος, κάκων ἄχος ἔννεκ' ἔργων), *The Wounded Cupid* by Anacreon (Ἔρωος ποτ' ἐν ῥόδοισιν), *The Nine Muses* by Antipater of Thessalonica (Anth. Gr. 9.26: Τάσδε θεογλώσσους Ἑλικῶν ἔθρεψε γυναῖκας), *Contest between Cithaeron and Helicon* by Korinna (Fr. 654: τες ἔκρουσαν δάθιον θιάς) and *That man seems to me...* by Sappho (Fr. 31: φαίνεται μοι κῆνος ἵσος θεοῖσιν). The mentioned texts, in terms of linguistic and compositional quality (volume, authenticity etc.), as well as their didactic potential (correspondence to age, cultural value, informativeness, interest, functionality), correspond to the goals of teaching.

Interpreting an ancient work is a typical professional problem for a classical philologist and has various ways of resolution; as such a text contains different layers of information. The result of interpretation cannot be unambiguous; its polysemy depends on the experience, linguistic and extralinguistic knowledge, and the level of development of cognitive processes of the readers. Therefore, we consider it appropriate to use case study methodology for teaching philology students to read and interpret Ancient Greek authentic texts.

Considering the didactic tasks we set (namely, the development of reading skills and interpretation of Ancient Greek authentic texts), we propose using open, analytical research cases. The essence of these cases is that students conduct a deep analysis and research of extralinguistic factors (time and place of creation of the literary work, features of the era, personality of the author, their world-

119

27 Semian 2019: 22-23.

view, preconditions of writing, events, facts, artefacts described in the work) and linguistic means that transmit explicit and implicit information, convey symbolism, express modality, the picture of the world of ancient Greeks, and the system of their values in particular. Such an analysis is a prerequisite for students' deep understanding of the content and meaning of the work and all layers of information it contains. The open nature of the case allows for an independent search for additional sources of information and working with dictionary articles.

The cases, as mentioned earlier, prepare students for future research with the original works of Ancient Greek authors. They facilitate the creative acquisition of professional knowledge and skills as well as the development of students' mental abilities. These cases help students to develop reading and interpretation skills for original works, improve their lexical and grammatical reading skills, expand their knowledge about the ancient world, and form a comprehensive understanding of the linguistic and mental picture of the world of ancient Greeks.

120

3. RESULTS AND DISCUSSION

In the present discourse, we shall delve into the intricacies of applying the case study methodology with specific reference to a case study that pertains to the topic "Reading and interpretation of *Lamentation of Danae* by Simonides of Ceos." Drawing on the research of Bihych²⁸ and Yaroshenko,²⁹ we assert that the effective implementation of case studies necessitates a two-stage approach: a preparatory stage and a primary stage. The envisioned scenario presumes that students

28 Bihych 2017: 19-20.

29 Yaroshenko 2013: 22.

shall undertake the preparatory stage tasks independently. In the classroom, they shall read, translate, and comment on the different layers of information embedded in the work.

Topic: Reading and interpretation of a literary work *Lamentation of Danae* by Simonides of Ceos.

The case study aims to develop the skills of conducting historical and cultural analysis of a poetic text in ancient Greek, the ability to identify the emotional and evaluative orientation of the text, to uncover deep sub-textual meanings from the author's perspective, the ability to interpret factual and conceptual information, to identify explicit and implicit means of conveying this information, to provide commentary on lexical, grammatical and stylistic phenomena, and, taking into account all of the above, to translate a poetic work.

Case description: Read and translate the poem *Lamentation of Danae* by Simonides of Ceos. Analyse the factual, conceptual, sub-textual, emotive, and evaluative information; lexical references of this information; and grammatical constructions.

121

ὅτε λάρνακι | ἐν δαιδαλέῃ | ἄνεμός τέ μιν πνέων | κινήθεϊσά τε
λίμνα δείματι | ἔρειπεν, οὐκ ἀδιάντοισι παρειαῖς | ἀμφί τε Περσεί
βάλλε φίλαν χέρα | εἶπέν τ' ὦ τέκος, οἶον ἔχω πόνον· | σὺ δ' ἄωτεις,
γαλαθηνῶ | δ' ἦτορι κνωώσεις | ἐν ἀτερπέϊ δούρατι χαλκεογόμφῳ
| νυκτί <τ' ἄ>λαμπεῖ | κυανέῳ τε δνόφῳ σταλείς· | ἄχναν δ' ὕπερθε
τεᾶν κομᾶν | βαθεῖαν παριόντος | κύματος οὐκ ἀλέγεις, οὐδ' ἀνέμου
| φθόγγον, πορφυρέῃ | κείμενος ἐν χλανίδι, πρόσωπον καλόν. | εἰ δέ
τοι δεινὸν τό γε δεινὸν ἦν, | καὶ κεν ἐμῶν ῥημάτων | λεπτὸν ὑπεῖχες
οὔας. | κέλομαι <δ'>, εὖδε βρέφος, | εὐδέτω δὲ πόντος, εὐδέτω <δ'>
ἄμετρον κακόν· | μεταβουλία δέ τις φανείη, | Ζεῦ πάτερ, ἐκ σέο· |
ὅττι δὲ θαρσαλέον ἔπος εὔχομαι | ἢ νόσφι δίκας, | σύγγνωθί μοι.

The first (preparatory) stage. Krupa³⁰ emphasizes that a comprehensive analysis of a literary text as an aesthetic entity requires an examination of extratextual factors (the writer's lineage, biography, worldview, most substantial sources of influence, linguistic environment, and the individual psychological structure of the artist's creative work) before conducting a linguistic analysis. The first (preparatory) stage of the analysis involves a meticulous study of these factors through the independent study of case materials. It includes searching and processing additional sources of historical and cultural information (e.g., videos, photos), analysing dictionary articles, and conducting linguistic analysis (e.g., grammatical forms, syntactic constructions, stylistic devices). The first stage also includes understanding the problem, preparing for translation, and commenting on the authentic text. In this case, information and tasks related to the search for extralinguistic information should be provided first to eliminate subject-specific difficulties in reading the authentic text.

122

I stage (preparatory)

I. Historical and cultural analysis:

Task 1. Purpose: Formation of presuppositional literary knowledge necessary for understanding and interpreting the content and meaning of a poetic work. *Instruction:* Please check out the materials via the following links: <https://www.britannica.com/art/Greek-literature>, https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Simonides_of_Ceos. Answer the questions that follow:

- What biographical factors influenced the formation of the author's style and language in the works of Simonides of Ceos?
- What are the peculiarities of Simonides of Ceos' creative legacy?
- What characteristic of his works became the basis for the expression *Simonides' tears*?

30 Krupa 2005: 24-25.

- When was the work *Lamentation of Danae* created? What was its subsequent fate?

Task 2. Purpose: Formation of presuppositional knowledge about the mythological basis of the analysed work. *Instruction:* Please check out the materials via the following links: <http://bitly.ws/AI5s>. Answer the questions that follow:

- What mythological story is the work based on?
- Who are Danae, Perseus, and Zeus?
- Who are the other mythological characters related to the plot described in the work (Acrisius, Dictys, Polydectes, Medusa, Andromeda)?
- What is the subsequent fate of the characters?
- Which ancient authors referred to the myth of Danae?

The next step should thoroughly analyse the linguistic devices across all levels. “An in-depth interpretation of a poetic composition necessitates its all-encompassing linguistic dissection, intending to arrive at the closest possible approximation of the author’s original intent”³¹. In teaching to read Ancient Greek texts, this stage is critical as it ensures the removal of linguistic and logical difficulties in reading a text, which occurs immediately after completing the normative course of the Ancient Greek language. However, students are just beginning their acquaintance with original texts that contain dialectal peculiarities, so clarifying these peculiarities requires special attention. An original work fulfils the dual function of cultivating grammatical proficiency and skills. To achieve these objectives at the preparatory stage, students may consult an online dictionary of Ancient Greek (<https://logeion.uchicago.edu>) and explanations of grammatical material provided in the textbook.

123

31 Krupa 2005: 355.

II. Linguistic analysis

Task 3. Purpose: Overcoming linguistic and communicative difficulties through grammatical analysis of noun and verb forms.

Instruction: Please conduct a grammatical analysis of the provided forms. Translate them into L1: ἔρειπεν, ἀδιάντοισι, εἶπεν, ὦ τέκος, σταλείς, βαθεῖαν, ῥημάτων, εὔδε, φανείη, Ζεῦ πάτερ, σύγγνωθί μοι.

Task 4. Purpose: The development of skills to identify the syntactic functions of individual grammatical forms and constructions, along with their corresponding translation peculiarities. *Instruction:*

Find the specified excerpts in the text, and determine their syntactic characteristics. Translate them: ἄνεμός τέ μιν πνέων; ἀνέμου φθόγγον; ἄχναν δ' ὕπερθε τεᾶν κομᾶν βαθεῖαν παριόντος κύματος οὐκ ἀλέγεις; κείμενος ἐν χλανίδι; κινήθεισά τε λίμνα; μεταβουλία δέ τις φανείη; οὐκ ἀδιάντοισι παρειαῖς, οὐκ ἀλέγεις; σὺ δ' ἄωτεῖς.

Task 5. Purpose: Overcoming linguistic and communicative difficulties caused by inversion. *Instruction:* Find the specified excerpts in the literary work. Identify cases of inversion usage. Provide these excerpts with the “correct” word order.

ὅτε λάρνακι ἐν δαιδαλέᾳ ἄνεμός τέ μιν πνέων κινήθεισά τε λίμνα δείματι ἔρειπεν

ἀμφί τε Περσέϊ βάλλε φίλαν χέρα

ἄχναν δ' ὕπερθε τεᾶν κομᾶν βαθεῖαν παριόντος κύματος οὐκ ἀλέγεις
πορφυρέᾳ κείμενος ἐν χλανίδι

καί κεν ἐμῶν ῥημάτων λεπτόν ὑπεῖχες οὔας

ἐκ σέο· ὅττι δὲ θαρσαλέον ἔπος εὔχομαι ἢ νόσφι δίκας

Task 6. Purpose: Developing the skill of identifying dialectical features in authentic text and explaining them. *Instruction:* Please familiarize yourself with the main features of the Ionic dialect at the following link: <http://bitly.ws/AI5w>. Comment on the given word pairs: λίμνα – λίμνη, ἀδιάντοισι – ἀδιάντοις, φίλαν – φίλην, χέρα – χεῖρα, κνωώσσεις – κνώσσεις, δούρατι – δόρατι, κυανέω – κυανῶ, μεταβουλία – μεταβολία, θαρσαλέον θαρραλέον, σέο – σοῦ.

The second (main) stage. During the second stage, the main stage, the authentic text is read, translated, and interpreted directly. A linguistic analysis of the authentic text is carried out at all language levels in the previous stage to ensure the accuracy of artistic information perception. At this stage, a series of tasks are performed to identify and comment on factual, conceptual, sub-textual, emotive, and evaluative information, as well as determine the author's intentions. Discussions and debates concerning the content and meaning of the work take place at this stage, providing an opportunity for deeper analysis and interpretation.

II stage (primary)

Task 7. Purpose: Development of skills and strategies for understanding and interpreting emotive and evaluative information. *Instruction:* Translate the given excerpts from the text and identify what stylistic devices used the author. What is the purpose of the stylistic devices used (what mood do they create)?

λάρνακι ἐν δαιδαλέᾳ
γαλαθηνῶ δ' ἦτορι
ἐν ἀτερπέι δούρατι χαλκεογόμφῳ
θαρσαλέον ἔπος
κέλομαι <δ'>, εὕδε βρέφος, εὐδέτω δὲ πόντος, εὐδέτω <δ'> ἄμετρον κακόν
νυκτί <τ' ἀ>λαμπεί κυανέῳ τε δνόφῳ
ἄωτεῖς, γαλαθηνῶ δ' ἦτορι κνώσσεις
εὕδε βρέφος, εὐδέτω δὲ πόντος, εὐδέτω <δ'> ἄμετρον κακόν
ἄμετρον κακόν

125

As we have chosen a poetic text for pedagogical purposes, it is of paramount importance to scrutinize its vocabulary, in order to unearth the profound sub-textual meanings of the author's standpoint, which are encapsulated in the “condensed poetic word”³².

32 Krupa 2005: 164.

Task 8. *Purpose:* Formation of knowledge of the Ancient Greek language thesaurus. *Instruction:* Find the corresponding matches:

ἄωτεις	(open) sea
βρέφος	babe in the womb, foetus
δεινὸν	child
δοῦρατι	coffer, trunk, box
κνώσσεις	have a care, mind, heed
λάρνακι	ship
λίμνα	sleep
οὐκ ἀλέγεις	sleep
πόντος	stagnant water, pond, marsh
τέκος	venerable, fearful; terrible, unheard of

Task 9. *Purpose:* Development of skills to correlate culturally significant lexical units with the context and ability to comprehend the sub-textual and evaluative information embedded in the authentic text. *Instruction:* Answer the following questions:

- What does the author intend to convey by using the phrase πορφυρέα κείμενος ἐν χλανίδι?
- Which of the following phrases does the author employ to emphasize the mother's tender care for her son, the perilous nature of the situation, and the imminent threat of death?

ἐν ἀτερπέι δοῦρατι

νυκτί <τ' ἀ>λαμπεί κυανέω τε δνόφω

ἄωτεις, γαλαθηνῶ δ' ἥτορι κνώσσεις

εὔδε βρέφος, εὐδέτω δὲ πόντος, εὐδέτω <δ'> ἄμετρον κακόν

ἄμετρον κακόν

εἰ δέ τοι δεινὸν τό γε δεινὸν ἦν

ὦ τέκος

γαλαθηνῶ δ' ἥτορι

πρόσωπον καλόν

λεπτόν οὖας
 βρέφος
 φίλαν χέρα

Task 10. Purpose: The development of skills and strategies to comprehend and interpret sub-textual information and the ability to conduct an ideological analysis of a work and articulate and support one's viewpoint convincingly. *Instruction:* Based on your analysis of the reference material and your translation of the work, answer the questions and justify your response:

- What is the main idea of the work? Explain the author's attitude towards the depicted situation.
- Why does Danae ask for forgiveness from Zeus?
- What similar plots from Greek mythology can you recall? What fate awaits the characters?
- Watch the video: <http://bitly.ws/AI6c>. Is the mood reproduced?
- Look at the illustrations of the plot depicted in the works of fine art (Giorgio Ghis's 1543 engraving *Danae and the infant Perseus cast out to sea by Acrisius*; Arthur Rackham's 1903 canvas *Danae And Her Son Perseus*; John William Waterhouse's 1892 painting *Danae*). Which of them, in your opinion, most accurately reproduces the mood of the Ancient Greek literary work?

127

To consolidate their knowledge gained from text analysis and the skills and abilities developed, students are provided with tasks for independent study.

Tasks for independent study

Task 11. Purpose: The development of skills in identifying intercultural differences in the way information is presented. *Instructions:*

- 1) Read the artistic English translations of poetry (<http://bitly.ws/AI5D>; <http://bitly.ws/AI5F>; <http://bitly.ws/AI5I>; <http://bitly.ws/>

AI5L, etc.). How well do you think the translation captures the mood of the original? What techniques did the translator employ to achieve this? Consider how the translated text represents culturally specific vocabulary and stylistic elements of the original text. Additionally, create your artistic translation of the piece while maintaining the emotional tone of the original text.

2) Find examples of depictions of this plot or related mythological plots in art (<http://bitly.ws/AI5S>). In your opinion, to what extent has this work, and the described mythological plot in particular, influenced the development of world culture?

The use of the case mentioned above in the process of teaching reading authentic Ancient Greek texts should develop skills necessary to perceive, understand, and interpret various layers of information within the text, such as factual, conceptual, sub-textual, and emotive-evaluative information. These skills involve integrating lexical and grammatical units into structures of content and meaning. Specifically, interpreting factual information in the text requires the ability to correctly understand and translate the content of the work, as well as provide a comprehensive commentary on all cultural concepts and realities. The ability to interpret emotive and evaluative information in the text involves understanding and correctly interpreting such information expressed both explicitly (through verbal means) and situationally (from context), providing a detailed commentary and justification of how this information reflects the value system of ancient Greeks, determining the modality of all fragments and the work as a whole, explaining and justifying such interpretation of information in terms of its emotional or evaluative aspect. The ability to interpret sub-textual information in the text involves the student fully revealing the content of all implicatures, disclosing, commenting, and justifying the sub-textual information. Similarly, the ability to interpret conceptual information in the text requires the student to correctly identify the

concept or idea of the work, understand the author's intentions and the issues raised in the literary work, as well as the author's perception of the relationships between phenomena. In doing so, the student should be able to justify their conclusions, provide an appropriate number of arguments, demonstrate a creative understanding of the concept of the work, and display knowledge about additional sources of information.

4. CONCLUSIONS

In our research, we have argued that the analysis and interpretation of authentic Ancient Greek texts involve multiple layers of information, including factual, conceptual, emotive, evaluative, and sub-textual aspects. The most effective approach for organizing learning is through case studies, which provide analytical and research-based materials that are methodically organized, such as printed texts, audio / video materials, photo materials, dictionary articles, sets of questions, and tasks. These materials are designed to facilitate the independent acquisition of both linguistic and extralinguistic knowledge, as well as to develop skills in the analysis and interpretation of authentic Ancient Greek texts. In addition, developing cases for reading authentic texts across different genres is a promising avenue for further research.

129

BIBLIOGRAPHY

- Anohina, N. V. (2009), "Rol presuppozitsii i implikatsii v protsesse ponimaniya nauchno-populyarnogo teksta" [The Role of Presuppositions and Implications in the Process of Comprehending a Popular Science Text], *Vestnik Bashkirskogo universiteta* 1: 92-94. <https://bit.ly/408BrUl> (In Russian).
- Bihiych, O. B. (2017), "Elektronnyi keis yak zasib formuvannia u maibutnikh menedzheriv turyzmu mizhkulturnoi kompetentnosti" [Electronic Case as a Means of Developing Intercultural Competence in Future Tourism

Managers], *Inozemni movy* 3:17-22. http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2017_1_4 (In Ukrainian).

Chepeleva, N. V. (1992), *Psihologiya chteniya uchebnoy i nauchnoy literatury v sisteme professionalnoy podgotovki studentov* [Psychology of Reading Educational and Scientific Literature in the System of Professional Training of Students]: Doctoral dissertation, Kiev: Drahomanov National Pedagogical University. (In Russian).

Galperin, I. R. (1981), *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an Object of Linguistic Research], Moskva: Nauka. <https://studfile.net/preview/3849576/> (In Russian).

Gruber-Miller, J. (2008), "Teaching Culture in Beginning Greek". *Classical Studies*, 4.1: 1-10. <http://bitly.ws/AISX>

Hamziuk, M. V. (2001), *Emotyvnist frazeolohichnoi systemy nimetskoï movy (dosvid doslidzhennia v synkhronii ta diakhronii)* [Emotiveness of the Phraseological System of the German Language (Experience of Research in Synchrony and Diachrony)]: PhD dissertation, Kyiv: Kyiv National Linguistic University. (In Ukrainian).

130

Krupa, M. (2005), *Linhvistychnyi analiz khudozhnogo tekstu* [Linguistic Analysis of a Literary Text], Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. (In Ukrainian).

Lazer-Pankiv, O. (2020), "Chynnyky pidvyshchennia navchalnoi motyvatsii u protsesi formuvannia linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti z davno-hrets'koi movy" [Factors of Improving Learning Motivation in the Process of Ancient Greek Linguosociocultural Competence Formation], *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* 2 (96): 121-135. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.02/121-135>. (In Ukrainian).

Lebherts, E. P. (2008), *Freymovyie struktury i kulturnyie presuppozitsii v interpretatsii reklamnogo diskursa* [Frame Structures and Cultural Presuppositions in the Interpretation of Advertising Discourse]: PhD dissertation abstract, Stavropol: Stavropol State University. <https://bit.ly/3Z9feo6> (In Russian).

Malova, N. E. (2012), "Lingvokognitivnyie kategorii "implitsitnost" i "podtekst"" [The Linguistic-Cognitive Categories of "Implicitness" and "Subtext"], *Vestnik Adyigey'skogo gosudarstvennogo universiteta: Filologiya i iskusstvovedenie* 2. <http://bitly.ws/AI5W> (In Russian).

- Markoglou, A. (2022), "Structuring cooperative learning methods in Ancient Greek classrooms", *Journal of Classics Teaching* 23: 45-54. <https://doi.org/10.1017/S2058631021000441>
- Natsiuk, M. B. (2013), "Psykhologichni peredumovy formuvannia linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy v protsesi chytannia khudozhnoi literatury" [Psychological Prerequisites for the Formation of Linguistic-Sociocultural Competence in Future Foreign Language Teachers in the Process of Reading Fiction], *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu* 67: 151-156. (In Ukrainian).
- Osadcha, N. V. (2018), *Formuvannia u starshoklasnykiv linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti vanhlomovnomu chytanni na urokakh krainoznavstva* [Formation of Linguistic-Sociocultural Competence in Upper-Grade Students through English-language Reading during Country Studies Classes]: PhD dissertation, Kyiv: Kyiv National Linguistic University. <https://bit.ly/3JZQmuC> (In Ukrainian).
- Ruzavin, G. I. (1985), "Problema ponimaniya i germenevtika" [The Problem of Understanding and Hermeneutics], in: *Germenevtika: istoriya i sovremenost (kriticheskie ocherki)* [Hermeneutics: History and Modernity (Critical Essays)], Moskva: Mysl, 162-178. <https://archive.org/details/B-001-036-047-ALL> (In Russian).
- Selivanova, O. (2006), *Suchasna linhvistyka: Terminolohichna entsyklopediia* [Contemporary Linguistics: Terminological Encyclopedia], Poltava: Dovkillia-K. <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001849> (In Ukrainian).
- Semian, N. V. (2019), *Formuvannia u maibutnikh filolohiv anhlomovnoi linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti v chytanni zasobamy poetychnoho tvoruv* [English Poetry as a Tool of Building Linguosociocultural Competence in Reading in Philology Majors]: PhD dissertation, Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv. <https://bit.ly/3ljkc dg> (In Ukrainian).
- Shovkovyi, V. M. (2010), *Metodychna systema navchannia davnohretskei movy maibutnikh filolohiv na zasadakh hermenevtychnoho pidkhodu* [Methodical system of teaching the ancient Greek language to future philologists in terms of the hermeneutic approach]: Thesis for the Degree of Doctor of Sciences (Pedagogy), Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv. (In Ukrainian).

Standards for Classical Language Learning (1997), *A Collaborative Project of the American Classical League and the American Philological Association and Regional Classical Associations*, Oxford. <https://bit.ly/3Z5fR1X>

Tlehatuk, S. R. (2010), “Podtekst kak lingvisticheskoe yavlenie v smyslovoy strukture hudozhestvennogo teksta” [Subtext as a Linguistic Phenomenon in the Semantic Structure of a Literary Text], *Vestnik Adyigeynskogo gosudarstvennogo universiteta: Filologiya i iskusstvovedenie* 1: 139-144. <https://bit.ly/3lyL9k3> (In Russian).

Vardell, S. (2003), “Poetry for social studies: poems, standards, and strategies”, *Social education* 67.4: 178–186. <https://bit.ly/40rP8h1>

Yaroshenko, O. V. (2013), “Vpravy dlia formuvannia u maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy profesiino oriietovanoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni na osnovi keis-metodu” [Exercises for Developing Profession-Oriented Communicative Competence in Future English Language Teachers through Dialogic Production Based on the Case Method], *Inozemni movy* 4: 21-28. <http://bitly.ws/AI64> (In Ukrainian).

Zueva, I. K. (2008), *Obuchenie studentov samostoyatelnomu chteniyu i referirovaniyu teksta vo vneuchebnoy deyatel'nosti: na primere angliyskogo yazyika* [Developing independent reading and summarizing skills in students through extracurricular activities: A case study of the English language]; PhD dissertation, Smolensk: Smolensk State University. (In Russian).

EL EMPLEO DEL TEATRO CLÁSICO COMO RECURSO DIDÁCTICO: UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA ORESTÍADA DE ESQUILO

**USING CLASSICAL DRAMA AS A TEACHING RESOURCE: A PRO-
POSAL BASED ON AESCHYLUS'S *ORESTEIA***

CRISTÓBAL MACÍAS VILLALOBOS

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CMACIAS@UMA.ES

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7530-0321](https://orcid.org/0000-0001-7530-0321)

133

CANDELA HORNERO CANO

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CANDELAHORNERO@UMA.ES

[HTTPS://ORCID.ORG/0009-0004-3363-3717](https://orcid.org/0009-0004-3363-3717)

TEXTO RECEBIDO EM /TEXT SUBMITTED ON: 23/08/2023

TEXTO APROVADO EM /TEXT APPROVED ON: 20/11/2023

Resumen: Son bien conocidas las posibilidades didácticas del teatro, como demuestran su uso en el ámbito de la Enseñanza Primaria, las posibilidades de la dramatización y de otras técnicas teatrales para potenciar todo lo referente a la lectoescritura en el aula de Lengua y Literatura o para la enseñanza de lenguas extranjeras—en particular, la enseñanza del español como ELE—. El aprovechamiento del teatro en la enseñanza

no es algo nuevo, pues ya ocurría en el Renacimiento con el empleo de *colloquia* y del teatro escolar para mejorar el conocimiento de la lengua latina, por ejemplo. En este artículo, después de repasar su empleo como herramienta propedéutica en estos ámbitos, articulamos toda una propuesta para el empleo de textos adaptados de *La Orestíada* de Esquilo, acompañados de un cuestionario, como complemento al estudio teórico de la tragedia dentro del temario de literatura griega de Bachillerato.

Palabras clave: Teatro, didáctica, dramatización, teatro escolar, *Orestíada*, literatura griega.

Abstract: The didactic possibilities of the theater are well known, as demonstrated by its use in the field of Primary Education, in the Language and Literature class to promote everything related to literacy through dramatizations and other theatrical tools and in the teaching of foreign languages—for example, the teaching of Spanish as a Foreign Language—. This use of theater in teaching is not new, since *colloquia* and school theater performances were common in the Renaissance, both at the University and in Jesuit schools, to improve, for example, knowledge of Latin. In this paper, after reviewing its use as a propaedeutic tool in these areas, we make a proposal to draw on texts adapted from *The Oresteia* by Aeschylus attached with a questionnaire, as a complement to the theoretical study of tragedy within the subject matters of Greek literature in high school.

Keywords: Theater, didactics, dramatization, school theater, *Oresteia*, Greek literature.

1. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL TEATRO

1.1 INTRODUCCIÓN

En su número del 8 de abril de 2019, el periódico *El Correo de Extremadura* publicaba un titular en el que aparecían de la mano, en

extraño maridaje, la política y la didáctica: “La Junta destaca el valor del teatro escolar como recurso didáctico y promotor de la cultura”¹.

El motivo de tan poco común hermanamiento era la inauguración del VII Festival Escolar Clásico Europeo “Con letras de Oro”, organizado por el IES Emérita Augusta de Mérida, al que acudieron dos cargos institucionales, un secretario general de Educación y la directora del Centro de las Artes Escénicas y de la Música de Extremadura de entonces.

En el cuerpo de la noticia se hacían una serie de afirmaciones sobre el valor didáctico del teatro que no nos resistimos a reproducir, al menos en parte, como una suerte de introito para nuestro trabajo. De entrada, hablar del teatro como recurso didáctico va mucho más allá de preparar una representación teatral.

Así, entre sus posibilidades didácticas concretas— se afirmaba—, el teatro podía servir como recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras— por ejemplo, llevando a escena obras en distintos idiomas, como de hecho se hacía en el mencionado Festival “Con letras de Oro”.

Asimismo, la puesta en marcha de talleres teatrales en los centros educativos, en los que participen activamente alumnos y profesores, no solo sirve para descubrir vocaciones teatrales, sino que los jóvenes que se animan a participar en dichos talleres muy probablemente llenarán en el futuro las salas de teatro como espectadores.

En efecto, cuando hablamos de usar el teatro, en nuestro caso el clásico grecolatino, como recurso didáctico no estamos pensando en montajes teatrales complejos ni menos aún en formar grupos teatrales más o menos estables. De hecho, sabemos que incluso los grandes grupos de teatro clásico que han ido surgiendo en los últimos

135

¹ Disponible en la página: https://www.elcorreooextremadura.com/noticias_region/2019-04-08/1/30626/la-junta-destaca-el-valor-el-teatro-escolar-como-recurso-didactico-y-por-su-contribucion-a-la-promocion-de-la-cultura.html. Todas las direcciones de internet incluidas en este trabajo fueron comprobadas por última vez el día 9 de noviembre de 2023. De otro lado, por mucho que pueda resultar extraño en nuestros días, en la Antigüedad griega la vinculación entre política y didáctica era práctica común en el teatro antiguo.

años en nuestro país, promovidos por profesores de lenguas clásicas e integrados por alumnos de Secundaria y Bachillerato, tuvieron en todos los casos unos inicios bastante humildes.

En efecto, Engracia Robles, profesora de Latín en el IES Castillo Puche de Yecla (Murcia) y directora de *Caligae* Teatro, reconoce que la idea de montar un grupo de teatro surgió en una conversación de pasillo con su compañero José Antonio Mellado, y su primera idea tampoco fue representar a un Plauto, un Terencio o un Aristófanes, sino una adaptación hecha por un escritor murciano, Arístides Mínguez, amigo de su instituto, una obra corta, divertida y sin muchas pretensiones, con la cual llenar el salón de actos de su centro, nada más².

Por su parte, Emilio Flor Jiménez, catedrático de Latín, ya jubilado, y director del grupo teatral Balbo de Cádiz, en conversación telefónica nos cuenta, respecto a sus inicios en el teatro clásico, que estos fueron en la Universidad de Sevilla, siendo profesor no numerario del latín de segundo de Filología Clásica por el año 1974 y teniendo que traducir y comentar la *Aulularia* de Plauto con alumnos con pocos conocimientos de lengua latina. Entonces, como procedimiento para hacer el latín más agradable y poder avanzar en las clases, pensó en preparar una representación, con escasos medios y con la ayuda de Ramón Resino, que hizo las veces de director. Tras apenas un mes de ensayos, con ocasión de un congreso que organizó la Universidad de Sevilla, se hizo una representación de la *Aulularia* en el teatro Lope de Vega, a la que acudieron un buen número de profesores de Clásica, que empezaron a contar con él para más representaciones.

Respecto al empleo didáctico del teatro clásico, Emilio recomienda la lectura dramatizada de textos, de cualquier tipo de textos, no necesariamente teatrales, por parte de los alumnos. Señala que es uno de los

2 Aunque lo que aquí reproducimos es parte de una conversación que mantuvimos con la profesora Robles, consideramos pertinente dar la página de referencia de este excelente grupo teatral, donde algo se dice también sobre los humildes orígenes de este grupo: <http://www.iescastillopuche.net/caligae-teatro/>.

instrumentos más eficaces y añade que, siendo profesor de instituto, él le dedicaba a esta tarea siempre una hora de clase a la semana.

Pues bien, en las páginas que siguen vamos a repasar algunas de las posibilidades del teatro como herramienta propedéutica en ámbitos que no están directamente relacionados con las materias de Clásica, en particular, en la Enseñanza Primaria; en las clases de Lengua y Literatura, sobre todo a través de actividades parateatrales, como la dramatización, para mejorar las competencias del alumnado en el ámbito de la lectoescritura, o en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, como el aprendizaje del español como ELE. En nuestro recorrido, además, nos detendremos en ciertas experiencias didácticas con el teatro, llevadas a cabo sobre todo en el Renacimiento, todo ello antes de presentar nuestra propuesta para trabajar una serie de fragmentos adaptados a partir de *La Orestíada* de Esquilo, empleando no solo técnicas teatrales sino también el comentario de textos guiado, con lo cual podremos completar el estudio teórico del teatro griego antiguo, habitual en los cursos de Bachillerato.

137

1.2 EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Uno de los ámbitos en los que el empleo del teatro como herramienta didáctica se ha demostrado más eficaz es en la Enseñanza Primaria, sobre todo por sus posibilidades para proporcionar una formación integral a los alumnos.

De hecho, ante problemas tan comunes como la falta de motivación en el aula, las dificultades de integración en el grupo que presentan algunos alumnos, las fuertes carencias a nivel de lectoescritura o en expresión oral de una parte del alumnado o, simplemente, la falta de disciplina, no son pocos los autores que proponen el teatro como una de las mejores herramientas para abordar con cierta garantía de éxito tales cuestiones.

Así, Galindo Martínez³ destaca al respecto que cinco de las ocho competencias básicas en torno a las cuales gira el currículum de Educación Primaria se pueden trabajar con el teatro:

- a. La competencia en comunicación lingüística, pues con el teatro se trabaja tanto la comunicación verbal como no verbal, la expresividad o la comunicación oral y escrita.
- b. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, pues la actuación en un escenario requiere un buen conocimiento del cuerpo y el dominio de una serie de movimientos dentro de un espacio muy limitado.
- c. La competencia social y ciudadana, ya que con el teatro se puede trabajar el desempeño de roles diversos, se cultiva el respeto hacia los compañeros y se puede adquirir un sentido crítico necesario para valorar la sociedad y todo lo que en ella acontece.
- d. La competencia cultural y artística, ya que a través del teatro se pueden trabajar aspectos tan descuidados en el currículo escolar como la imaginación o la creatividad, y ello en un ambiente distendido, favorecido por el juego escénico.
- e. La competencia ‘aprender a aprender’, a través de la improvisación o buscando información para enriquecer nuestra experiencia teatral.

Además, frente a otras enseñanzas artísticas, como la pintura o la música, el teatro proporciona una formación más completa, aplicable en áreas tan diversas como la Educación física (a través de juegos), los idiomas (a través de dramatizaciones en el idioma que se esté

³ Galindo Martínez 2013: 9-10.

estudiando) y la Lengua, sin olvidar que el texto teatral no se reduce a un mero acto comunicativo, sino que incorpora otros elementos igualmente importantes como la sonoridad, la gestualidad o la relevancia de la luz en el escenario.

Por su parte, Fresno Galán⁴, entre los beneficios de la práctica teatral para la infancia, destaca dos grandes ámbitos: los personales y los grupales. Entre los personales señala el autoconocimiento acerca de sus potencialidades y debilidades, la mejora de la autoestima y de las habilidades comunicativas y el desarrollo de la imaginación. Entre los grupales destaca que, con la dinámica de grupos, se incrementa la confianza en los demás, se refuerza el sentimiento de pertenencia y se aprende a trabajar en equipo, porque la experiencia teatral es básicamente una experiencia colaborativa.

1.3 EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: EL PAPEL DE LAS DRAMATIZACIONES

139

En un artículo ya veterano, pero aún muy útil, Motos Teruel⁵ da una serie de pautas para el empleo de técnicas de dramatización en las clases de Lengua y Literatura para abordar el estudio de estas materias de una manera muy diferente.

El punto de partida de su trabajo⁶ es una dura crítica al modo tradicional de abordar la enseñanza de la Lengua y la Literatura: por primar los aspectos cognitivos sobre cualquier otro; por su enfoque historicista, pues se limita a hacer un recorrido por la biografía y la obra de un gran número de autores de épocas y periodos distintos; y, por último, en el caso de la lengua, porque su enseñanza se limita

4 Fresno Galán 2017.

5 Motos Teruel 1992-1993.

6 Motos Teruel 1992-1993: 77.

a actividades de metalenguaje, es decir, de analizar el lenguaje por el lenguaje, en vez de por su función.⁷

La alternativa que plantea pasa por potenciar un modelo que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa, que estimule la creación, que favorezca el placer por la lectura y la escritura autónomas. Para lograr este objetivo propone emplear como actividad fundamental la *dramatización*, con la cual se puede “poner en práctica un método de enseñanza inductiva, al permitir producir y crear textos y, a partir de los mismos, realizar la correspondiente reflexión gramatical y el comentario literario”.⁸

En cuanto a la metodología recomendada, hay que partir de un texto, de cuya creación se pueden encargar el profesor o los propios alumnos, sobre el cual se pueden aplicar una serie de técnicas dramáticas, entre ellas:

- a. El juego, actividad esta que para que pueda considerarse tal debe cumplir una serie de requisitos, como que invite a la acción y al movimiento; que ejercite la imaginación; que permita al alumnado expresarse tanto con la palabra como con lenguaje no verbal (gestos, movimientos); y que implique nuevas adquisiciones y conexiones con los aprendizajes anteriores.⁹
- b. Actividades de sensibilización: se trata de que el alumnado dé forma mediante el lenguaje oral, escrito o corporal a una serie de imágenes o vivencias.¹⁰

7 Según el autor, esta metodología anquilosada sería la responsable de las altas tasas de fracaso escolar en esta asignatura y las actitudes negativas hacia la misma por parte del alumnado.

8 Motos Teruel 1992-1993: 77.

9 Motos Teruel 1992-1993: 79.

10 Motos Teruel 1992-1993: 79.

- c. La sonorización: que consiste en esencia en leer un texto, decirlo o recitarlo de forma expresiva. Para este autor, una sonorización adecuada puede ser una buena manera de iniciarse en la creación poética.¹¹
- d. La dramatización: que consiste en dotar de estructura dramática (diálogos, conflictos entre personajes, acción) a un texto que carece de ella, como un poema, un relato, etc. Como advierte el autor, dramatizar no es hacer teatro, pues la dramatización pone el énfasis en la acción misma, mientras que el teatro se centra en el espectáculo y en el espectador.¹²
- e. Representación de papeles o *role playing*: se trata de pedir a los alumnos que se pongan en la piel o en la situación de otro y que mediante la simulación actúen como si fueran esa otra persona. De este modo aprenderán cosas del personaje representado.¹³

141

1.4 EL EMPLEO DEL TEATRO COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: EL CASO DE LAS CLASES DE ELE

Respecto a las posibilidades didácticas del teatro para el aprendizaje de otro idioma, baste mencionar algunos trabajos que lo proponen como actividad, por ejemplo, en la clase de ELE.

Así, María Eugenia Flores (2016), en un breve trabajo sobre el particular, señala que el empleo en el aprendizaje de las lenguas del enfoque comunicativo, con idea de lograr una mayor interacción en el aula, obligó al profesorado a servirse de herramientas tales como los

11 Motos Teruel 1992-1993: 79.

12 Motos Teruel 1992-1993: 80.

13 Motos Teruel 1992-1993: 81.

medios audiovisuales, las nuevas tecnologías y los diferentes lenguajes artísticos, entre ellos el teatro.

Respecto al modo de emplear el teatro en la enseñanza del español, sugiere, siguiendo a los estudiosos del tema, tres modos: 1) el empleo del teatro en las clases de español como un recurso más, recurriendo a escenarios, improvisaciones, *role-play*, etc.; 2) la realización de talleres de teatro para aprender la lengua, es decir, el curso consistiría únicamente en hacer teatro para mejorar diferentes aspectos que el profesor considere pertinentes y que incluya en la obra que se vaya a representar; 3) la última opción está pensada para alumnos extranjeros que estudien Filología Hispánica y consistiría en abordar desde un punto de vista teórico el estudio de los grandes dramaturgos de habla hispana o las grandes corrientes teatrales.

Solís¹⁴, por su parte, indica que fue la implantación del método comunicativo en los años ochenta del siglo pasado lo que favoreció el empleo de dramatizaciones, simulaciones, juegos de personajes y demás actividades dramáticas, de modo que hoy constituyen herramientas propedéuticas básicas en las clases de ELE.

Entre las formas de llevar el teatro al aula se fija, a modo de ejemplo, en los juegos de simulación o dramatización, un tipo de actividad que se realiza en pareja o en pequeños grupos, que requiere por parte del estudiante la escenificación de una situación comunicativa concreta. Como ejemplos de estos juegos, Solís señala los siguientes:

- a. El juego abierto, en el que a los estudiantes solo se les da una situación concreta a partir de la cual deben improvisar un diálogo, por ejemplo, en un mercado, dos estudiantes simulan que uno es el comprador y el otro el vendedor.
- b. El juego semidirigido, en el que los estudiantes deben dramatizar ante el resto de los compañeros una situación

14 Solís 2018: 243-245.

que se les propone para practicar los sentimientos, por ejemplo. Se les da un tiempo máximo para crear una pequeña dramatización y además se les proporciona una pequeña ayuda que les guíe en forma de preguntas y posibles respuestas.

- c. El juego de dramatización dirigido, en el que se debe recurrir a estructuras lingüísticas más complejas.

1.5 EL EMPLEO DE ELEMENTOS TEATRALES O PARATEATRALES COMO HERRAMIENTA PROPEDEÚTICA POR PARTE DE LOS HUMANISTAS

1.5.1 EL EMPLEO DE *COLLOQUIA* Y DRAMATIZACIONES

En un ámbito como el del aprendizaje de las lenguas clásicas, si abordamos el estudio del griego o el latín desde un enfoque comunicativo, el empleo de diálogos o incluso pequeñas dramatizaciones sería una estrategia pedagógica semejante a las hasta aquí descritas para las clases de ELE. A este respecto, baste mencionar los *Colloquia personarum*, editados por Orberg entre la serie de materiales que componen el *Lingua Latina per se Illustrata*, de los que es posible encontrar varias ediciones entre ellas las de Vivarium Novum para Italia y la de Cultura Clásica para España.

Esta mención al aprendizaje activo del latín¹⁵ nos recuerda que el empleo de coloquios, dramatizaciones y otras técnicas propias del teatro para el aprendizaje sobre todo del latín ya tiene larga historia y tradición. Así, en el Renacimiento fueron muy populares los *colloquia*, una forma

143

15 A propósito de los diferentes métodos de aprendizaje del latín, cf., por ejemplo, Aguilar Miquel 2015; Breva-Claramonte 1994; Casasola Gómez 2018; Ferreira 2017; Gómez Jiménez 2020; González Amador 2020; Jiménez Jiménez 2022; Lillo Redonet 2017; López de Lerma 2015; Macías Villalobos 2015; Ramos Maldonado 2015; Recio Muñoz & Paño Carmona 2021; Ricucci 2014-2015.

simple de dramatización que, simulando diálogos sobre temas de la vida cotidiana, permitía a los alumnos no solo hablar latín, sino sobre todo practicar las estructuras y el vocabulario aprendidos en clase. Era lo más parecido a los ejercicios de inmersión lingüística actuales.

Estos *colloquia* no son creación original de los humanistas sino que recuperan la vieja tradición de los *Hermeneumata* griegos (es decir, ‘Interpretaciones’), como los denominados *Hermeneumata Pseudodositheana*, unos manuales escolares bilingües (griego-latín), escritos en torno al siglo III d.C., y que estuvieron en uso hasta al menos el siglo XI, que conocemos gracias a una cincuentena de manuscritos medievales.¹⁶ Se empleaban como libros de texto para enseñar griego a hablantes de latín o latín a hablantes de griego. Se componían de textos muy sencillos, sin explicaciones gramaticales y con un extenso glosario ordenado alfabéticamente y temáticamente. Entre sus contenidos figuraban lo que modernamente se ha denominado como *colloquia scholica*, breves narraciones y diálogos en griego o en latín sobre situaciones de la vida cotidiana, acompañados de imágenes o escenas que ilustraban los textos.¹⁷

Respecto a los *colloquia* renacentistas, entre los más populares se cuentan los *Colloquia Familiaria* de Erasmo: *Familiarium Colloquiorum Formulae et alia quaedam per Desiderium Erasmum Rotherodamum*, Basileae, apud Joannem Frobenium, MDXVIII.¹⁸

16 Ricucci 2014-2015: 20.

17 Ricucci 2014-2015: 20; López de Lerma 2015: 31-32.

En la web de la *Bibliotheca Augustana* podemos encontrar cuatro ejemplos de estos *Hermeneumata*, sacados de la edición de Georg Goetz (1892). La dirección exacta es: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post03/Dositheus/dos_col0.html.

18 Asimilable en cierto modo al sistema de los *colloquia* es el método de pregunta directa con respuesta corta que encontramos en el Renacimiento en textos que pretenden ser ejercicios escolares para el aprendizaje de la retórica, como los *Rhetoricae artis progymnasmata* de Thomas Blebel (Blebelius en latín), publicados en Leipzig en 1582. Estos siguen una metodología que remonta a la Antigüedad, pues ya se usaba en las *Partitiones Oratoriae* de Cicerón y en los *Rhetores Latini Minores*. En la época, este modelo pedagógico lo encontramos también en dos autores contemporáneos de Blebelius, como el teólogo

Estos *Colloquia* se gestaron durante la estancia en París de Erasmo a partir del año 1495, cuando se trasladó a la capital francesa para iniciar su doctorado en Teología, que nunca acabó. En esa época, para ganarse la vida daba clases particulares de latín a hijos de clase alta. Y para facilitar el aprendizaje de la lengua latina, abandona el estudio de las reglas gramaticales por el empleo de pequeños diálogos, entre el profesor y su alumno o entre varios alumnos, impulsando de esta manera un aprendizaje más activo del latín.

En 1518, los materiales que elaboró Erasmo en París llegaron a manos del impresor Froben, que los publica con el título mencionado más arriba, pero sin el conocimiento del autor. Y aunque el propio Erasmo rechazó la edición por los errores que contenía, al ver la buena acogida que tuvo, se puso a trabajar en una nueva edición que apareció en Lovaina en 1519. Esta edición fue la que consagró el método de los coloquios como una forma de introducir al alumno en la conversación en lengua latina, huyendo de la memorización de las reglas gramaticales como se hacía hasta entonces.

145

Los *Colloquia* se siguieron editando, aunque esta vez el propósito de Erasmo se amplió, pues ya no se trataba solo de iniciar a los alumnos en el uso del latín, sino que, ante el gran interés que la obra despertó en el público, el autor holandés empezó a incluir nuevos diálogos sobre temas de actualidad, de manera que la forma empieza a ser prioritaria sobre el contenido. Bajo estas nuevas premisas aparece una nueva edición de los *Colloquia* en 1522, esta vez con el título *Familiarium Colloquiorum formulae per Desiderium Erasmum Rotherodamum, non tantum ad linguam puerilem expoliendam utilis, uerum etiam instituendam*. A partir de ese momento los Coloquios conocen nuevas ediciones y ampliaciones, de tal manera que en 1533 ya eran 11 las ediciones

luterano Burchardus Harbart, y su *In Aphthonii Sophistae Progymnasmata Commentatio*, y en el matemático y humanista alemán Georg Henisch Bartfeldensis y sus *Praeceptionum rhetoricarum libri V et exercitationum libri II*. Por ello no podemos considerarlo un modelo pedagógico anacrónico, sino plenamente actual (Curbelo Tavío 2017: 122).

publicadas y 55 el número de coloquios. De hecho, se trata de la obra de Erasmo más conocida durante los ss. XVI y XVII, y la que gozó de peor fama en vida de su autor¹⁹.

He aquí un pequeño ejemplo sacado de la edición de los *Colloquia* de 1621, publicada en Ámsterdam:

COCLES, PAMPHAGVS

CO. Aut parum prospiciunt oculi, aut Pamphagum ueterem compotorem meum uides.

PA. Imo nihil te fallunt oculi tui, uides sodalem ex animo tuum.

CO. Nulla cuiquam erat spes reditus tui, qui tot annos abfueris, ignaris omnibus, quae te terrarum haberet regio. Sed unde? Dic quaeso.

PA. Ab antipodibus.

CO. Imo ab insulis, opinor, fortunatis.

PA. Gaudeo, quod agnoueris sodalem tuum: nam uerebar, ne sic domum redirem, quemadmodum rediit Vlysses.

146

La popularidad de este tipo de métodos fue tal que muchos otros autores que se preocuparon por encontrar el mejor método de enseñanza del latín también elaboraron *Colloquia*, como Corderius, autor de unos *Colloquiorum scholasticorum libri IIII ad pueros in sermone Latino paulatim exercendos* [...] excudebat Henricus Stephanus MDLXVIII, que conoció 107 ediciones entre los años 1564 y 1821; Castalio, autor de unos *Dialogi sacri Latino-Gallici, ad linguas moresque puerorum formandos. Liber primus, authore Sebastiano Castalione*, Genavae, Jean Girard, 1543, originalmente concebidos como diálogos entre personajes bíblicos —a partir de Adán y Eva—; y el propio Luis Vives, que publicó una *Exercitatio linguae Latinae, Parisiis, apud Joannem Foncher et Viuantium*

¹⁹ Erasmo de Rotterdam 2005: XIV-XVI.

Gaultherot, en 1539, la cual, hasta el año 1849, conoció 97 ediciones.²⁰ El propio Comenius compuso unas pocas obritas teatrales escritas para la escuela, que eran una especie de diálogos para practicar y aprender de otra manera su *Ianua linguarum reserata*.

1.5.2 EL TEATRO ESCOLAR DURANTE EL RENACIMIENTO: SU EMPLEO EN LAS UNIVERSIDADES Y EN LOS COLEGIOS DE LOS JESUITAS

Mucho más ambicioso y con idéntica finalidad didáctica fueron muchas de las obras del llamado “teatro escolar”, que se cultivó durante el Renacimiento tanto en universidades como en colegios, en particular en los colegios de los jesuitas.

A finales del XV en Italia era habitual en academias y universidades la composición de obras dramáticas con el fin de mejorar el dominio del latín y la retórica entre los alumnos, sin excluir otros objetivos como su formación moral y religiosa.²¹

El punto de partida de este tipo de actividad dramatúrgica fue el estudio y representación de las comedias de Plauto y Terencio, de Séneca y de los trágicos griegos, en particular de Eurípides, aunque el preferido fue Terencio²².

Este súbito interés por el teatro clásico tuvo su origen en el descubrimiento en 1425 del *Codex Vrsinianus*, que contenía doce comedias de Plauto desconocidas hasta entonces, y en 1433 del comentario de Elio Donato a las seis comedias de Terencio. Un poco más tarde, en 1470, se publica la *editio princeps* de Terencio en Estrasburgo y en 1472 se publica la de Plauto, en el taller de Giorgio Merula. En las décadas siguientes

147

20 Sobre los diálogos de Vives, cf. Monreal 2011.

21 Asenjo 1998.

22 Asenjo 1998.

apareció un buen número de ediciones y traducciones, en nuestro caso al español, entre las que podemos destacar la edición de las comedias de Terencio de Nebrija, publicada en 1524 en Zaragoza, con notas de Poliziano, Ascencio y Guido Juvenal; la traducción de las comedias de Terencio al español por parte de Pedro Simón Abril, publicada en 1577, también en Zaragoza; y entre las traducciones de Plauto destaca el *Amphytrion* de Francisco López de Villalobos, publicado en 1515, y las adaptaciones de esa misma obra y de *Los Menecmos* por parte de Juan de Timoneda en 1559, pensadas no tanto para la lectura cuanto para la representación sobre un escenario²³.

Esta práctica habitual en Italia se extendió luego a otros países. Así, a finales del siglo XV el chipriota Hércules Floro, asentado en Perpiñán, que entonces pertenecía a la monarquía española, compuso la *Tragoedia Galathea* y la *Comoedia Zaphira* para ser representadas por sus alumnos. Con el tiempo, entre finales del XV y comienzos del XVI, se convirtió en obligatorio en los centros universitarios la representación de obras teatrales compuestas a menudo por el profesor de retórica del centro, que podía consistir en una comedia, una tragedia o lo que entonces solía llamarse una “tragicomedia”²⁴.

Dado el gran número de centros universitarios y academias que surgieron por entonces, hemos de pensar que debió ser también muy importante el volumen de piezas dramáticas escolares que se escribieron. Sin embargo, son muy pocas las que nos han llegado, lo cual se explica porque los textos eran apenas unos guiones para aprenderse el texto que luego se declamaba o se memorizaba para la representación. Terminada esta, esas hojas se desechaban. Solo se conservaban si esos mismos textos volvían a utilizarse, por ejemplo, para ser empleados para el estudio o comentario en clase. Entre las piezas que conservamos,

23 Calvo González 2015: 3-4.

24 En efecto, los Estatutos de la Universidad de Salamanca establecían que los maestros de gramática o retórica debían competir entre sí bien componiendo o bien representando obras dramáticas (Maestre Maestre 1998: 96).

además de las ya mencionadas de Floro, tenemos la *Comoedia Hispaniola* de Maldonado, las *Comoediae quatuor* de Petreyo, la *Fabella Aenaria* de Palmireno, entre otras, algunas de ellas manuscritas, como la *Apollinis fabula* del Brocense y la *Ate relegata et Minerva restituta* de Petreyo²⁵.

En este teatro la lengua de uso era, en principio, el latín, pues se pretendía que los alumnos lo emplearan como lengua viva y hablada de cara al estudio de la retórica. Por tanto, se supone que el objetivo fundamental no era el entretenimiento, sino la formación de los que interpretaban las obras, los propios alumnos²⁶.

Tan importante como la práctica de la lengua latina era el dominio de la retórica, que se estudiaba en clase y que luego se podía llevar a la práctica en estas representaciones teatrales. Así, por ejemplo, como demuestra Maestre Maestre (1998: 108), la *Fabella Aenaria* de Palmireno procede de una *hypotyposis*²⁷ trabajada previamente con sus alumnos en clase.

Como ya se ha dicho, otra de sus finalidades era la utilidad moral, pues con estos montajes se pretendía apartar a los alumnos de otro tipo de distracciones “no tan inocuas” (Calvo González 2015: 2).

Pero no eran las únicas. Otros objetivos declarados— como podemos leer en el prólogo a la *Octavia* de Palmireno, contenida en su *Tertia et ultima pars Rhetoricae*—eran:

1. Ejercitar la memoria de los estudiantes.
2. Perfeccionar la *actio*, es decir, declamar un discurso en público sirviéndose de los gestos y de la modulación de voz apropiados.

25 Asenjo 1998.

26 Maestre Maestre 1998: 97.

27 La hipotyposis es definida por Lázaro Carreter (1987: 223-224, s.v.) como una “descripción plástica de una persona o cosa, expresando por rasgos sensoriales caracteres de naturaleza abstracta”. El ejemplo que da es una cita de Quevedo: “Este señor era de los que Cristo llamó sepulcros hermosos, por defuera blanqueados y llenos de molduras, y por de dentro pudrición y gusanos”.

3. Hacer que los alumnos perdieran el miedo a hablar en público.
4. Hacer que los alumnos aprendieran sentencias y frases de autores clásicos²⁸.

Uno de los aspectos que a menudo más llama la atención en estas obras es el elevado número de personajes que participan, algo que se explica no tanto por necesidades del propio espectáculo teatral, sino que como un ejercicio escolar más se buscaba que tuviera alguna participación el mayor número posible de alumnos. Esto, que iba en detrimento de la eficacia escénica, viene a demostrar que tales piezas no se consideraban un mero espectáculo o entretenimiento, sino más bien un ejercicio propedéutico²⁹.

Y aunque es cierto que estas piezas solían estar escritas en latín, al menos al principio, lo cierto es que cada vez se fue usando más el castellano por el desconocimiento que tenía de la lengua latina no solo el público asistente, sino incluso los propios alumnos, tanto actores como espectadores.³⁰

Pero el empleo del teatro como herramienta didáctica para el aprendizaje del latín y la retórica no solo se practicó en las universidades, sino fundamentalmente en los colegios de la Compañía de Jesús, la cual desde su misma fundación tuvo claro que debía consagrar lo mejor de sí a la educación de la juventud. Esta labor educativa, que al principio se centró en los jóvenes aspirantes a formar parte de la Compañía, a partir de 1546 se extendió a alumnos seculares. La idea era influir no solo en los jóvenes, sino también en sus familias, pues se entendía la educación como una especie de apostolado.

Para esta labor, los promotores de la Compañía consideraron desde el principio que el teatro debía constituir una de las herramientas princi-

28 Maestre Maestre 1998: 98.

29 Maestre Maestre 1998: 100.

30 Calvo González 2015: 7.

pales. Este teatro escolar era concebido en primer lugar como un eficaz instrumento pedagógico para el dominio del latín, como ya lo fuera en el teatro neolatino practicado en las universidades. Sin embargo, casi equiparado con esta finalidad docente, el teatro debía ser también un instrumento para imbuir en los estudiantes una serie de conocimientos y actitudes morales, vinculadas con el Evangelio, las cuales también se trataban de transmitir a sus familias, que asistían a las representaciones.³¹

Los promotores de este tipo de teatro escolar, quizás inconscientemente, también tuvieron presentes otros objetivos, como por ejemplo, que las representaciones sirvieran para demostrar la eficacia de la pedagogía jesuítica, que apostaba por la creatividad, por la innovación y por la búsqueda de nuevos caminos, sin olvidar otros aspectos como influir en la villa o ciudad, agradecer a determinadas personalidades los favores recibidos, etc.³²

Pero por presiones de un importante sector dentro de la Compañía, que pretendía que las obras fueran un sermón disfrazado, muy pronto, ya desde 1560 en adelante, las obras se escriben en su mayor parte en romance castellano.³³

La importancia de los aspectos doctrinales explica que la mayor parte de estas obras, que eran escritas por los propios profesores que daban clase en los colegios, fueran de temática religiosa (en concreto, bíblicas, teológicas, alegóricas o de vidas de santos); que las intrigas amorosas quedaran completamente descartadas; que los personajes femeninos solo se toleraran cuando representaban personajes alegóricos; que los personajes alegóricos o abstractos aparecieran en la práctica totalidad de las obras; y que, incluso en las obras profanas, se incluyera algún final moralizante y ejemplar.³⁴

31 González Gutiérrez 1997: 222.

32 González Gutiérrez 1997: 223.

33 González Gutiérrez 1997: 225.

34 González Gutiérrez 1997: 205-209.

A diferencia del resto de producciones del teatro escolar, una de las características del teatro escolar jesuítico es el cuidado que se ponía en la puesta en escena y en la escenografía, hasta el punto de que a menudo no se escatimaba en gastos, lo cual fue motivo de más de una crítica.³⁵

El empleo del teatro como herramienta docente fue recogido en el plan de estudios que regulaba la vida académica de los colegios, la famosa *Ratio Studiorum*, que se implantó con carácter definitivo en 1599. En la *Ratio* había dos reglas que se referían específicamente al teatro, la 13, que ordenaba que las comedias se representaran solo en ocasiones muy señaladas, siempre en lengua latina, sobre temas piadosos o sagrados, y sin papeles femeninos; la 16, que establecía que las piezas, seleccionadas por el Prefecto de Estudios, se guardaran en las bibliotecas de los colegios. Esta segunda norma nos ha garantizado la conservación de varios centenares de obras, la mayoría muy mediocres, aunque conservamos algunas de una alta calidad, muchas anónimas y otras de autores conocidos, como la comedia *Metanea*, la *Tragoedia Lucifer furens in diem Circumcisionis Domini* y la comedia *Caropus* de Pedro Pablo de Acevedo; la *Tragoedia Namani*, la *Tragoedia Jezabelis* y la *Comoedia quae inscribitur Margarita* del padre Juan Bonifacio; y la *Tragedia de San Hermenegildo*, la *Comedia de Santa Catarina* y el *Colloquio de los dos gloriosos Juanes, Baptista y Evangelista* del padre Hernando de Ávila.³⁶

Para terminar, la importancia del teatro escolar de los jesuitas es que vino a llenar un amplio periodo del siglo XVI— su segunda mitad— y los comienzos del siglo XVII, un momento en que el teatro en lengua vulgar en España era casi inexistente. Además, su influencia en el nacimiento del gran teatro español del Barroco fue determinante, pues muchos de los que después fueron dramaturgos o participaron en el montaje de obras teatrales habían sido educados en los colegios

³⁵ González Gutiérrez 1997: 52.

³⁶ González Montañés 2002-2009.

de los jesuitas y, muy probablemente, durante su etapa de estudiantes participaron como actores en las obras creadas en dichos colegios.

Después de todo lo expuesto, son evidentes las posibilidades prope-
déticas del teatro, en particular del teatro clásico grecolatino. Sin
embargo, como ya advierte una parte de la crítica, la introducción
del teatro en el aula se enfrenta al problema de la falta de formación
específica del profesorado. Por ello, antes de implementar esta herra-
mienta es preciso un periodo de formación y reflexión previa, a lo
cual creemos que nuestro trabajo puede contribuir en cierta medida
con algunas ideas.

2. NUESTRA PROPUESTA

2.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

Hemos centrado nuestra propuesta didáctica en la *Orestíada* de Esquilo por ser este el tema del Seminario Internacional en el marco del cual se presentó este trabajo como ponencia, aunque la metodología y la dinámica aquí seguidas se pueden aplicar a cualquier otro género, autor u obra de la literatura clásica.

La *Orestíada*, que está integrada por *Agamenón*, *Las Coéforas* y *Las Euménides* y que se representó en el año 458 a.C., es considerada por algún autor como una de las “culminaciones del arte humano” (Lesky 2005: I, 283). Asimismo, como es bien sabido, es la única trilogía completa que conservamos no solo del tragediógrafo ateniense, sino también de todo el teatro griego antiguo³⁷, y en ella se desarrolla todo

153

³⁷ Aunque hoy día la tratemos como trilogía, en realidad tendríamos que hablar de “tetralogía”, pues todas las trilogías se cerraban con una cuarta obra, consistente en un drama satírico, que en el caso de *La Orestíada* era el drama satírico titulado *Proteo*, que se ha perdido. Estas tres obras podían no compartir el mismo tema, aunque en el caso de Esquilo lo habitual era que sus trilogías trataran tres etapas sucesivas del mismo

un ciclo mítico que abarca: 1) el asesinato de Agamenón a manos de Clitemnestra, tras el regreso del rey a Argos, después de la victoria griega en Troya, acompañado de la profetisa de Apolo, Casandra, que también será asesinada junto al rey; 2) el asesinato de Clitemnestra y Egisto a manos de Orestes por orden expresa del oráculo de Delfos; 3) la persecución de Orestes por las Erinias, primero en Delfos y luego en Atenas, donde tendrá lugar el juicio, presidido por Atenea, en el Areópago, donde se determinará la inocencia del acusado y la conversión de las Erinias en Euménides, con un culto en la capital del Ática.

Asimismo, toda esta terrible cadena de asesinatos, venganzas y persecución que tiene por víctimas a los Atridas³⁸ suele justificarse por el asesinato que Atreo, rey de Micenas y hermano de Tiestes, cometió contra los hijos de este,³⁹ Áglao, Calileonte y Orcómeno, a los que además despedazó, cocinó y sirvió a su padre Tiestes en un banquete. Terminado este, Atreo le mostró las cabezas de sus hijos y le reveló la procedencia de la carne que había consumido, tras lo cual lo expulsó de Micenas. Pero en realidad, según el mito, el origen de la terrible maldición que pesaba sobre este linaje sería incluso anterior. En efecto, ya el padre de Atreo y Tiestes, Pélope, los desterró y los maldijo por el asesinato de su hermanastro Crisipo, que había tenido con la ninfa Axíoque. E incluso, antes de Pélope, el padre de este, Tántalo, fue maldecido por los dioses y castigado en el Tártaro o bien porque, siendo invitado habitual de los dioses en sus banquetes (no olvidemos que es hijo de Zeus), habría revelado a los hombres ciertos secretos que habría conocido en las conversaciones

mito, y que el drama satírico que las seguía versara sobre una historia relacionada con ese mito (Winnington-Ingram 1990: 314), eso sí, tratada en tono humorístico.

38 Como es bien sabido, con el término Atridas, o 'hijos de Atreo', nos referimos sobre todo a Agamenón y a Menelao.

39 A este motivo habría que agregar otros no menos importantes, entre ellos, el sacrificio de Ifigenia por su propio padre, Agamenón, para conseguir vientos favorables que llevaran a la escuadra griega hasta Troya, y, de manera general, los excesos cometidos durante la expedición.

mantenidas durante los mismos; o bien habría sustraído néctar y ambrosía, alimentos exclusivos de la divinidad, para entregárselos a los seres humanos, sin olvidar que también mató a un hijo suyo para ofrecérselo a los dioses como manjar⁴⁰.

Evidentemente, la idea de que existe una suerte de maldición, que obliga a los personajes a entrar en un ciclo infernal de asesinatos y venganzas del que es imposible escapar, se podría vincular con la creencia de que existe un destino inexorable que ata por igual a dioses y hombres, aquellos como administradores y estos como partícipes y víctimas. Desde este punto de vista podríamos llegar a dudar de que exista el libre albedrío⁴¹. Sin embargo, eso no es así, pues los actos protagonizados por el hombre tienen una doble motivación, la que proviene de los dioses y la que es fruto de la voluntad humana⁴², pues se da por hecho que el hombre es completamente responsable de sus actos. De este modo, Agamenón sabía que si no sacrificaba a su hija no podría superar la ira de Ártemis ni tener vientos favorables que condujeran la flota hasta Troya. Pero al actuar así se ganó el odio de Clitemnestra, que consideró ese sacrificio como una de las razones para su futura venganza. Que el asesinato de su madre por Orestes fue decretado por el oráculo de Apolo es algo más que sabido, pero también que medió la voluntad de Orestes, como demuestra el que fuera perseguido por las Erinias como culpable de matricidio. Es decir, aunque supongamos la existencia de un destino, eso no exime a los hombres de responsabilidad.

De otro lado, la serie de desdichas que afectan al linaje de los Atridas nos lleva a plantearnos el concepto de culpa, que en el pensamiento

155

40 Grimal 1984: 62-63 y 491.

41 Cf. Winnington-Ingram 1990: 326: "En el fondo hay un problema de libertad y compulsión del que los griegos, que tenían esclavos y bueyes, eran bien conscientes. [...] Apasionados por la libertad, conscientes en todo momento de las limitaciones impuestas sobre ellos por los dioses, bien pueden haberse preguntado lo libres que eran de hecho".

42 Lesky 2005: I, 289.

griego arcaico, que es el que subyace tras las tragedias de Esquilo, suponía que el crimen cometido por un individuo rebasaba ampliamente los límites de la responsabilidad individual para proyectarse en sus descendientes generación tras generación. Es decir, nos encontramos ante una suerte de maldición “que cae sobre las generaciones como una culpa engendradora de nueva culpa”⁴³. Esto explica, en el caso del linaje de los Atridas, que el crimen cometido por Tántalo, que le condenó al Tártaro, engendre una nueva culpa en la forma del asesinato por Atreo y Tiestes de su hermanastro, y por parte de Atreo con el terrible crimen cometido contra sus sobrinos; a su vez, en la generación siguiente, la culpa traerá sucesivamente el crimen cometido por Agamenón en la persona de su hija Ifigenia al sacrificarla para tener vientos favorables hasta Troya; el asesinato del rey a manos de Clitemnestra y la muerte de esta y de su amante Egisto por obra de Orestes. A esta terrible secuencia de crímenes y maldades solo le pondrá fin la acción de Apolo y Atenea en el juicio celebrado en la colina del Areópago⁴⁴.

156

En todo caso, lo que nos encontramos aquí es con la idea de que el crimen o el mal cometido por un individuo genera unas consecuencias funestas que rebasan ampliamente los límites de la responsabilidad individual para afectar a todo su linaje, presente o futuro, como vemos en la *Orestíada*, o incluso a la ciudad, como vemos en el caso de Edipo. Se trata de un concepto arcaico, muy diferente, por ejemplo, al concepto de ‘pecado’ que surgirá en el ámbito cristiano, donde la responsabilidad se ciñe exclusivamente al individuo, a quien se le supone dotado de libre albedrío y por ende responsable de todas sus decisiones.

43 Lesky 2005: I, 275.

44 Sobre las cuestiones más relevantes que plantea la *Orestíada*, cf. Bromberg & Burian (2022); Cohen (1986); Conacher (1987); Duchemin (1983); Fernández Canosa (1990); Goldhill (1987); Halm-Tisserant (2002); Herreras Maldonado (2008); Lesky (2005: I, 283-294); Rechenauer (2001); Roberts (1984); Rodríguez Adrados (1992); Taplin & Billings (2018); Vidal-Naquet (1973); Winnington-Ingram (1990: 313-327); Zack (1995); Zeitlin (1972 y 1978).

Por último, junto a esta funesta secuencia de crímenes de diversa índole, en la trilogía es fundamental el tema de la justicia (la justicia de los hombres y la justicia de Zeus), aspecto central dentro del pensamiento griego, uno de cuyos puntos culminantes lo encontramos precisamente en Esquilo.⁴⁵ Para este, se trata de un elemento cuyo fundamento y justificación última se encuentra en la divinidad.

La trilogía supone una suerte de “explotación dramática” sobre la naturaleza de la justicia humana y divina. Esta justicia se basa primeramente en la revancha, en el *talión*, cuya aplicación sucesiva solo logra complicar aún más las cosas y retrasar la solución. Es lo que sucede en las dos primeras piezas. Sin embargo, con *Las Euménides* asistimos a algo más que a la absolción del acusado humano por obra de Atenea, pues esta convence a las Erinias para que depongan sus ansias de venganza y acepten un hogar y un culto en Atenas.⁴⁶

2.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE NUESTRA PROPUESTA Y METODOLOGÍA QUE SEGUIR

157

La propuesta que presentamos con ocasión de las VI Jornadas de Teatro Clásico, celebradas en Málaga el pasado 17 de marzo⁴⁷, pretende acercar al alumnado la obra de Esquilo, un autor cuyo teatro supone algunas dificultades para ellos, primero, por la complejidad de la lengua— incluso en traducción⁴⁸ —, y, luego, porque su visión

45 Lesky 2005: I, 269.

46 Winnington-Ingram 1990: 320.

47 La denominación completa era VI Jornadas de Teatro Clásico. Seminario Internacional “*Orestía* en escena: tradición griega y representación moderna”, celebradas en Málaga, en la Facultad de Filosofía y Letras, el día 17 de marzo de 2023.

48 Según Lesky (2005: I, 294-295), la lengua de Esquilo se caracteriza, primero, por la falta de “adorno retórico”, lo cual implica el uso frecuente de etimologías — que a un lector moderno le parecen extrañas, pero que se basan en la idea de que a través de la palabra podemos comprender la esencia de las cosas —; la frecuente repetición

del mundo es bastante diferente a la de los otros dos tragediógrafos griegos de referencia como Eurípides o Sófocles, en particular, por su concepción de la divinidad.

Para conseguir nuestro objetivo hemos seleccionado cinco fragmentos pertenecientes a la *Orestíada*, adaptados por nosotros a partir de la traducción española de Gredos de Bernardo Perea, pero publicada en 2006 por RBA Coleccionables, con introducción general de Rodríguez Adrados — la original de Gredos llevaba introducción de Manuel Fernández Galiano —⁴⁹. En nuestra versión hemos procurado eliminar las escenas más violentas y crear una versión española lo más accesible posible para nuestros alumnos. Además, se trata de textos de reducida extensión que, creemos, no traicionan en esencia el espíritu de las obras de Esquilo.

De los fragmentos escogidos, tres pertenecen al *Agamenón*, uno a *Las Coéforas* y otro a *Las Euménides*. *Agamenón* es la más larga y la más compleja, y su técnica dramática en algunos aspectos es más antigua. *Las Coéforas* es sombría, muy centrada en el tema de la venganza mediante el matricidio. Entre sus novedades, incluye un reconocimiento, cuando Electra descubre que su hermano ha vuelto por un mechón de pelo y por unas huellas, y una intriga, cuando ambos

158

de algunas palabras, no por razones de ornato, sino por el peso de su significado; y el rico lenguaje metafórico. A ello se une la amplia variedad de medios expresivos, que se observa en el contraste entre el lenguaje dialogado y los frecuentes cantos corales, de “ritmo caudaloso y sintaxis descoyuntada”. Por su parte, Winnington-Ingram (1990: 322-324) destaca su amplio vocabulario, que debe mucho a sus predecesores épicos y líricos; era un gran innovador sobre todo en la acuñación de epítetos compuestos tan característicos de su lengua, y en el terreno de la metáfora “parece a veces forzar el lenguaje figurativo casi hasta la ruptura”. Además, emplea abundantemente en su obra la composición en anillo. En el terreno de la metáfora es corriente que mantenga una misma imagen a lo largo de toda una obra, como las redes y trampas en *La Orestíada*.

49 En el empleo de dramatizaciones otra alternativa es que los textos con los que se trabaja sean hechos por los propios alumnos, de modo que esos textos sean sometidos al mismo tipo de análisis literario de un texto dado por el profesor. Sin embargo, dada la dificultad, ya comentada, de la obra de Esquilo es preferible que la tarea de adaptación de los textos la haga el docente.

hermanos se conjuran para matar a Egisto y su madre. Por último, *Las Euménides* es “una obra de dioses”, pues vemos actuar en escena a Atenea, Apolo y a las mismas Erinias en forma de coro⁵⁰.

Esta selección, que nos permitiría trabajar la trilogía completa, se refiere a momentos claves de cada una de las obras, a saber:

Agamenón

El momento en que Clitemnestra se dispone a recibir a Agamenón tras su regreso triunfal de Troya, que corresponde a los vv. 601 a 1042.

El momento en que Casandra, que acaba de llegar a Argos acompañando a Agamenón como su prisionera, en diálogo con el corifeo, empieza a vaticinar las desgracias que están por venir (vv. 1072-1161).

El tercer fragmento tiene que ver con la justificación que Clitemnestra hace de los crímenes cometidos, los asesinatos de Agamenón y Casandra (vv. 1373-1480).

Las Coéforas

Cuando Electra, tras hacer los sacrificios ordenados sobre la tumba de su padre, descubre indicios que apuntan a que su hermano Orestes ha podido visitar dicha tumba: esos indicios eran un mechón de pelo cortado y unas huellas (vv. 176-490).

Las Euménides

El juicio al que es sometido Orestes en Atenas y el resultado del mismo (vv. 566-753).

Trabajar los textos literarios mediante adaptaciones tiene la ventaja de que podemos graduar su extensión y el nivel lingüístico de los mismos para adecuarlos al grupo de alumnos a los que vayan dirigidos. Asimismo, los textos adaptados los consideramos solo un primer acercamiento, pues el objetivo último es despertar el interés de los alumnos por las obras del autor adaptado y animarles

50 Winnington-Ingram 1990: 319.

a enfrentarse directamente con el texto original— en nuestro caso, en traducción, claro está—, apoyados en todo lo que han aprendido de ese primer contacto.

Asimismo, estas cinco adaptaciones serán comentadas por los alumnos a través de una serie de cuestiones, siguiendo la técnica del comentario de textos guiado, que nos van a permitir, tras trabajarlas, que los alumnos comprendan perfectamente cada uno de los fragmentos estudiados. Esta técnica, además, les proporcionará un modelo y unas pautas que seguir cuando tengan que abordar el comentario de un texto al que se enfrenten por primera vez.

Los destinatarios de este tipo de actividad serían alumnos del Bachillerato de Humanidades, principalmente aquellos que cursen 1º o 2º de Bachillerato de Griego, alumnos que suelen estar comprendidos entre los 16 y 18 años. A este respecto, creemos que este tipo de textos adaptados son ideales para complementar el estudio teórico de los autores de la literatura griega tal como se hace, por ejemplo, en 2º de Bachillerato de cara a la EVAU, pues a través de la lectura de estos textos van a asimilar y fijar mejor todos aquellos conceptos vistos en la exposición o explicación teórica del tema.

Aunque nuestra selección incluye cinco fragmentos, eso no implica que haya que hacerlos todos. Somos conscientes de los problemas de falta de tiempo que tenemos, profesores y alumnos, en un curso como 2º de Bachillerato, cuyo fin último es superar el correspondiente examen de Selectividad. Por ello, en función del tiempo disponible, se pueden trabajar solo algunos de los textos haciendo que participen todos los alumnos, o bien dividir la clase en grupos y asignar a cada uno de ellos un texto concreto, de modo que todos los textos se trabajen simultáneamente y luego, una vez terminados, se irán corrigiendo sucesivamente, de forma que todos los alumnos se podrán hacer una buena idea de la obra de Esquilo, incluso sin haber trabajado directamente todos esos textos.

Respecto a la metodología concreta, tanto si se escoge que todos los alumnos trabajen algunos textos como si se decide repartirlos

entre grupos diferentes para trabajarlos simultáneamente, el primer paso sería que el profesor realizara una lectura en voz alta del texto, que los alumnos deberían seguir con atención, tras la cual el propio profesor explicará brevemente el contexto y resolverá las dudas de expresión o vocabulario que los alumnos hayan podido encontrar.

A este respecto es fundamental señalar que antes de proceder a la lectura de los textos se supone que los alumnos saben qué es una tragedia, quién es Esquilo, qué obras escribió y, en nuestro caso, el contenido fundamental de *La Orestíada*.

Leído el texto, contextualizado el fragmento y resueltas las dudas, se procederá a pedir unos voluntarios para hacer la lectura teatral o dramatizada del texto. Se trata aquí de poner a los alumnos en la piel del personaje que por un momento van a encarnar y que en su lectura adapten la entonación a los sentimientos o a las circunstancias concretas en que se encuentre dicho personaje⁵¹. De nuevo aquí será necesaria la intervención del profesor para orientar al alumnado en el modo de leer tal o cual fragmento.

161

Tras esta lectura, se procederá a trabajar en clase las preguntas del comentario de textos guiado. Es recomendable, incluso en el caso de trabajar solo algunos de los textos, que ese trabajo se haga en grupo. Además, sería conveniente contar en el aula con ordenadores o tabletas con acceso a Internet para buscar información, aunque también se puede optar por usar manuales en papel con este mismo fin.

El hecho de trabajar en grupo y en clase permitirá al profesor controlar el trabajo de los grupos y por ende resolver dudas puntuales que se pudieran presentar.

51 Somos conscientes de cuál será la reacción de la clase la primera vez que se haga este tipo de lectura. Pero el rubor que pueda provocar en los ocasionales “actantes” y la respuesta más o menos “tumultuosa” de sus compañeros se irán moderando si convertimos en habitual este tipo de ejercicio, que consideramos de gran valor para despertar el interés del alumnado por el teatro y por la literatura en general.

Dado el número de preguntas y la índole de algunas de ellas, es casi inevitable que una parte del trabajo deba hacerse en casa, con idea de corregirlas en la clase siguiente.

Para terminar este apartado, vamos a fijarnos en la tipología de las preguntas. De entrada, hemos intentado que la mayoría de las cuestiones planteadas sean de comprensión, es decir, que la respuesta se obtenga a partir de la lectura detenida y razonada del texto. Así, por ejemplo, en 2.3.1.1, cuando se pregunta por el tema del fragmento; o en 2.3.1.5, cuando se pregunta por la razón que da Agamenón para explicar la presencia de Casandra entre la gente que le acompaña en su regreso; o cuando en 2.3.2.5 se pide que se identifique quién es la persona que, según Casandra, va a ser la ejecutora del crimen que se profetiza.

Otras cuestiones suponen que los alumnos ya han estudiado los aspectos fundamentales de la obra de Esquilo, en particular de la trilogía, por lo que se trata de confirmar que ese conocimiento lo tienen bien asentado, como cuando en 2.3.1.2 se les pide que resuman el argumento de la obra de Esquilo a la que pertenece el fragmento — esto es, el *Agamenón* —; o cuando en 2.3.1.9 se les pregunta por el género literario al que pertenece el fragmento y las razones para esa identificación; o cuando en 2.3.2.8 se les pregunta por el corifeo y el papel que este personaje desempeñaba en la tragedia griega; o, por último, cuando en 2.3.3.9 se pregunta por cuáles fueron las principales aportaciones de Esquilo a la tragedia griega.

Un tipo específico de preguntas son aquellas en las que se les pide que identifiquen o den información sobre un personaje, caso de 2.3.1.3, donde se les pregunta quién es Agamenón; 2.3.1.4, donde nos interesamos por Clitemnestra; 2.3.1.5, por Casandra, y 2.3.1.6, por Orestes. Es muy posible que sepan responder a estas preguntas simplemente por lo aprendido en clase al estudiar la obra de Esquilo o por lo que del personaje se dice en el texto. Sin embargo, no es descartable que tengan que buscar la información en la Red o en un buen manual de mitología. Un caso de este tipo es cuando en 2.3.4.5

se les pide directamente que busquen información sobre las razones que justificarían que Orestes corriera peligro en caso de poner su pie en su patria; o en 2.3.5.9, cuando a partir de una mención que se hace en el texto al encadenamiento de Crono por su hijo Zeus, se pide que se informen sobre este episodio del mito.

Entre las preguntas hemos incluido varias que estarían relacionadas con “cuestiones de género”, en concreto con el papel de la mujer en las obras estudiadas. Así, en 2.3.3.2 se les pide que reflexionen sobre la actuación del coro respecto al crimen que cometió Agamenón cuando sacrificó con engaños a su hija Ifigenia y por qué no censuraron entonces dicho crimen y sí se muestran ahora inflexibles con el comportamiento de la reina; o cuando en 2.3.5.5 se les pide que reflexionen sobre los argumentos de Atenea para dar su voto favorable a Orestes; o cuando en 2.3.5.6 se les pide que comenten en clase la polémica frase que pronuncia Apolo, en donde se reduce el papel de la mujer como madre al de mera “nodriza del embrión recién sembrado”. Evidentemente, se trata en todos los casos de mostrarles a nuestros alumnos que el mundo de la tragedia es un mundo “patriarcal”, como lo era la sociedad ateniense de entonces, donde el estatus de la mujer era secundario, desde la perspectiva masculina, y sometido a la autoridad del padre, hermano o marido⁵².

Hemos incluido también cuestiones para animar al debate en clase, como el comentario de la frase antes señalada o cuando en 2.3.5.8 se les pide que, a la vista de la decisión final del tribunal del Areópago, discutan, argumentando, si les parece una decisión justa o injusta.

Dado que entendemos la adaptación de un texto literario como un primer acercamiento a un texto original, hemos ideado algunas

52 Sobre la situación de la mujer en el mundo antiguo, cf. Blundell (1995); Bravo (2000: 99-112); Cantarella (1991); Ferrer Albeida & Pereira Delgado (2015); Garrido González (2011: 19-36); López Gregoris & Unceta Gómez (2011); Madrid Navarro (1999); Mollá Nebot & Llanos Pitarch (2021); Mossé (1990); Pomeroy (1987); Teschendorff (2005: 117-133); Zaragoza & Fortea (2012).

cuestiones que obligarán a los estudiantes a consultar directamente algunas de las obras originales, en traducción obviamente. Así, en 2.3.4.10 se les pide que consulten el texto de *Las Coéforas* y resuman cómo se lleva a cabo la venganza contra Egisto y Clitemnestra; o en 2.3.5.11, cuando se les pide que consulten el texto de *Las Euménides* y expliquen cómo se tomaron las Erinias el fallo del tribunal y por qué esta obra de Esquilo recibe ese particular título.

Finalmente, damos cabida entre las cuestiones planteadas algunas que tienen que ver con la escritura creativa, un tipo de actividad a menudo olvidada o minusvalorada dentro del currículo oficial, pero que consideramos de gran importancia para la mejora de la expresión escrita del alumnado. A este respecto, valgan de ejemplo la cuestión 2.3.2.10, cuando se les pide que se pongan en el lugar de Casandra y escriban una carta a su madre Hécuba en la que exponga su situación y el terrible destino que le espera; o en 2.3.3.11, cuando se les pide que redacten un texto dramatizado con un final diferente para el *Agamenón*.

164

Con esta variada tipología de actividades, que se habrán de trabajar en grupo, apostamos por establecer un contexto de trabajo y aprendizaje cooperativo-colaborativo, en el que participen todos los miembros del grupo, grupo que debería ser heterogéneo, es decir, estar constituido por alumnos con diferentes niveles, mediante el cual se contribuya a colmar algunas de las innumerables lagunas que nuestro alumnado presenta en competencias básicas; que apueste por convertir a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y reserve al profesor el rol de guía de ese proceso; que, en aspectos más concretos, apueste por mejorar todo lo relacionado con la lectoescritura; que convierta el aula en un espacio de debate y de intercambio tranquilo y razonado de ideas; que fomente el espíritu crítico a partir de la comparación de nuestra realidad con la que nos transmiten los textos literarios grecolatinos; y, por último, que a través del trabajo con textos como los teatrales y con técnicas como la lectura dramatizada o el comentario guiado de textos adaptados vayamos despertando en nuestros alumnos el interés

por la literatura y por tanto por la lectura. No se trata tanto de que los alumnos fijen conceptos cuyo dominio habrán de demostrar en un examen, sino que ideemos estrategias que hagan nuestras clases más dinámicas y atractivas, con las cuales conseguir que los estudiantes de hoy sean los lectores (y espectadores, en el caso del teatro) de mañana.

2.3 SELECCIÓN DE FRAGMENTOS ADAPTADOS DE LA ORESTÍADA DE ESQUILO⁵³

2.3.1 TEXTO I: CLITEMNESTRA SE DISPONE A RECIBIR A AGAMENÓN TRAS SU REGRESO DE TROYA

Clitemnestra.— Voy a apresurarme lo más posible a recibir en su regreso a mi marido, merecedor de mi respeto, pues, para una

53 Existe un debate todavía abierto sobre la conveniencia de usar textos adaptados u originales para acercar los textos literarios a nuestros alumnos. En el caso de la literatura clásica, Lillo Redonet (2013: 64) defiende abiertamente el empleo de los textos adaptados frente a los puristas: “No debe escandalizar a los más puristas que se lean adaptaciones u obras no consideradas obras maestras”. En su trabajo (2013: 74) da algunas indicaciones de editoriales que han publicado buenas versiones adaptadas en español de clásicos latinos, como de *La Eneida* (2003) y el *Asno de Oro* (2002) de la editorial Tilde, o *Narraciones de mitos clásicos. Adaptación de Las Metamorfosis de Ovidio* (2007), de editorial Teide. En el polo opuesto, aunque referido a la traducción de textos clásicos, Otón Sobrino (1992: 115-139), respecto a los textos latinos, apuesta por ofrecer a los alumnos los textos originales, tal como han sido escritos por los autores, para no quebrantar la originalidad y, porque al ser textos más difíciles, esa misma dificultad ha de constituirse en la mejor invitación al estudio. Por su parte, Hernández Muñoz (1992: 141-164) defiende el empleo temprano con los alumnos de textos originales. Este debate no es exclusivo de las materias de Clásica. Por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), también las posturas están enfrentadas, pues para autores como Salazar García (1994: 158), la adaptación de un texto supone un “falseamiento de las muestras de lengua”. Nosotros, por nuestra parte, defendemos el empleo de textos adaptados porque creemos que en la enseñanza hay que organizar los materiales en un grado de dificultad creciente, de lo más fácil a lo más difícil, y porque consideramos que los textos adaptados son una buena manera de preparar a nuestros alumnos para acercarse, en un tiempo razonable, a los textos originales.

esposa ¿qué hay más dulce que abrirle la puerta al marido cuando regresa de una campaña porque un dios lo salvó? *[Al heraldo]* Anúnciale esto a mi esposo, que venga lo más pronto posible, que el pueblo lo ama, que, cuando llegue, encontrará en su palacio una esposa fiel, tal cual la dejó, un perro guardián de su casa, leal con él y hostil con los que mal lo quieren. Además, ni el placer de otro hombre ni habladurías sobre mi honra conozco más que el oficio de dar brillo al bronce. *[Clitemnestra entra en el palacio]*

Agamenón.— Es justo que yo dirija mi primer saludo a Argos y a los dioses de nuestro país, los cuales nos han ayudado en nuestro regreso y en el castigo que impuse a la ciudad de Príamo, porque los dioses, sin escuchar defensas jurídicas, sin vacilaciones, en una urna depositaron sus votos en favor de que ciertos hombres murieran y de que fuera destruida Troya. Y la ciudad, ya conquistada, aún ahora se distingue con facilidad por el humo y por los torbellinos de ruina y muerte. Por esto debemos pagar a los dioses una gratitud que nunca se olvide, puesto que hicimos que nos pagaran el despreciativo rapto de Helena, y, por una mujer, el monstruo argivo con forma de caballo y la tropa portadora de escudos que salió de su interior redujeron a polvo la ciudad. Ahora cuando haya entrado en mi palacio y morada, alzaré primero mi mano en honor de los dioses que me enviaron lejos de aquí y aquí me trajeron de nuevo. ¡Ojalá que la victoria que me acompañó permanezca aquí para siempre!

[Sale a escena Clitemnestra acompañada de sirvientes que portan lujosos vestidos y una alfombra]

Clitemnestra.— Varones de nuestra ciudad, ninguna vergüenza siento de decirles cuánto amo a mi esposo. Ahora que todo ha pasado, recuerdo las penas de mi propia vida, mientras él estaba al pie de Ilio. Que una mujer se quede en casa, lejos de su hombre, es una terrible desgracia. No deja de oír rumores malignos, cada uno peor que el anterior, que anuncian desgracias para su casa.

Por causa de ciertos cuentos malintencionados que afectaban a mi persona, nuestro hijo Orestes, prenda de nuestra mutua felicidad, no está a mi lado como debiera. Las fuentes del llanto que en otro tiempo manaban como torrentes se me han secado. Tengo enfermos mis ojos por pasarme la noche llorando al ver que no se encendía la antorcha que había de anunciar su regreso. Ahora, después de haber soportado todos esos dolores, con el corazón libre de angustia, puedo llamar a este hombre perro guardián de los establos, cable salvador de la nave o firme columna de un alto techo. Ahora, esposo querido, desciende ya de este carro sin poner en el suelo tu pie. Esclavas, ¿por qué demoráis cumplir la orden que os he dado de alfombrar el suelo por donde él ha de pisar?

Agamenón.— Descendiente de Leda, guardián de mi palacio, no me trates con modos que son apropiados para una mujer ni provoques la envidia tapizando de alfombras mi senda. Con eso solo a los dioses se debe rendir honor, que a mí no deja de darme miedo, siendo solo un mortal, caminar sobre esa belleza bordada. Sin necesidad de alfombras ni bordados, mi fama grita, y el tener sentimientos sensatos es el máximo don de la deidad.

Clitemnestra.— Dime una cosa sin disimular tu pensamiento. ¿Qué te parece que hubiera hecho Príamo, si este triunfo hubiera logrado?

Agamenón.— Estoy seguro de que hubiera marchado sobre bordados.

Clitemnestra.— No temas, entonces, la censura de los hombres. Además, no es afortunado aquel a quien nadie envidia.

Agamenón.— Si así te parece, que alguien me quite el calzado y esperemos que al pisar esta púrpura no me alcance de lejos la envidia de la mirada de las deidades. *[Señalando a Casandra]* Acoge en palacio benévolamente a esta extranjera, pues los dioses miran con agrado al que ejerce el poder con benevolencia, porque nadie lleva por su gusto el yugo de la esclavitud. Ella, como un regalo que me hizo el ejército, ha venido conmigo.

Clitemnestra.— Entra también tú —me refiero a Casandra—. Puesto que Zeus, con benevolencia, te ha hecho partícipe de los sacrificios en nuestra morada, puesta en pie por muchos esclavos. Baja de ese carro y no seas demasiado orgullosa. Cuentan que también el hijo de Alcmena fue vendido en cierta ocasión y soportó el pan de la esclavitud.

(Adaptación, Esquilo, *Agamenón*, vv. 601-1042).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. ¿Cuál dirías que es el tema del fragmento?
2. Resume brevemente el argumento de la obra de Esquilo a la que pertenece el fragmento.
3. ¿Quién es Agamenón? ¿De dónde se supone que viene?
4. ¿Quién es Clitemnestra? ¿Qué imagen transmite de la esposa fiel durante su intervención? ¿Se corresponde esa imagen con el comportamiento que ella ha mantenido durante la ausencia de su marido? Razona tu respuesta.
5. ¿Quién es Casandra? ¿Qué razón da Agamenón para explicar que esta le acompañe en su viaje de vuelta?
6. ¿Quién es Orestes? ¿Cómo explica su madre que no esté allí con ella?
7. ¿Por qué razón Agamenón se muestra tan reticente a pisar la alfombra que su esposa quiere que pise para llegar a su palacio?
8. ¿Quién era el hijo de Alcmena y a qué episodio de su vida mítica se alude en el texto?
9. ¿A qué género literario dirías que pertenece este fragmento? ¿Por qué?
10. Agamenón, según el mito, pertenecía al linaje de los Atridas, es decir, de los descendientes de Atreo, rey de Micenas. Busca información sobre este linaje mítico y, en particular, sobre la

maldición que pesaba sobre esta familia y que explicaba la sucesión de desgracias que recoge la trilogía conocida como la *Orestíada*.

2.3.2 TEXTO II: CASANDRA, QUE HA LLEGADO A ARGOS CON AGAMENÓN, PRESAGIA LAS DESGRACIAS QUE ESTÁN POR VENIR

Casandra.— ¡Ay de mí! ¡Dioses! ¡Horror! ¡Oh Apolo, Apolo!

Corifeo.— ¿Por qué has invocado a Loxias⁵⁴? No es el dios más adecuado para socorrer a los que lloran.

Casandra.— ¡Apolo, Apolo! ¡Divinidad de los caminos, mi destructor, pues me has destruido sin sentir pena por segunda vez!⁵⁵

Corifeo.— Parece que va a profetizar sobre sus propias desgracias. Conserva la inspiración divina, aun siendo esclava.

Casandra.— ¡Apolo, Apolo! ¡Divinidad de los caminos, mi destructor! ¿Adónde me has traído? ¿A qué clase de casa?

Corifeo.— A la de los Atridas.

Casandra.— ¡Ah, sí! ¡A una casa que odian los dioses, testigo de innumerables crímenes en los que se asesinan parientes, a una casa que es matadero de hombres y a un solar empapado de sangre!

Corifeo.— La extranjera parece tener buen olfato, como si fuera una perra de caza, y sigue una pista en la que hallará un asesinato.

Casandra.— Sí, me baso en estos testimonios: esos niños de corta edad que lloran su degüello y sus carnes asadas devoradas por su propio padre.

Corifeo.— Ya conocíamos tu fama como profetisa, pero no andamos buscando adivinos.

169

⁵⁴ El término *Loxias* (gr. Λοξίας) significa 'Oblicuo' y se le aplicaba como sobrenombre a Apolo como dios de la profecía por la ambigüedad de sus oráculos.

⁵⁵ Casandra consiguió el don de la profecía del dios Apolo, pero rechazó el amor del dios, por lo que este la castigó en el sentido de que, aunque fuera capaz de predecir el futuro, nadie creería en sus pronósticos.

Cassandra.— ¡Dioses! ¿Qué se está preparando? ¿Qué dolor nuevo es este? ¡Un terrible crimen se está tramando en este palacio, un crimen insoportable para los amigos! ¡Y quien podría evitarlo está lejos!

Corifeo.— No comprendo nada de estos vaticinios. En cambio, los anteriores son los que dice a voces toda la ciudad.

Cassandra.— ¡Miserable!, ¿vas a llevar a cabo eso? ¿Después de lavar en el baño al marido que compartía su lecho contigo...? ¿Cómo diré el final? ¡Pronto va a ocurrir! ¡Extiende su brazo con la mano ansiosa de herir!

Corifeo.— Todavía no lo he comprendido. Por ahora estoy aturdido con los enigmas de esos oscuros oráculos.

Cassandra.— ¡Ah, horror! ¿Qué veo aquí? ¿Una red, acaso, de Hades? ¡Pero se trata de una trampa⁵⁶ puesta por la misma que comparte con él el lecho y que ahora va a compartir la culpa del asesinato!

Coro.— ¿A qué clase de Erinias apremias a gritar de alegría en palacio? De repente me ha venido al corazón una gota de sangre, la misma que acude a los ojos de una vida que agoniza, abatida por la lanza.

Cassandra.— ¡Eh, eh! ¡Mira ahí! ¡Aparta al toro de la vaca!⁵⁷ ¡Lo ha cogido dentro de los vestidos con la astucia de sus negros cuernos y lo está corneando! ¡Y está cayendo en la bañera llena de agua! ¡Te estoy contando la mala fortuna de un baño que ha dado la muerte a traición!

Coro.— No puedo yo presumir de ser un buen conocedor de profecías, pero de eso que dices deduzco alguna desgracia.

Cassandra.— ¡Ay, ay de mí, desgraciada! ¿Para qué me trajiste aquí, sino para acompañar a otro en la muerte? ¿A qué, si no? ¡Ay, qué vida más envidiable la del ruiseñor! Los dioses le han otorgado

⁵⁶ A propósito de esta mención a una red y una trampa convendría recordar a nuestros alumnos que es un tipo de metáfora que se repite a menudo en toda *La Orestíada*.

⁵⁷ En su visión, Cassandra habla de un toro y de una vaca que representan a Agamenón y Clitemnestra respectivamente.

un cuerpo dotado de alas⁵⁸ y una vida dulce sin lágrimas. En cambio, a mí solo me espera que me rajen con una espada de doble filo.

Coro.— ¿De dónde sacas esas funestas desgracias que anuncias bajo la inspiración de alguna deidad? ¿Por qué cantas con lúgubres gritos y tonos agudos esos presagios horrendos?

Casandra.— ¡Ay bodas de Paris, causa de la muerte de los tuyos! ¡Ay río Escamandro en el que mi patria bebía! ¡En otro tiempo yo me criaba con alegría en tus riberas! ¡Ahora, en cambio, parece que pronto pronunciaré mis vaticinios a orillas del Aqueronte!

(Adaptación, Esquilo, *Agamenón*, vv. 1072-1161).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. Resume brevemente el contenido del texto.
2. ¿Por qué crees que Casandra dirige sus lamentos a Apolo?
3. En su delirio profético Casandra se refiere a unos niños “que lloran su degüello” y a sus carnes devoradas por su padre. Después de repasar el mito de Atreo, ¿a qué episodio de ese trágico mito se estaría refiriendo la profetisa?
4. ¿A quién crees que se está refiriendo Casandra cuando dice que el que podría evitar el crimen que se está tramando en el palacio está lejos?
5. Según los vaticinios de Casandra, ¿quién va a ser la ejecutora del terrible crimen que ella profetiza? ¿Y quién va a ser la víctima y dónde se va a cometer el crimen?
6. ¿A qué se refiere la profetisa cuando habla de las “bodas de Paris”? ¿Por qué dice que esas bodas fueron causa de la muerte de los suyos?

171

⁵⁸ Casandra envidia al ruiseñor, porque si ella, como el ave, tuviera alas podría alejarse volando del peligro que la acecha.

7. ¿Quiénes eran las Erinias? ¿Qué papel crees que tienen en este texto y en las obras de Esquilo que componen la trilogía conocida como la *Orestíada*?
8. En el texto, Casandra dialoga principalmente con el corifeo. ¿Quién era este personaje dentro de la tragedia griega y qué función crees que desempeña en este fragmento? ¿A qué parte de la tragedia corresponde este tipo de diálogo entre un personaje y el corifeo?
9. A pesar de que en sus profecías Casandra adelanta todo lo que va a suceder después, ¿crees que podrá evitar que se cumplan sus funestos presagios? ¿Por qué?
10. Casandra fue llevada a Argos contra su voluntad, como parte del botín de guerra de los griegos. Ponte en la piel de esta mujer y escribe una breve carta dirigida a su madre Hécuba en la que lamenta su situación y el funesto destino que la espera.

172

2.3.3 TEXTO III: UNA VEZ ASESINADOS AGAMENÓN Y CASANDRA, CLITEMNESTRA SALE A ESCENA PARA JUSTIFICAR LOS CRÍMENES COMETIDOS⁵⁹

Clitemnestra.— No me avergonzaré de decir ahora lo contrario de lo que dije hace un momento, pues es lo pertinente cuando se trata de tramar acciones contra unos enemigos que tienen la apariencia de ser amigos. Aquí me veis después de hacer lo que tenía pendiente y meditado desde antiguo. Lo hice de modo que no pudiera evitar

⁵⁹ Podemos comentarles a nuestros alumnos que el hecho de que Clitemnestra tenga el protagonismo que tiene en esta obra ha podido ser una apuesta personal de Esquilo, porque en el mito más antiguo el asesinato de Agamenón se producía a manos de Egisto. Sin embargo, no es exactamente una innovación original de Esquilo, porque en la *Pítica* 11 de Píndaro, por lo tanto anterior a la tragedia griega, ya aparecía Clitemnestra como la asesina del rey (cf. Lesky 2005: I, 284).

la muerte ni defenderse. Lo envolví en una red inextricable⁶⁰, como para peces: un suntuoso manto. Dos veces lo herí, y con dos gemidos dobló sus rodillas. Una vez caído, le di el tercer golpe, como ofrenda de gracia al Zeus subterráneo de los muertos.

Así están las cosas, venerable asamblea de argivos aquí presente. Podéis alegraros, si esto os causa alegría. ¡Fueron tantos y tan graves los crímenes con que este en casa llenó la crátera que él personalmente la ha apurado al volver!

Corifeo.— ¡Nos asombra tu lengua! ¿Cómo te atreves a jactarte de esa manera junto al cadáver de tu marido?

Clitemnestra.— Me tratáis como si yo fuera una mujer irreflexiva. Pero es mi intrépido corazón el que os habla: me da igual vuestro elogio o vuestra censura. El que yace aquí es Agamenón, mi esposo, pero cadáver, y lo que veis es obra de esta diestra mano. Esto es así.

Coro.— ¿Qué mala hierba nacida de la tierra, dulce de comer, has probado, mujer? ¿o qué bebida salida del ondulante mar, para que hayas llevado a cabo este sacrificio, despreciando las maldiciones que con toda seguridad lanzará tu pueblo? A causa de tu crimen serás un ser sin ciudad, objeto de odio implacable por parte de los ciudadanos.

Clitemnestra.— Con tus palabras se diría que me sentencias al destierro, al odio y a las maldiciones del pueblo. Pero no te enfrenteaste a este hombre que, sin darle importancia, se atrevió a sacrificar a su propia hija, mi parto más querido, como si se tratara de una vulgar oveja, para remediar la falta de vientos en Tracia. ¿No habrías debido desterrar a ese de este país para expiar⁶¹ su crimen?

60 Inextricable: 'que no se puede desenredar' (DRAE). Podemos comentarles a los alumnos que una de las características de la lengua de Esquilo es el empleo de un gran número de metáforas procedentes de los aspectos más diversos de la vida cotidiana. En el caso concreto de la *Orestíada* se repiten metáforas relacionada con la caza y la pesca como esta de una red y las referencias a una trampa que se hace en los textos II y IV de esta pequeña selección.

61 Expiar: 'borrar las culpas, purificarse de ellas mediante algún sacrificio' (DRAE)

Coro.— Eres un alma altanera⁶² y arrogante. La sangre derramada en este asesinato ha enloquecido tu mente. Es necesario que, privada de amigos, pagues golpe por golpe.

Clitemnestra.— No esperes que el miedo vaya a poner su pie en mi palacio, mientras encienda el fuego del hogar Egisto, que es para mí un escudo de valor no precisamente pequeño. Ahí yace el que me ofendió a mí, su esposa, y también esa prisionera, su adivina y compañera de lecho, profetisa que con él compartía fielmente su cama. Ninguno de los dos se salió con la suya de que sus crímenes quedaran impunes. Él, de este modo, y ella, tras cantar como un cisne su último lamento de muerte, yace a su lado como su amante.

Coro.— ¡Ojalá viniera sobre nosotros con rapidez una muerte sin mucho dolor, que nos trajera el sueño eterno que nunca se acaba, puesto que ha sucumbido mi benévolo protector, tras haber soportado muchas fatigas por culpa de una mujer y a manos de otra mujer ha perdido la vida! ¡Espíritu maligno que caíste sobre esta casa y sobre los dos descendientes de Tántalo, me muerde el corazón ese vigor de idéntico temple que concediste a dos mujeres!

Clitemnestra.— ¡Viejos, ahora sí habéis hablado juiciosamente al invocar al espíritu maligno de esta familia, porque de él se alimenta esta pasión lamedora de sangre, de forma que antes de haberse extinguido el antiguo dolor vuelve a derramarse de nuevo otra sangre!

(Adaptación, Esquilo, *Agamenón*, vv. 1373-1480).

174

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. ¿Qué razones da Clitemnestra para justificar los crímenes cometidos?

62 Altanero: 'soberbio' (DRAE).

2. ¿Dirías que el coro se muestra comprensivo con la actuación de la reina? ¿Por qué? ¿Por qué crees que este mismo coro no censuró en su momento la actuación de Agamenón cuando este no dudó en sacrificar a su hija para tener vientos favorables en Tracia?
3. ¿Diríais que los crímenes cometidos por Clitemnestra son propios de una mujer irreflexiva? ¿Por qué? A partir de todo lo que ya sabéis del personaje, intentad hacer un retrato psicológico del mismo.
4. ¿Qué consecuencias le pronostica el coro que tendrá el asesinato de su marido?
5. ¿A quién crees que se refiere Clitemnestra cuando habla del “Zeus subterráneo de los muertos”? Razona tu respuesta.
6. ¿A quién se está dirigiendo Clitemnestra cuando habla de la “venerable asamblea de argivos”?
7. En su lamento por la muerte de Agamenón, el coro se queja de que este sucumbió tras sufrir muchas penurias por culpa de una mujer. ¿De qué mujer se trata? ¿Creéis que ella fue la auténtica responsable del conflicto o una mera excusa? Debate la cuestión en clase con tus compañeros.
8. ¿A qué crees que se refieren tanto el coro como Clitemnestra cuando hablan del “espíritu maligno de esta familia”?
9. ¿Cuáles fueron las principales aportaciones de Esquilo a la tragedia griega?
10. Ponte en la piel de un reportero y, después de leer los fragmentos en los que has podido ver el desarrollo de los sucesos que se narran en ellos, haz una breve crónica de dichos sucesos.
11. Aunque sabemos que en la tragedia el poder del destino es inmenso y los finales luctuosos imposibles de evitar, vamos a ponernos en la piel de Esquilo y vamos a imaginar un final diferente para esta tragedia, por ejemplo, que el

pueblo argivo, conocedor de las intenciones de la reina, se subleva y evita la muerte del rey; o que Orestes, el hijo de Agamenón y Clitemnestra, se presenta en el momento adecuado para evitar el magnicidio. Para ello, por grupos, redactad un texto dramatizado de no más de dos páginas de extensión.

2.3.4 TEXTO IV: TRAS DESCUBRIR ELECTRA INDICIOS QUE APUNTAN A QUE ORESTES HA VISITADO LA TUMBA DE SU PADRE, ESTE SE MUESTRA A SU HERMANA Y SE CONJURAN PARA VENGAR EL ASESINATO DE AGAMENÓN⁶³

[Tras encontrarse en la tumba de su padre un mechón de pelo cortado]

Electra.— Pues puede verse fácilmente que este mechón es muy parecido en su aspecto a mi propio cabello.

Corifeo.— Entonces, ¿habrá sido una ofrenda de Orestes en secreto?

Electra.— Seguro que sí. Aunque sabiendo que jamás podrá poner su pie en esta tierra, habrá enviado este mechón en homenaje a su padre.

Corifeo.— Eso que dices es motivo de abundante llanto, si es que nunca más volverá a pisar esta tierra.

Electra.— También mi corazón se llena de cólera y de mis ojos caen incontenibles las lágrimas, al ver este mechón. No puedo esperar que pertenezca a cualquier otro ciudadano, ni tampoco se

63 Cuando procedamos a contextualizar este fragmento no debemos olvidar que la razón que explica que Electra se encuentre ante la tumba de su padre, acompañada de una serie de mujeres troyanas esclavas portadoras de libaciones (las “coéforas” propiamente dichas), es que ha sido enviada allí por Clitemnestra, aterrada por una pesadilla, para que lleve a cabo una serie de sacrificios expiatorios. Sin embargo, la joven hará los sacrificios pidiendo el regreso de Orestes, de modo que la venganza que desea pueda llevarse a cabo.

lo cortó mi madre, indigna de ese nombre, por no haber querido nunca a sus hijos. En cambio, el pensar que la ofrenda pertenece al que es para mí el más querido de los mortales, me llena de esperanza. ¡Ojalá ese mechón tuviera voz inteligible y, como un mensajero, me dijera claramente si debiera escupir sobre él, por haber sido cortado de la cabeza de un enemigo, o, si por ser de mi hermano, compartiera el duelo conmigo, como ofrenda para la tumba de nuestro padre...

Pero si te fijas, hay un segundo testimonio: huellas de pies iguales y comparables a los míos. En concreto, hay dos pares de huellas, las tuyas y las de otro que debe acompañarle. Siento un vivo dolor, y mi alma está sumida en la confusión.

[Orestes y Pílates salen de su escondite]

Orestes.— Ya que estabas dirigiendo plegarias a los dioses, ruega que en el futuro alcances el éxito. Ante ti tienes a aquel cuya presencia rogabas hace tanto tiempo.

Electra.— ¿Y a qué mortal sabes tú que yo llamaba?

Orestes.— Sé que estás llena de admiración por Orestes. Pues bien, ese soy yo.

Electra.— ¡Ay, extranjero! ¿Me estás tú tendiendo una trampa? O ¿quieres reírte de mis desgracias?

Orestes.— Si se tratara de una trampa, la estaría maquinando contra mí, y esas desgracias tuyas son también mías.

Electra.— Entonces, ¿debo darte ese nombre, convencida de que eres Orestes?

Orestes.— ¿Tanto te cuesta reconocermé, cuando me estás viendo en persona? Examina ese bucle y ponlo junto al pelo, donde fue cortado, de tu propio hermano. Mira, además, este tejido, obra de tus manos, y tus dibujos de bestias feroces. Contrólate, no pierdas la razón por la alegría. Ya sé yo que nuestros parientes más íntimos son nuestros peores enemigos.

Electra.— ¡Oh el más querido objeto de amor de la morada de nuestro padre! ¡Llorada esperanza de la semilla salvadora! ¡Confía en tu valor y recobra tu casa paterna!

Corifeo.— Jóvenes, salvadores del lugar paterno, guardad silencio, hijos míos, para que no se entere alguno que cuente todo esto a quienes tienen el poder. ¡Ojalá yo los viera alguna vez muertos sobre chorros de llamas en la pira funeraria!

Orestes.— No me va a traicionar el muy poderoso oráculo de Apolo, que me ordenó afrontar hasta el final este riesgo. Mucho me gritó las desgracias que caerán sobre mí, si no actúo contra los que mataron a mi padre de la misma manera que ellos lo hicieron. También me repetía una y otra vez que yo lo pagaría personalmente con muchas desgracias, con castigos que dejan sumido en la ruina. También me enumeró otros castigos que infligen las Erinias debido a la sangre vertida de un padre. ¿Hay que dar crédito a estos oráculos? Aunque no lo sé, debo llevar a cabo la acción, pues muchos deseos confluyen en uno: las órdenes del dios y el inmenso dolor por mi padre.

[Dirigiéndose a la tumba de Agamenón]

¡Padre, tú que recibiste la muerte de una manera indigna de un rey, concédeme —te lo suplico— el poder sobre tu palacio!

Electra.— También yo, padre, necesito de ti, para escapar de mi inmensa pena, después de habérsela impuesto a Egisto.

Orestes.— Solo de este modo podrán instaurarse en tu honor festines rituales que ofrecerán los hombres. En cambio, si no se hace así, te verás privado de honra en los banquetes suntuosos que a la tierra se ofrecen.

Electra.— Y yo, cuando abandone la casa paterna, te traeré en mi boda ofrendas y honraré lo primero de todo esta tumba.

Orestes.— ¡Oh tierra, permite a mi padre contemplar el combate!

Electra.— ¡Oh Perséfone, concédenos una bella victoria!

(Adaptación, Esquilo, *Las Coéforas*, vv. 176-490).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. Resume brevemente el contenido del fragmento.
2. Resume brevemente el argumento de *Las Coéforas*, la obra de la que procede el fragmento que acabas de leer.
3. ¿Qué elementos encuentra Electra en la tumba de su padre que le hacen sospechar que su hermano ha podido estar allí?
4. ¿Qué sentido crees que podría tener el depositar un mechón del propio cabello sobre la tumba de un difunto?
5. Busca información que te permita comprender por qué razón Orestes corría peligro de muerte si pisaba la tierra paterna. A pesar de ese peligro, ¿por qué razón Orestes se ha decidido a venir para vengar a su padre?
6. En el fragmento, ante la incredulidad de Electra, ¿qué elementos utiliza Orestes para convencerla de que es él efectivamente?⁶⁴
7. ¿Cómo explicarías que los enemigos de Clitemnestra y Egisto tuvieran que esperar la llegada de Orestes para llevar a cabo su venganza? ¿Por qué crees que no se pudo articular una conjura contando solo con Electra y el pueblo, ante el peligro de muerte que corría Orestes en caso de pisar el país?
8. ¿Por qué razón se invoca a Perséfone y a la tierra ante la tumba de Agamenón cuando ambos hermanos solicitan la ayuda de su padre muerto ante los hechos que están por venir?
9. Según las convenciones del teatro antiguo, ¿quiénes solían representar los papeles correspondientes a personajes femeninos?
10. Consulta el texto de *Las Coéforas* y resume brevemente de qué manera Orestes y Electra llevan a cabo su venganza contra Egisto y Clitemnestra.

179

⁶⁴ Convendría explicar a nuestros alumnos que en esta escena asistimos a la anagnórisis o reconocimiento por parte de Electra de su hermano Orestes a través de elementos tales como el mechón de pelo o el tejido que porta Orestes, confeccionado por ella misma, con escenas de animales feroces. La anagnórisis, como es sabido, es un elemento fundamental del teatro antiguo, que veremos usado abundantemente, por ejemplo, en la comedia latina.

2.3.5 TEXTO V: JUICIO DE ORESTES EN ATENAS POR EL ASESINATO DE SU MADRE Y DESENLACE DEL MISMO⁶⁵

Atenea.— Ejerce tus funciones, heraldo, que suene la trompeta para advertir al pueblo de que, mientras se constituye este tribunal, hay que guardar silencio, para que aprendan mis instrucciones tanto la ciudad, como las partes enfrentadas en este proceso, a fin de que se dicte sentencia con rectitud.

Corifeo.— Soberano Apolo, ejerce tu poder en lo que tienes como tu dominio personal, pero ¿qué parte tienes tú en este asunto?

Apolo.— He venido a prestar testimonio, pues, con arreglo a la ley, es este hombre suplicante mío y se ha acogido al hogar de mi templo. Yo lo purifiqué del asesinato que cometió, y he venido para actuar como defensor. Tengo la culpa del asesinato de la madre de este. [A Atenea]. Así que comienza el juicio y resuelve conforme a tu sabiduría.

Atenea.— Empieza el juicio. [Al Coro]. Tenéis la palabra, porque como acusadores que sois, os corresponde hablar primero.

Corifeo.— Aunque somos muchas, hablaremos con brevedad. [A Orestes] Dime, en primer lugar, si mataste a tu madre.

180

65 Al contextualizar el fragmento podemos comentar a nuestros alumnos que en *Las Euménides* Esquilo actuó frente a la tradición mítica con bastante más libertad que en el resto de la trilogía. De entrada, se plantean dos escenarios distintos, Delfos y Atenas. Asimismo, los auténticos protagonistas de la obra son los dioses: Atenea y Apolo de un lado y las Erinias de otro. El conflicto que se plantea es entre unas deidades antiguas, las Erinias, que conceden a la madre como dadora de vida la máxima importancia, por lo que consideran el matricidio el peor de los crímenes, y un dios más joven, Apolo, hijo de Zeus, que representa al mundo patriarcal—al igual que Atenea—, por lo que para ellos es peor el asesinato de un padre que el de una madre (cf. Lesky 2005: I, 290). Pero *Las Euménides* plantean otro problema: frente a lo que esperaríamos en una tragedia, aquí triunfa la concordia y la conciliación, por lo que se estaría poniendo en duda el sentido último que hoy día aplicamos a lo trágico. La solución, según sugiere Lesky (2005: I, 292), estaría en admitir que, si bien Esquilo como tragediógrafo era un maestro en la creación de situaciones trágicas, su visión personal del mundo estaba más inclinada a la conciliación y a la salvación, en un mundo gobernado por la sabiduría divina.

Orestes.— La maté. No es posible negarlo.

Corifeo.— Debes decirme ahora de qué manera la mataste.

Orestes.— Te contesto: saqué la espada y por mi propia mano le corté el cuello.

Corifeo.— ¿Quién te convenció o te aconsejó que lo hicieras?

Orestes.— [*Señalando hacia Apolo*] Los oráculos de este. Él es mi testigo.

Corifeo.— ¿El adivino te aconsejó el matricidio?

Orestes.— Sí, y hasta ahora no deploro mi suerte.

Corifeo.— Quizás te expreses de otra manera, si te condenan.

Orestes.— Estoy tranquilo. Mi padre me envía socorros desde su tumba.

Corifeo.— ¡Fíate de los muertos, después de haber matado a tu madre!

Orestes.— Da ya tu testimonio, Apolo. Explícame si la maté con justicia, porque no niego que lo hice. Pero, si, a juicio tuyo, te parece que obré justa o injustamente, al verter esa sangre, dilo, para que así lo declare a los jueces.

Apolo.— Hablaré para vosotros, este alto tribunal que Atenea ha instituido: la maté justamente. Yo soy un adivino y no voy a mentir. Jamás en mi trono profético hablé sobre un hombre, mujer o ciudad nada que no me ordenara Zeus, el padre de los dioses olímpicos. [*A los jueces*] Os aclaro de este modo que la muerte de Clitemnestra se ajustó a la voluntad de mi padre⁶⁶.

Corifeo.— ¿Te ordenó Zeus, según dices, que anunciaras este oráculo a Orestes: ¿que vengara la muerte de su padre, sin conceder a su madre honor ninguno?

66 Estamos aquí ante un breve resumen de la idea de justicia divina presente en la obra de Esquilo: Orestes actuó por consejo del oráculo de Apolo, pero este no dio ese consejo por iniciativa propia, sino siguiendo las indicaciones de Zeus, su padre. En suma, el asesinato de Clitemnestra fue algo querido por el mismísimo Zeus. Este, de este modo, sería el garante último de la justicia en el mundo.

Apolo.— Sí, porque no es lo mismo que muera un varón noble, a quien se respeta por el cetro que Zeus le entregó, y además a manos de su esposa, pero que no se sirvió, para hacerlo con valentía, de un arco, como el de una Amazona, sino que, después de regresar de la campaña donde Troya fue destruida, lo recibió amorosamente. Luego, en torno a la bañera y sobre el borde había puesto un velo; y después que lo inmovilizó, le asestó a su marido varios golpes mortales. Esa fue la muerte de un varón venerado por todos y que era el jefe de la escuadra.

Corifeo.— Zeus, según tus palabras, da mayor importancia a la muerte de un padre, pero él bien que ató al suyo, al anciano Crono. ¿Cómo no va a haber contradicción entre esto y lo que tú dices?

Apolo.— ¡Oh monstruos que todos aborrecen y sois objeto de odio de los dioses!, las cadenas podían soltarse. Pero, cuando el polvo absorbe la sangre de un varón que ha muerto de una vez para siempre, ya no hay resurrección posible.

Corifeo.— Pues mira de qué modo lo defiendes, para lograr su absolución. ¿Va a habitar en Argos la casa de su padre, después de haber derramado en el suelo la sangre familiar, la de su madre?

Apolo.— También a esto voy a contestar. No es la que llaman madre la que engendra al hijo, sino que es solo la nodriza del embrión recién sembrado. Engendra el que fecunda, mientras que ella sólo conserva el brote, sin que por ello dejen de ser extraños entre sí.

Atenea.— Después de escuchar a las partes, ordeno a estos que emitan un voto justo, de acuerdo con su parecer. Pueblo del Ática, escuchad ya mi ley en el momento de dictar sentencia en el primer proceso por sangre vertida. En lo sucesivo y para siempre, el pueblo de Egeo contará con este tribunal para sus jueces.

[Terminan de votar los jueces. A continuación lo hace Atenea]

Atenea.— Mi obligación es dar el veredicto en último lugar. Voy a agregar mi voto a los que haya en favor de Orestes. No tengo madre que me alumbrara y, con todo mi corazón, apruebo siempre lo

varonil, excepto el casarme, pues soy por completo de mi padre. Por eso, no voy a dar preferencia a la muerte de una mujer que mató a su esposo. Vence, por tanto, Orestes, aunque en los votos exista empate⁶⁷.

Apolo.— Contad bien los votos, amigos míos, según van saliendo. Tened bien en cuenta el no ser injustos en el escrutinio. Un voto que falte constituye un gran daño, porque puede derribar o levantar una casa.

Atenea.— Al ser igual el número de votos a favor y en contra, este hombre ha sido absuelto del delito de sangre.

(Adaptación, Esquilo, *Las Euménides*, vv. 566-753).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. Explica brevemente el contenido de *Las Euménides*. ¿Cuál dirías que es su tema fundamental?⁶⁸
2. En el texto las intervenciones siguen el orden esperado en un juicio. En este sentido, ¿dónde tiene lugar el juicio? ¿Por qué se está juzgando a Orestes? ¿Quién actúa de defensor y cuál es la parte acusadora?

183

67 El resultado de la votación, incluido el voto de Atenea, es de empate. Esto se ha interpretado como la imposibilidad de resolver el problema planteado por el asesinato de Orestes sirviéndonos solo del ingenio humano. Por eso la absolución del acusado es fruto de la clemencia divina, en particular de Zeus, que actúa a través de su hija. De este modo, por decisión de los dioses el empate en la votación equivale a una absolución (cf. Lesky 2005: I, 291).

68 Convendría que comentáramos en clase con nuestros alumnos a raíz de esta pregunta que no solo en *Las Euménides*, sino también en toda la trilogía asistimos a una evolución, en el sentido de que si en las dos primeras piezas, *Agamenón* y *Las Coéforas*, se está invocando la ley del talión, es decir, que sangre con sangre se paga, que debía corresponder a un estado antiguo de la sociedad, en *Las Euménides* se pone fin a esta funesta cadena con la celebración de un juicio, en el sentido más moderno del término, que al absolver al acusado, Orestes, pone fin de hecho a la cadena de venganzas y asesinatos y hasta a la propia maldición que pesaba sobre los propios Atridas. Y que esto ocurra en Atenas, obviamente, no era ninguna casualidad.

3. ¿Qué argumentos utiliza Apolo para defender que al actuar como lo hizo Orestes no cometió ninguna injusticia?
4. ¿Por qué Apolo en su declaración censura a Clitemnestra no solo por matar a su esposo, sino sobre todo por el modo como lo hizo?
5. ¿Cómo justifica Atenea dar su voto a los que votaran a favor de Orestes?
6. Comenta en clase la frase siguiente, pronunciada por Apolo: “No es la que llaman madre la que engendra al hijo, sino que es solo la nodriza del embrión recién sembrado”. ¿Crees que una afirmación así sería aceptable en la sociedad actual? ¿Por qué?
7. Imagina que has sido llamado al juicio de Orestes como acusador. ¿Qué argumentos utilizarías en contra del principal acusado?
8. ¿Cuál es la decisión final del tribunal? Debatid en clase si os parece una decisión justa o injusta.
9. En el fragmento se menciona de pasada un episodio mítico, cuando Zeus encadenó a su padre Crono. Busca información sobre el mismo y exponla en clase.
10. El juicio al que hemos asistido de la mano de Esquilo podría servirnos para explicar desde el punto de vista mítico el nacimiento del tribunal del Areópago. ¿De qué se encargaba dicho tribunal y cuál fue su evolución?
11. Las grandes derrotadas en este singular proceso son las divinidades que constituían el coro y en nombre de las cuales hablaba la que ejercía de corifeo. Consulta el texto de *Las Euménides* y explica de manera resumida cuál fue su reacción y por qué razón la obra recibe ese particular título.⁶⁹

69 A este respecto, se puede comentar a los alumnos que Esquilo buscó no solo la absolución para el acusado humano, sino también que el conflicto quedara también resuelto a nivel divino, para lo cual las grandes derrotadas del proceso, las Erinias, que reaccionan violentamente y con amenazas, con tal de que vean atendidas de alguna manera sus reclamaciones, no condenando al desdichado Orestes, sino convirtiéndose en espíritus benévolos y bienintencionados, habrán de recibir nuevo culto en una nueva sede, Atenas. Esto significa de alguna manera el triunfo definitivo de la

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Miquel, J. (2015), “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: Hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”, *Thamyris* 6: 137-165.
- Asenjo, J. A. (1998), “Panorámica del teatro humanístico-universitario del Renacimiento español”, *TeatrEsco: Revista del Antiguo Teatro Escolar Hispánico*, disponible en: https://parnaseo.uv.es/ars/teatresco/estudios/panoramica_teatro_escolar.htm. Este estudio es la versión electrónica de otro publicado en papel con el título “Panorámica del teatro estudiantil del Renacimiento español, in M. Chiabò & F. Doglio (eds.) (1998), *Spettacoli Studenteschi nell'Europa Umanistica*, Roma, 151-191.
- Blundell, S. (1995), *Women in Ancient Greece*, London.
- Bravo, G. (2000), “Mujer pagana, mujer cristiana: en torno a la construcción de los nuevos modelos femeninos de la Antigüedad tardía”, in *Mujer, ideología y población: II Jornadas de roles sexuales y de género* (Madrid, 13 al 16 de noviembre de 1995), Madrid, 99-112.
- Breva-Claramonte, M. (1994), *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento*, Bilbao.
- Bromberg, J. A. & Burian, P. (eds.) (2022), *A Companion to Aeschylus*, Chichester.
- Calvo González, P. (2015), *Teatro humanístico universitario: en torno a la Fabella Aenaria de Juan Lorenzo Palmireno*, TFG, Universidad de Zaragoza, disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/47222?ln=es>.
- Cantarella, E. (1991), *La calamidad ambigua: condición e imagen de la mujer en la antigüedad griega y romana*, Madrid.
- Casasola Gómez, C. (2018), “Aprender latín en el aula a través del aprendizaje cooperativo-colaborativo. Una propuesta de unidad didáctica para Latín I de Bachillerato”, *Thamyris* 9: 7-56.
- Cohen, D. (1986), “The Theodicy of Aeschilus: Justice and Tyranny in the *Oresteia*”, *G&R* 33: 130-141.

185

religión olímpica, encarnada en Zeus, sobre los cultos ctónicos más antiguos y, sobre todo, sobre el destino impersonal e inexorable, representado por esta suerte de furias a la griega (cf. Lesky 2005: I, 291).

- Conacher, D. (1987), *Aeschylus' Oresteia. A Literary Commentary*, Toronto.
- Curbelo Tavío, M^a. E. (2017), “Un nuevo manual de enseñanza: los *Rhetoricae artis progymnasmata* de Thomas Blebel”, *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos* 37.1: 119-128.
- Duchemin, J. (1983), “La triade eschyléennes des *Euménides* et la purification d'Oreste”, in M. Limet & J. Ries, *Le mythe, son langage et son message. Actes du colloque de Liège et Louvain-La Neuve, 1981*, Louvain-La Neuve, 245-274.
- Erasmus de Rotterdam (2005), *Coloquios familiares. Edición de Alonso Ruiz de Virués (siglo XVI)*, edición actualizada, estudio introductorio y notas de A. Herrán y M. Santos, Barcelona.
- Esquilo (1986), *Tragedias*, introducción general de M. Fernández Galiano y traducción y notas de B. Perea Morales, Madrid.
- Esquilo (2006), *Tragedias*, introducción general de F. Rodríguez Adrados, traducción y notas de B. Perea, revisión de B. Cabellos, Barcelona (= Madrid, 1982).
- 186 Fernández Canosa, J. A. (1990), “La *Orestíada*: un problema de poder y generación”, *Polis: Revista de Ideas y Formas Políticas de la Antigüedad* 2: 7-36.
- Ferreira, F. (2017), “Didática do latim – reflexões e tendências”, in C. Cravo & S. Marques (eds.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*, Coimbra, 49-60.
- Ferrer Albeida, E. & Pereira Delgado, A. (2015), *Hijas de Eva: mujeres y religión en la Antigüedad*, Sevilla.
- Flores, M^a. E. (2016), “El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión”, in *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, 21 y 22 de octubre de 2016, disponible en:
- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10022/ev.10022.pdf.
- Fresno Galán, M. (2017), “El teatro en las aulas: mi enfoque tras Finlandia”, *E-innova* n^o 62, disponible en: <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/194/art2759.pdf>.
- Galindo Martínez, C. (2013), “El teatro como herramienta educativa en Educación Primaria”, TFG, UNIR, disponible en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2042>.

- Garrido González, E. (2011), “Panorámica de los estudios de género en la Antigüedad”, in R. López Gregoris & L. Unceta Gómez (eds.), *Ideas de mujer*, Alicante, 19-36.
- Goetz, G. (1892), *Corpus Glossariorum Latinorum*, Leipzig, III, 1 ss.
- Goldhill, S. (1987), *Language, Sexuality, Narrative: The Oresteia*, Cambridge.
- Gómez Jiménez, S. (2020), “Una experiencia docente, su ejecución y resultados: la epigrafía, elemento didáctico e interdisciplinar para el aula”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 20: 181-196.
- González Amador, A. (2020), “Volver a la tradición: *Latine Discere Iuvat*”, *Anuari de Filologia, Antiqua et Mediaevalia* 2 (10): 81-100.
- González Gutiérrez, C. (1997), *El teatro escolar de los jesuitas (1555-1640) y edición de la Tragedia de San Hermenegildo*, Oviedo.
- González Montañés, J. I. (2002-2009), “El teatro en los colegios de los jesuitas”, disponible en <http://teatroengalicia.es/jesuitas.htm>.
- Grimal, P. (1984), *Diccionario de mitología griega y romana*, trad. española, Francisco Payarols, Barcelona.
- Halm-Tisserant, M. (2002), “Le filet, un ‘leitmotiv’ dans l’*Orestie* d’Eschyle”, *Ktema: Civilisations de l’Orient, de la Grèce et de Rome Antiques*, 27: 293-305.
- Hernández Muñoz, F. (1992), “La traducción”, in V. García Hoz (coord.), *La enseñanza de las lenguas clásicas*, Madrid, 141-164.
- Herrerías Maldonado, E. (2008), “La idea de la justicia en la obra de Esquilo”, *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 45: 55-70.
- Jiménez Jiménez, M. (2022), “*Latentes codices*: propuesta didáctica de gamificación digital para la historiografía latina en el aula”, *Thamyris* 13: 355-374.
- Lázaro Carreter, F. (1987), *Diccionario de términos filológicos*, “Biblioteca Románica Hispánica”, Madrid (7ª reimpr. de la 3ª ed.).
- Lesky, A. (2005), *Historia de la Literatura Griega*, 2 vols., Barcelona (= Madrid, 1989).
- Lillo Redonet, F. (2013), “Enseñar literatura latina en la ESO y el Bachillerato”, *Thamyris* 4: 63-80.
- Lillo Redonet, F. (2017), “Escribiendo en latín como los soldados romanos: taller de tablillas de Vindolanda y Vindonissa y óstraca de Egipto y Libia”, *Thamyris* 8: 11-50.

- López de Lerma, G. (2015), *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua latina*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/393957#page=1>.
- López Gregoris, R. & Unceta Gómez, L. (eds.) (2011), *Ideas de mujer: facetas de lo femenino en la Antigüedad*, Alicante.
- Macías Villalobos, C. (2015), “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”, *Thamyris* 6: 201-300.
- Madrid Navarro, M. (1999), *La misoginia en Grecia*, Madrid.
- Maestre Maestre, J. M^a. (1998), “El papel del teatro escolar en la enseñanza de la retórica y del latín durante el Renacimiento: en torno a la *Fabella Aenaria* de Juan Lorenzo Palmireno”, in J. Pérez i Durà & J. M. Estellés (eds.), *Los humanistas valencianos y sus relaciones con Europa: de Vives a Mayans*, Valencia, 95-114.
- Mollá Nebot, M^a. A. & Llanos Pitarch, J. M^a. (eds.) (2021), *Estudios sobre la mujer y Derecho en la Antigüedad*, Madrid.
- Monreal, J. L. (2011), “Los diálogos de Vives y la didáctica de la lengua”, *Cauce. Revista Internacional de Filología* 34-35: 275-294.
- Mossé, C. (1990), *La mujer en la Grecia clásica*, Madrid.
- Motos Teruel, T. (1992-1993), “Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura”, *Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica* n^o 10-11: 75-94.
- Otón Sobrino, E. (1992), “La lectura de textos latinos”, in V. García Hoz (coord.), *La enseñanza de las lenguas clásicas*, Madrid, 115-139.
- Pomeroy, S. B. (1987), *Diosas, ramera, esposas y esclavas: mujeres en la Antigüedad clásica*, Madrid.
- Ramos Maldonado, S. (2015), “Proyecto *Sal Musarum ad ljuvenes studiosos collatus*: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina”, *Thamyris* 6: 167-200.
- Rechenauer, G. (2001), “Der tragische Konflikt und seine Lösung in der *Orestie* des Aeschylus”, *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, 68: 59-92.
- Recio Muñoz, V. & Paíno Carmona, A. M^a. (2021), “El juicio a Clodia: un ‘escape room’ educativo en el aula de Latín II”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 21, 157-180.

- Ricucci, M. (2014-2015), *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*, Tesi di dottorato de ricerca, Università degli Studi di Udine, disponible en: <https://air.uniud.it/handle/11390/1132367>.
- Roberts, D. H. (1984), *Apollo and his Oracle in the Oresteia*, Gottingen.
- Rodríguez Adrados, F. (1992), “El significado de la *Orestíada* dentro de la tragedia griega”, in F. Rodríguez Adrados (coord.), *La Orestíada: simposio de 1990*, Madrid, 1-16.
- Salazar García, V. (1994), “La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades”, in S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Málaga, 157-167.
- Solís, R. P. (2018), “El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza de ELE: aspectos teóricos”, *El español por el mundo* 1: 235-247.
- Taplin, O. & Billings, J. (eds.) (2018), *The Oresteia: The Texts of the Plays, Ancient Backgrounds and Responses, Criticism*, New York.
- Teschendorff, C. (2005), “Mujer, familia y matrimonio en el Imperio Romano”, in C. Alfaro Giner & E. Tébar Megías (coords.), *Protai Gynaikes: mujeres próximas al poder en la Antigüedad*, Valencia, 117-133.
- Vidal-Naquet, P. (1973), “Chasse et sacrifice dans l'*Orestie* d'Eschyle”, in J. P. Vernant (ed.), *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, 135-158.
- Winnington-Ingram, R. P. (1990), “Esquilo”, in P. E. Easterling & B. M. W. Knox (eds.), *Historia de la literatura clásica* (Cambridge University). I. *Literatura Griega*, versión española F. Zaragoza Alberich, Madrid, 313-327.
- Zack, W. F. (1995), *The polis and the divine order: The Oresteia, Sophocles, and the defense of democracy*, Lewisburg.
- Zaragoza, J. & Fortea, G. (eds.) (2012), *Gynaikes. Mulieres. Mirades sobre la dona a Grècia i a Roma*, Tarragona.
- Zeitlin, F. I. (1972), “The Motif of Corrupted Sacrifice in Aeschylus' *Oresteia*”, *TAPA* 96: 463-508.
- Zeitlin, F. I. (1978), “The Dynamics of Misogyny: Myth and Mythmaking in the *Oresteia*”, *Arethusa* 11: 149-184.

APRENDER A LER GREGO ANTIGO NA ESCOLA: A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ANTIGAS E O BEHAVIORISMO CONTEMPORÂNEO

**LEARNING TO READ ANCIENT GREEK AT SCHOOL:
WHERE ANCIENT LANGUAGE LEARNING MEETS
CONTEMPORARY BEHAVIOURISM**

DOMENICO FERRARA
UNIVERSITÀ DI SIENA
DOMENICO.FERRARA1@STUDENT.UNISI.IT
[HTTPS://ORCID.ORG/0009-0008-1211-1628](https://orcid.org/0009-0008-1211-1628)

191

TEXTO RECEBIDO EM / TEXT SUBMITTED ON: 15/06/2023
TEXTO APROVADO EM / TEXT APPROVED ON: 18/07/2023

Resumo: Neste artigo fala-se de uma intervenção behaviorista conhecida como Tecnologia do Ensino, concebida para facilitar a aquisição de competências de leitura, entre outras. No caso vertente, é apresentada e aplicada na aquisição da descodificação fonémica de grafemas gregos antigos nas fases iniciais da aprendizagem do grego antigo durante o primeiro ano do Liceu Clássico (a escola secundária italiana onde se estuda grego e latim). A Tecnologia do Ensino baseia-se principalmente no Ensino de Precisão e no uso da Tabela de Celeração Padrão, cuja aplicação à aprendizagem do grego será detalhada nestas páginas.

Palavras-chave: leitura do grego antigo, aprendizagem do grego antigo, ensino de precisão, tecnologia do ensino.

Abstract: In this paper, an existing behavioural intervention designed to facilitate the acquisition of, among others, reading skills, known as Technology of Teaching, is introduced and applied to the acquisition of phonemic decoding of ancient Greek graphemes in the context of the early phases of ancient Greek learning during the first year of *Liceo classico* (the Italian high school where both Greek and Latin are studied). The Technology of Teaching is mainly based on Precision Teaching and, as such, on the use of the Standard Celeration Chart, whose application to Greek learning will be detailed in these pages.

Keywords: ancient Greek reading, ancient Greek learning, Precision Teaching, Technology of Teaching

1. ANCIENT GREEK LEARNING AND CONTEMPORARY BEHAVIOURISM

192

The reference model for the proposal formulated in these pages is known as *Technology of Teaching*¹: a behavioural technique developed to organize teaching practices that provides teachers with the observational tools of behavioural science. The main and most recent reference is the work by Kimberly Berens, a behaviour analyst specialized in the applications of behavioural tools in the field of teaching, *Blind spots: why students fail... and the science that can save them*.² The book introduces the Technology of Teaching as an alternative to the educational crisis in US schools—60 per cent of male and female students in the US are below *proficient* in reading skills,³ compared to 21% of male and female students in Italy,⁴ and those who lag furthest

1 Berens 2020: 137.

2 Berens 2020.

3 Berens 2020: 4.

4 OECD 2016: 2.

behind are boys and girls from the Hispanic American and African American communities, those with low incomes and those diagnosed with learning disabilities—and to the increasing medicalization of this crisis:⁵ the technology allows, in a 40-hour period of activity, the acquisition of skills normally learned in over a school year (of which 40 hours represent little more than the average week in the United States). Moreover, these results do not come from a change in curricular content, but from a change in teaching practices.

If we imagine teaching as the process that generates the electric current of learning, then the Technology of Teaching is a magnetic field organized between two poles: a technique to design instruction, Direct Instruction or DI, and an assessment technique based on the direct measurement of student behaviour, Curriculum Based Measurement (CBM), which is applied on a national basis in the United States but currently has no equivalent in Italy for the subject areas of Greek and Latin. The two poles are represented by a tool for presenting content and a tool for long-term skills assessment and are shared by most teaching methods. In the Technology, an additional technique is added to them, Precision Teaching or PT, which, like a conductor moving in a magnetic field, generates the electric current of learning. Developed between the 1960s and 1970s by Ogden Lindsley, Precision Teaching is based on the principle of operant conditioning. It involves repeated and reinforced practice of a skill until predefined levels are reached, and a system of direct measurement of learning which applies the tools of behavioural science and will be described below. The Technology, like other scientific models, is based on inductive and individual observation, from which progressively generalized principles and techniques are defined, and is continuously subject to theoretical reworking conducted on new empirical data. In this article, the three components of such Technology are described through the

193

5 Berens 2020: 48-54.

case study of their application to Greek phonology learning at the level of high school education.

2. THE LEARN UNIT

Before introducing the components of such Technology in detail, let us focus on the forms of communication that mediate learning in the classroom context, considering the following example of verbal behaviour:

Discriminative stimulus (S ^D)	Response (R)	Consequence (S ^r)
“What does οἰκία mean?”	“Home!” issued by the student.	Smile from the teacher.
‘Home’ issued by student.	Smile from the teacher.	Improved attention and accuracy of the student’s response.

Table 1

In the first exchange, in behavioural terms the teacher’s question is the stimulus in the presence of which the student’s response (R) is emitted, thus, technically, the discriminative stimulus (S^D) for the response. The teacher’s smile is the consequence produced in the considered environment by the student’s response. If this consequence increases the likelihood of future emissions of the student’s response, it is considered a social reinforcer (S^r) and functionally classified as a positive reinforcer (S^{r+}) because it consists of the *addition* of a new stimulus (the smile) to the environment. This principle of learning is known as operant conditioning and has notoriously been discovered by B.F. Skinner in the first half of the XX century. From the teacher’s perspective, the student’s response is the discriminative stimulus (S^D) for their smile (R), while the improvement in future student’s response is the consequence likely functioning as a

positive reinforcer (S^+). The two sequences of S^D , R and S^+ are technically called contingencies of reinforcement.

In behavioural research, these connected exchanges are called '*interlocking contingencies*' and are considered the most important predictor of the occurrence of learning.⁶ The unit produced by the interlocking of two reinforcing contingencies in the learning environment is called *learn unit* and has been defined as a measure of the 'symbiotic relationship' of the behaviour of the teacher and the learner.⁷ The responses of one and the other agent are involved in a contingency of reinforcement, so both parties in the relationship are learning. The predictive power of the learn unit – which increases correct answers up to four to seven times when integrated into a teaching approach that does not include it –⁸ supports its systematic application to teaching.

3. THE TECHNOLOGY OF TEACHING

195

3.1 PRECISION TEACHING (PT)

Precision Teaching is a teaching method based on the systematic application of the principle of operant conditioning and on a special system for measuring and collecting learning data that offers more accurate feedback than the traditional grading system. Typically, it consists of five successive phases:⁹ phases 1 and 2 are preliminary to class work and are described below from the teacher's perspective; phases 3, 4 and 5 take place in the classroom and will be described with reference to this context.

6 Greer & McDonough 1999: 5.

7 Greer & McDonough 1999: 6.

8 Greer & McDonough 1999: 10.

9 Johnson & Street 2013: 5.

3.1.1 PHASE 1: INTERVENTION'S AREA AND OBJECTIVES

DEFINING THE AREA OF INTERVENTION

The first step in planning a Precision Teaching intervention is to define the area on which the teaching and learning processes will focus. In the case of this work, the selected area is the phonetic decoding of the alphabetic transcriptions of ancient Greek and the reading aloud of the ancient texts encoded by means of them: on one hand, phonetic decoding abilities represent the preliminary phase of all classical language learning courses; on the other, they constitute a ground on which the effectiveness of Precision Teaching has been repeatedly verified;¹⁰ finally, phonetic decoding training may hold some surprises: in the case of ancient Greek, vowel quantity, syllable structure, vowel aspiration at the beginning of a word (or its absence), contraction, and phonetic manipulations that signal transformations in the tense and mode of verbs are just a few examples of features of the language that control phonetic skills and are also functionally related to the acquisition of more complex skills, such as correctly identifying a lemma in the vocabulary, distinguishing the syllabic quantity and operating a correct metrical reading, recognizing contracted forms, recognizing the forms of verbal modes and tenses etc.

196

INDUCTIVE SKILLS ANALYSIS FOR THE SELECTED LEARNING AREA

Once the field of intervention has been defined, the teacher inductively analyzes the complex skill of interest – in our example, the fluent reading of an ancient text – in order to identify all the discrete skills by which it is composed and whose acquisition is functional to that

¹⁰ Berens 2020: 173-175 and 195-200.

of the relevant complex skill. Skills can be identified with the help of grammars and an inductive analysis of an expert's reading behaviour. Such work could ideally be conducted in cooperative forms among Greek teachers. If high school grammars are used, the information they provide should be converted at this stage into trainable skills. For example, the indication 'every word beginning with a vowel or diphthong has on the vowel or on the second element of the diphthong a sign, the spirit [...], indicating the aspiration or lack of aspiration of the vowel'¹¹ should be converted in terms of practicable skills and rephrased, for example, as follows: "in the presence of a harsh spirit on an initial vowel or diphthong, pronounce the vowel or diphthong with aspiration; in the presence of a soft spirit in the same position, refrain from pronouncing aspiration".

ORGANIZING SKILLS HIERARCHICALLY

197

When skills are identified, they must be organized into three hierarchical levels, so that those on a lower level are in the service of others on a higher level, which in turn, result from the combination of those on a lower level and the generative implications of that combination; the three levels, in order of increasing complexity, are: 1. tool skills; 2. component skills; 3. composite skills.

At the first level, Precision teaching programs for reading identify *auditory perceptual behaviour*, *visual perceptual behaviour* and phonetic decoding of individual letters among other skills. The first consists of the ability to consciously manipulate the phonemes of a language.¹² The second is the ability to quickly see and name objects, written

¹¹ Agnello & Orlando 2006: 21. Translation is mine.

¹² Johnson & Street 2013: 102.

letters or symbols in sequence.¹³ The third is the simple recognition of phonemes corresponding to the individual graphemes of the alphabetic system under consideration.¹⁴

At the second level, the component skills cooperate for the achievement of fluency in word recognition: one learns to connect single sounds, to read trisyllables, to sight-read monosyllables, disyllables, trisyllables and recurring morphemes such as prefixes, suffixes, and desinences, to connect morphemes in reading polysyllables, to sight-read polysyllables. Relevant to this expansion is the discrimination of accents, their position, the regularities between this position and the vowel quantities of accented syllables in ancient languages, the discrimination of spirits in Greek. As can be seen, this stage is functional for the acquisition of subsequent skills: the phonetic recognition of a prefix on multiple occasions, for example, can contribute to the rapid identification of its functions when this ability is trained in later stages of learning.

13 Johnson & Street 2013: 104.

14 Johnson & Street 2013: 102. The functional role attributed to these prerequisite abilities for the acquisition of reading fluency in the literature on Precision Teaching is consistent with the acquisitions of neuroscientific research on the neurological bases of reading. Through functional magnetic resonance imaging (fMRI), neuroscientific research has shown, during the performance of reading behaviour, activation of the occipitotemporal region - which responds above all to visual stimuli -, in a position close to a region activated above all in response to the sight of faces, with significant left lateralization (Dehaene 2007: 85); the areas subsequently activated diverge in correspondence to the stimulation received: if faces are involved, areas of the right hemisphere are activated; if writing is concerned, areas involved in verbal behaviour are activated (ibidem). "Grapheme-phoneme decoding involves the superior regions of the left temporal lobe, which we know to be involved in the analysis of sounds, particularly words' sounds; the inferior frontal cortex and the left precentral cortex that are involved in the articulation of language. It is at the level of the temporal lobe that letters and intended sounds come together" (Dehaene 2007: 123, translation is mine). In the acquisition of the ability to read transcripts of foreign languages, the peaks of brain activity are moreover located in the same areas that are activated during the reading behaviour of one's mother tongue transcriptions and it is likely that such reading relies on already acquired skills (Dehaene 2007: 112).

Proceeding to the third level, the composite skill for phonetic decoding is fluent reading of a passage.¹⁵ In the case of classical languages, stimulus generalization should occur, i.e., the skill should be trained to be flexibly adapted to all stimuli that differ in topography but control the same response. This is achieved through training in formally different contexts, such as texts in prose, in hexameters, in elegiac couplets, in iambic trimeters, in capitals, in easily decodable epigraphic writing, etc. A training of this kind will allow for smooth responses in later stages of learning: when texts with similar formal characteristics to these are analyzed, their distinctive topography – which may in turn be subject to discrimination training – will not hinder the acquisition of the more complex order skills they typically require, because no specific training will be required for fluent reading in such contexts.

In summary, when the field of intervention is defined and the skills are identified and organized into three levels of increasing complexity (table 2), the discriminative stimuli for each and the responses they control must be clearly defined (tables 3) and a training sequence must be identified (table 4). For the purposes of this training, clear instructions must be developed (table 5), an issue to which we will return later.

199

Tool skills	· Visual perceptual behaviour · Auditory perceptual behaviour · Recognising phonemes (see table 3) · Recognising accents · Distinguishing between vowels and consonants · Discriminating short and long vowels · Discriminating voiced, unvoiced, aspirated, sibilant, liquid and double consonants · Discriminating accents · Discriminating spirits
-------------	---

¹⁵ Johnson & Street 2013: 111.

Component skills	· Reading a monosyllable · Reading a disyllable with the correct accent · Reading a trisyllable with the correct accent · Reading and correctly accentuating a polysyllable · Recognising and reading prefixes, suffixes, and desinences · Understanding names
Composite skills	· Reading the word/enclitic group correctly · Reading a simple sentence correctly · Reading complex sentence correctly · Reading a paragraph correctly, maintaining a reading rhythm · Understanding texts

Table 2. Tool skills, component skills, compound skills in reading Greek texts.

Grapheme	Phoneme	Grapheme	Phoneme
α	/a/ /a:/	μ	/m/
αι	/ai/	ν	/n/
αυ	/au/	ξ	/ks/
β	/b/	ο	/o/
γ	/g/	οι	/oi/
γκ, γχ, γγ, γξ	/ŋk/, /ŋk ^h /, /ŋg// ŋks/	ου	/u/
δ	/d/	π	/p/
ε	/e/	ρ	/r/
ει	/ei/	σ, ς	/s/
ευ	/eu/	τ	/t/
ζ	/zd/	υ	/y/
η	/ɛ:/	υι	/yi/
ηυ	/ɛu/	φ	/p ^h /
θ	/t ^h /	χ	/k ^h /
ι	/i/	ψ	/ps/
κ	/k/	ω	/ɔ:/

Table 3. Identification of discriminative stimuli and responses for the tool skill: decoding the Greek alphabet. Adapted from Allen (1968, passim).

No.	Properties of the stimuli	Examples of tool and component skills
1	V	Recognizing and discriminating α, ε, η, ι, ο, υ, ω, Α, Ε, Η, Ι, Ο, Υ, Ω
2	Punctuation marks	Recognizing and discriminating punctuation marks
3	Long/short vowels	Recognizing and discriminating long and short vowels
4	CV:	Recognizing and discriminating cases such as νω, δῆ, κυῖ, δοῦ, μῆ, γῆ, δεῖ
5	CV	Recognizing and discriminating cases such as τε, σύ, γε, δεῖ, νὰ, δέ
6	Aspirated	Recognizing and discriminating θ, φ, χ, Θ, Φ, Χ
7	Unvoiced	Recognizing and discriminating κ, π, τ, Κ, Π, Τ
8	Voiced	Recognizing and discriminating β, γ, δ, Β, Γ, Δ
9	Labials	Recognizing and discriminating π, β, φ, Π, Β, Φ
10	Palatals	Recognizing and discriminating κ, γ, χ, Κ, Γ, Χ
11	Dentals	Recognizing and discriminating τ, δ, θ, Τ, Δ, Θ
12	Nasals	Recognizing and discriminating μ, ν, Μ, Ν
13	Liquids	Recognizing and discriminating λ, ρ, Λ, Ρ
14	Sibilant	Recognizing and discriminating σ, ζ, Σ
15	Double consonants	Recognizing and discriminating ψ, ξ, ζ, Ψ, Ξ, Ζ
16	CVC	Seeing and decoding γάρ, σός, σύν, κος, ρός, λαμ, λος
17	CCV:	Seeing and decoding σθαι, πλη, μφό, στη, θνή, γκυ
18	CCV	Recognizing and decoding ξα, αφικνέ, τρέ, στό, ζω
19	VC	Seeing and decoding ος, ον, ἐκ
20	V:C	Seeing and decoding εῖς, ἦς, ναῦς, εἰς, ὥς, οὔν, ων
21	CV:C	Seeing and decoding πῶς, μήν, παῖς, νῦν
22	CCVC	Seeing and decoding πᾶγ, τρεῖς, θμός, κτός, κρός, γγύς
23	CCV:C	Seeing and decoding πᾶγ, τρεῖς
24	Diphthongs	Recognizing diphthongs, discriminating between proper and improper diphthongs, discriminating between diphthongs and hiatuses

25	Hyatuses	Recognizing hiatuses, discriminating between hiatuses and diphthongs
26	Contractions	Recognizing the possible outcomes of vocalic contractions; discriminating between different outcomes
27	Prefixes	Seeing and decoding κατά, πρός, ἐπί, ἀπό, ὑπό, ἐ
28	Desinences	Seeing and decoding ή, ής, ω, σα, κα, μαι
29	Suffixes	Seeing and decoding τής, ἰων, ως
30	Prefixes and suffixes	Seeing and decoding ἐβούλευσα
31	Disyllables	Seeing and decoding δοῦλος, ποῖος, ὄπλον, πάντως, πέντε, δέκα
32	Elisions	Recognizing the sign of elision, correctly pronouncing the sequence of the elided word and the word that follows, recognizing whether the elided word has undergone regressive assimilation
33	Crisis	Recognizing the co-occurrence of crasis and coronis; discriminating coronis from smooth spirit on the basis of its position; recognizing words in crasis for the most frequent cases
34	Suffixes and desinences	Seeing and decoding σθην, σκω, θην
35	3, 4, 5 syllables or more (and accentuation)	Seeing and decoding πίστεως, βελτίων, ἀλίσκομαι, βεβοήθηκα, ἐλεύθερος
36	Reduplication	Seeing and decoding βεβούλευμαι, δεδίωχα, τετόλμηκα
37	Acute accent	Discriminating the acute accent
38	Grave accent	Discriminating the grave accent
39	Circumflex accent	Discriminating the circumflex accent
40	Oxytone, paroxytone, proparoxytone	Discriminating words according to the position of the acute accent
41	Perispomenon, properispomenon	Discriminating words according to the position of the circumflex accent

42	Trisyllabism	Accenting polysyllables correctly, recognizing accent boundaries, discriminating the accessible positions for the acute accent and circumflex accent in different syllable combinations with succession of different vowel quantities
43	Final trochee	Accenting correctly in case of final trochee
44	Barytonesis	Recognizing the presence of grave accent and non-accentation for oxytonic word followed by tonic word, discriminating negative example of oxytonic word followed by punctuation or atonal word; recognizing and discriminating non-example τίς, τί
45	Enclitics	Recognizing enclitic words; discriminating tonic words and enclitic words; correctly reading tonic word and enclitic words sequences, i.e., sequences in which a tonic word is followed by, among others, μου, τις, τι (to be discriminated from τίς, τί), που, εἶμι, φημι, γε.
46	Enclisis of accent	Discriminating enclisis of accent; correctly accenting tonic word and enclitic word sequence in the presence of the accent of enclisis.
47	Proclitics	Recognizing proclitic words; discriminating tonic words, proclitic words, enclitic words; correctly reading proclitic word and tonic word sequences, i.e., sequences in which a tonic word is preceded by ὁ ἡ, οἱ, αἱ, ἐν, εἰς, ἐξ, ἐκ, ὡς, εἰ, ὥς, οὐ, οὐκ, οὐχ

203

Table 4. Some of the main tool and component skills for phonetic awareness and decoding of Ancient Greek transcriptions for fluent reading: decoding of sounds and groups of sounds, monosyllables, disyllables, trisyllables, correctly accented and aspirated polysyllables, word groups. On the left column the properties of the stimuli, on the right column the relevant skill to be acquired and the stimuli that control it. Elaborated on the model of the table for the teaching of reading in PT, cf. Johnson & Street (2013: 109-110) and on the basis of the Greek phonetics indications for high schools taken from Agnello & Orlando (2006: 17-33).

Type of skill	Skills	Examples of instruction
---------------	--------	-------------------------

Tool skills	auditory perceptual behaviour	“I will pronounce the sounds of a Greek word and you will pronounce the whole word” (<i>blending</i>); “I will pronounce a word in Greek and you will pronounce the individual sounds you hear that compose it” (<i>segmenting</i>); “I will pronounce a word and I will ask you to delete one sound and pronounce it again without that sound” (<i>auditory discrimination</i>); “I will pronounce two words that are different by only one sound and you will tell me the missing sound in the second word (<i>auditory discrimination</i>).”
	visual perceptual behaviour	“I will say the name of some objects that are well documented in the material contexts of the ancient Greek world, then I will show you a picture of the object and ask you what it is called. We will continue in this way for the whole list of objects.”
	emission of the appropriate phoneme in the presence of the grapheme encoding it	See table 3.
Component skills	pronouncing letter sounds and letter combinations;	After writing γ, “This letter is pronounced /g/. How do you pronounce γα? But this letter is not always pronounced /g/. In the combination γγ is pronounced /ŋ/. How do you pronounce ἑγγύς? In the combination γκ it is also pronounced /ŋ/. How do you pronounce ἄγκυρα? In the combination γχ it is also pronounced /ŋ/. How do you pronounce ἄγχι? Is γ pronounced /ŋ/ too in ἀγάπη? [negative example] How is it pronounced here?”
	connecting sounds and pronounce monosyllables, disyllables, trisyllables	Instructions may concern words that have a functional relationship with the skills that will be acquired later (e.g., the definite article as an example of a monosyllable, recurring nouns as an example of disyllables etc.).

	pronouncing monosyllables, disyllables, trisyllables at sight	It again seems advisable to use examples for which subsequent skills will be trained.
	pronouncing parts of words	Instructions may concern prefixes, suffixes, desinences.
	join sounds and parts of words to pronounce polysyllables, correctly accentuate pronounced polysyllables	Instructions may concern specific Greek accentuation regularities.
	pronouncing polysyllables on sight	Instructions may relate to recurring forms of conjugated verbs: acquiring phonetic awareness of these could functionally aid the acquisition of future cues recognition skills for mode, tense, person, etc.
Composite skills	fluency in reading a passage	Instruction and practice may proceed from short prose passages to passages with different typographical organizations, and thus with different topographies, to encourage the generalization of fluent reading skills to as wide a variety of contexts as possible (epic, lyrical, theatrical passages, inscriptions, papyri, codices, provided they are appropriate to the level of instruction).

205

Table 5. Distinction into tool, component and composite skills and examples of related instructions.

LEARNING CHANNELS

The skills can be further analyzed by defining the ‘learning channels’¹⁶ for the practice of each. Table 6 shows in the left-hand column the sensory inputs received during a learning session; in the bottom row

¹⁶ Johnson & Street 2013: 44.

the responses (outputs) emitted in their presence. From this matrix, it is possible to define training activities for the identified skills.

Think											
Touch											
Taste											
Sniff											
See											
Hear											
Feel											
	Aim	Do	Draw	Emote	Mark	Match	Say	Select	Tap	Thought	Write

Table 6. Learning channels. Reproduced from Johnson & Street (2013: 45).

Consider these examples for alphabetic decoding ability: 1. hearing a phoneme/writing the corresponding grapheme; 2. see a grapheme/pronounce the relevant phoneme; 3. see a grapheme/write the corresponding phoneme; 4. hear a phoneme/pair it with the corresponding grapheme chosen from a group. This analysis makes it possible to clearly define the behaviours that can be learned for the same skill performed in different contexts. These behaviours can then be included in the learning objectives and practiced through a number of exercises generated from the matrix itself, which could of course be extended.

DEFINING FLUENCY AIMS

Precision Teaching is oriented towards practicing a skill until it is mastered in fluency. Fluency is defined as a rapid, automatic, effortless mode of execution. The achievement of fluency is an indicator of the neurological permanence of the skill and predicts the rapid acquisition of other, more complex skills.¹⁷

¹⁷ Berens 2020: 138-139.

Analysis of learning data has shown that fluency can be considered achieved when the learned response is emitted at the same rate or frequency of response (i.e. number of responses per minute or another time unit).¹⁸ Let us consider the example of recognizing a grapheme and emitting the corresponding phoneme: identifying the level of fluency means measuring the number of graphemes read by an expert in the presence of a list in 1 minute. If, under these conditions, the expert made 130 correct discriminations in 1 minute, the rate of response necessary to achieve fluency is 130 correct discriminations in 1 minute. From this measurement, it is possible to define the objective “in the presence of a list of graphemes, see the graphemes, pronounce the respective phonemes, giving 130 correct answers in 1 minute”. A specific and measurable objective like this is formulated for each behavior identified as needed for the acquisition of the target skill. An objective comprises three elements: 1. a description of the conditions under which the response to be measured is to be emitted; 2. a specific and measurable description of the response to be issued; 3. the level of fluency that must be achieved for the response.

207

If the fluency aim is achieved, the skill is maintained over time, resistant to fatigue, stable in the presence of distractions, applicable to new real-world contexts, and generative.¹⁹ Conversely, if the level of fluency in execution is not achieved, tasks requiring the application of the skill are performed with resistance or hostility. In the teaching of ancient languages, the failure to achieve fluency in the various language learning phases could mediate the subsequent rejection of ancient language texts and translation tasks. Everything is, from the outset, too complex, and too many things are required to be learned simultaneously in a short time, due to the absence of more precise tools to monitor actual learning and the limits that this imposes on teaching. Although it is often said that students do not listen to

¹⁸ Berens 2020: 140.

¹⁹ Johnson & Street 2013: 27.

teachers in school, behavioural science seems to show a fact that is at least as true: that teachers often do not listen to their students' learning. A fundamental assumption of the Technology of Teaching is that "complex repertoires must be modelled over time, through repeated and reinforced practice of essential components-skills":²⁰ if effective learning has not taken place, if lower-level skills have not been acquired, it is likely that the transition to higher-level skills will pose significant difficulties for students who have no responsibility for the issue they are facing. When a skill is identified, it is therefore necessary to specify its fluency response rate. This must be repeated for all the skills to be taught. These fluency aims will be included in the teaching objectives.

DEFINING PINPOINTS FOR PRACTICE

208

The objectives thus defined make it possible to clearly describe the skill that will be modelled and taught in class. Although we are still describing the stages that are preliminary to class work, it can be now anticipated that the lesson will be divided into an instructional session and a practice session. For the practice session, each objective must be converted into a concise description of the behaviour to be trained, called a *pinpoint*. Let us consider the goal described above ("in the presence of a list of graphemes, see the graphemes, pronounce the respective phonemes, giving 130 correct answers in 1 minute"). The relevant pinpoint can be formulated as follows: "see a grapheme/pronounce the phoneme, 130 responses/1 minute". As can be seen, the pinpoint describes the behaviour in a very concise form, it clarifies the learning channels used in the session and indicates the response rate to be achieved. The pinpoints will be practiced in

20 Berens 2020: 134.

the same order of increasing complexity in which the relevant skills are presented throughout the lessons. The response speed specified by the pinpoint represents the end point of the exercise sessions. In the early stages of training, the response speed may be relatively low. With repeated and reinforced practice, this value increases. Experimental observation of behaviour has shown that the response rate during learning increases with a multiplicative trend.²¹ The learning of a response in a time interval can therefore be measured by the acceleration of the rate of response in that time interval. In the preliminary stages of a Precision Teaching intervention, the minimum acceleration required for optimal learning is also defined. The weekly doubling of the rate of response, a trend referred to in jargon as ‘times 2’, is considered a good minimum target. This acceleration allows learners to become aware of the occurrence of their learning.²² We will consider the practical implications of the concept of acceleration later.

209

3.1.2 PHASE 2: DEVELOPING MATERIALS AND PROCEDURES

PROBE TESTS

When the pinpoints are defined, suitable material is gathered or developed for the training phase of each pinpoint and the measuring of the response speed achieved at each moment of practice. The acceleration of rate of response provides direct feedback to the effectiveness of the teaching intervention and the learning practice: if it occurs, both are working; if it does not, they must be transformed. Testing, in this approach, simply consists of direct

²¹ Berens 2020: 87.

²² Berens 2020: 142.

and timed measurements of a learner's behaviour taken during the learning practice. The direct measurement of behaviour makes an alphanumeric grading system based on the percentage of correct answers obsolete: such a system is considered ineffective in measuring response fluency and thus the level achieved in the practice of any particular skill (equal percentages of correct answers can be achieved in different time intervals, obscuring the different levels actually achieved in each case and limiting the effectiveness of teaching interventions). With each test, Precision Teaching measures and records the response rate for a set of stimuli, provides reinforcement and precise feedback for errors: each test is also a practice session.

The characteristic test of Precision Teaching is called a *probe test* and measures the rate of response achieved at a certain point in the practice period. The material for a probe test is a printed sheet on which the discriminative stimuli for the response to be learned are arranged. During the test, the learner will respond to the stimuli in a predefined time interval (usually 1 minute) and his correct and incorrect responses will be counted. In this way, his or her rate of response at the time of the test can be detected.

One example of probe test is given below for the alphabetic decoding ability of Greek for single letters and letter groups. For each pinpoint, several probe tests should be developed comprising the same stimuli in randomized order, so that multiple measurements can be taken in the same practice session to monitor ongoing learning. Each test should contain more stimuli than those specified in the fluency aim, so that no artificial ceiling is placed on the learner's responses. Furthermore, each of these tests should be available in one copy for the learner and in one copy for the person who checks the answers and marks the correct, uncertain, and incorrect ones (the teacher or a partner in the case of pair work, see § 2.1.3.2).

Probe test

Counted behaviour: seeing/reading the graphemes of the Greek alphabet.

Correct answers: ___ Incorrect answers: ___ Time: ___

Response rate (correct responses): ___ Response rate (incorrect responses): ___

η	ευ	α	μ	γγ	γχ	Ξ	ο	ι	γκ	ζ	ω	12
ε	σ	κ	Χ	γ	λ	Οι	θ	ν	ρ	υι	δ	24
β	τ	ου	ει	αυ	γξ	Φ	αι	ς	ηυ	π	ψ	48
υ	ψ	ε	αι	α	ευ	Υι	ει	κ	γγ	ν	λ	60
γξ	ω	ου	υ	χ	ς	Π	σ	γχ	θ	γ	ζ	72
οι	ηυ	η	αυ	ο	ξ	Δ	μ	τ	ρ	φ	ι	84
β	γκ	ρ	ο	γξ	λ	Ευ	ζ	η	γγ	αυ	οι	96
γ	φ	α	ε	π	ι	Ηυ	κ	σ	γκ	ψ	αι	108
υ	ει	ω	γχ	μ	ξ	Ν	τ	θ	β	υι	χ	120
δ	ς	ου	ει	λ	ζ	Π	οι	ευ	μ	αυ	θ	132
κ	α	γκ	ς	δ	ι	Ρ	γξ	ο	χ	ω	β	144
ψ	αι	ου	ν	τ	γγ	Υ	γχ	σ	γ	ε	υι	156
ηυ	η	ξ	φ	ε	ζ	Ρ	γξ	μ	ω	αυ	β	168

211

Table 7. Example of probe test for the practice of the pinpoint ‘see/read 90-70 letters per minute’. Fluency aim: 90-70 sounds per minute (40-25 in the early stages: sound must be maintained for 2-3 seconds; intermediate pinpoint for reaching rate of 130 letters per minute). Acceleration target: x2.

3.1.3.1 PHASE 3 A: INSIDE THE CLASSROOM. INSTRUCTION

Having defined both objectives and materials, we can now enter the classroom. The lesson we are going to envision is geared towards achieving an early goal for Greek phonetics: “in the presence of a list of letters in a randomized order, recognize and read aloud 90-70 letters in 1 minute”. The fluency aim is, at this stage, preliminary, thus intentionally lower than the final goal of 130 letters in 1 minute.

The first phase of the lesson is geared towards providing the essential indications for acquiring the skill, actively involving the class. In the second phase, the “see/read 90-70 letters in 1 minute” pinpoint practice begins, with probe tests like the one proposed above. Let us consider the first phase, in which the technique of Direct Instruction, as a component of the Technology of Teaching, is applied.

3.2 DIRECT INSTRUCTION (DI)

Direct Instruction is an explanation technique. Although it was developed separately from the field of behaviour analysis, it is consistent with it and supported by it:²³ it is based, like Precision Teaching, on the inductive analysis of curricula, with the aim of developing clear explanations and unhindered communication. The concepts taught are learned and then applied to new problems, thus fostering the acquisition of a repertoire of generative skills.

In DI, instructions are presented in direct form (hence the name), while the teacher invites the class to answer new questions based on the information received. For example, if the teacher writes the sign θ and presents the instruction “this is a *theta* and it is pronounced /t^h/” and they also provide a negative example, e.g., by writing a β and asking “is this a *theta*?” — providing examples and not examples is considered an essential procedure to foster discrimination and model a flexible response repertoire —, then, if they write the sign Θ and present the instruction “this is an uppercase *theta*”, they can ask at a rapid pace “how is this pronounced?” and immediately provide social reinforcement to the response derived from the combination of the previous instructions. They can then point to the first sign again and ask: “and how is this pronounced?”. After several examples, the teacher

23 Berens 2020: 151.

can continue by changing the learning channel, with instructions like: “now I will pronounce some Greek phonemes. Each time I pronounce one phoneme, you have five seconds to write down the corresponding letter. Let’s start. /t^h/.” Then, the teacher may write three letters on the blackboard and ask: “which one did you write among these?” to immediately check the students’ choice and reinforce the correct answer. The pace at which instructions are presented and answers are reinforced or precisely corrected is rapid²⁴ and the presentation can be concluded in a relatively short time interval (e.g., 10-12 minutes), which can be directly followed by practice (e.g., in pairs). The answers given in the instruction phase can in turn be counted by the teacher and the baseline rate of response calculated in the relative time interval, so that the rate of response of the training phase can later be compared to the rate of response achieved in subsequent practice phases.

3.1.3.2 PHASE 3 B: TIMED PRACTICE AND RATE OF RESPONSE

213

Following the teaching phase conducted with active students’ involvement, the practice phase begins. In the context of the class, it can be useful to organize it in pairs or groups of three. The students are provided with the materials prepared or collected by the teacher, a timer (which can easily be found on any smartphone) and a particular chart that will be described later (see Phase 4). If, as in the example we are considering, it is the first time in which such a practice is being conducted, some preliminary indications are necessary: “In the next half an hour you will work in pairs on the material I have distributed. Each of you has sheets of paper containing a list of Greek letters in random order. Within each pair, one of you will start the practice first. The practice will go like this: you will take a test, your partner or desk

24 Berens 2020: 155.

mate will start a one-minute timer, and, in that minute, you will read as many letters as you can. Remember: the aim is not to hurry, but to try to maintain a rhythm. Your desk partner will mark those that you read with confidence with a tic, those that you read with uncertainty with a circle and those that you cannot read with an x. When the minute is up, your desk-mate will show you their support — mind you! — and point out precisely which letters you recognized, those you had difficulty with and those you did not recognize. Together, you should record the number of correct answers in 1 minute and the number of mistakes in 1 minute on the test sheet. You have a minute or two to practice the letters you did not recognize or just some of them, e.g., by writing them down under the dictation of your partner or desk-mate, or by using the flashcards which you can find among the documents I have given you. After the review period, your desk-mate will start the timer again, inviting you to beat your last result. You will repeat this practice until you have recorded the answers of 10 tests each. Then, you will switch roles and do the same for the person next to you. I will pass between you to check that you are recording the data well, to answer any questions, and to give you revision tips, OK? Let's get started." Practice for the whole class should continue for between 20 and 30 minutes and not exceed this interval, after which it tends to become mechanical and repetitive.

214

3.1.4 PHASE 4: RECORD THE FREQUENCY ON THE STANDARD CELERATION CHART

At this stage, the graph developed in 1967 by Ogden Lindsley to provide teachers with a tool for scientific analysis of the learning process of any behaviour and to standardize the representation of data is used. The graph allows you to plot rate of response values, usually calculated over a 1-minute interval, for the same behaviour on successive days. The visual data analysis shows whether the rate is increasing, decreasing or

remaining stable, i.e., whether learning is accelerating, decelerating or not accelerating. This is why the graph is called the *Standard Celeration* Chart, a term invented by Lindsley himself. Based on this visual analysis, it is possible to take a snapshot of the actual learning progress, receive feedback on the effectiveness of teaching and transform the teaching method in real time, if necessary. If learning is decelerating, it can be decided to simplify the test by reducing its duration (to the so-called *sprint*: a 15-second interval) or the number of stimuli; reinforcement can be substituted; fluency of simpler level skills can be checked to ensure that it has been maintained. Consideration is also given to the student's opinion, which can provide useful insights into perceived obstacles.

FEATURES OF THE STANDARD CELERATION CHART

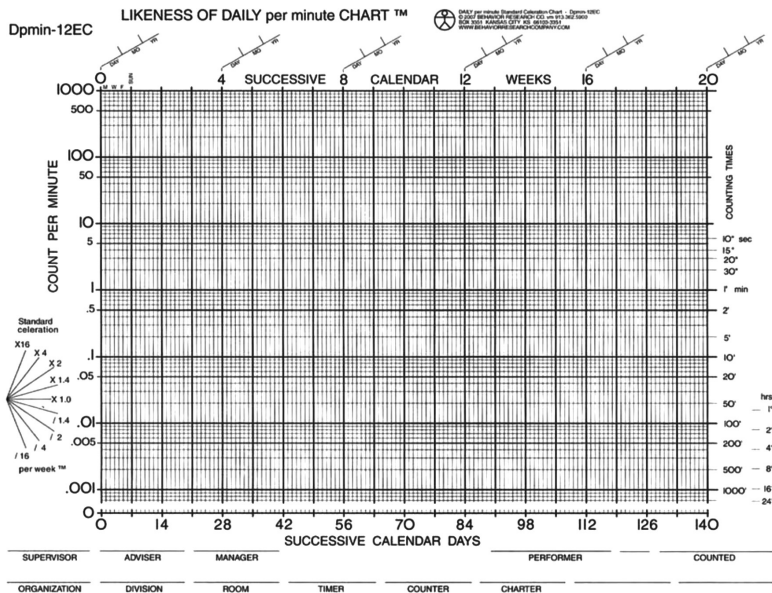


Figure 1. Daily Standard Celeration Chart (Daily SCC).

In the figure, a Standard Celeration Chart for daily measures is shown. The lower horizontal axis of the graph indicates the days in a school period (for approx. 5 months), while the upper horizontal axis indicates the weeks. On these axes, equal space intervals correspond to equal time intervals. Each vertical line indicates a day of the week. Thicker lines indicate Sundays. The values on the left-hand vertical axis indicate the number of answers counted during a probe test. The scale is logarithmic: equal intervals correspond to equal multiplications or divisions. For example, the interval between 1 and 5 and the interval between 10 and 50 signal a multiplication by 5, while the intervals between 5 and 10 and 50 and 100 signal a multiplication by 2. The tripartite spaces along the horizontal axis at the top of the chart should be filled in by marking the date of each Sunday of the period of intervention, starting with the one preceding the beginning of the intervention (top left of the graph) and repeating the annotation for the following Sundays, considering that each one is four weeks away from the previous one. In this way, it will be possible to visually identify the intermediate days. The values along the right-hand vertical axis indicate certain time intervals among which the selected duration for the probe tests whose results will be plotted in the graph can be identified. The standard interval is 1 minute. Whether you select this interval or another, this choice is indicated by drawing a dash just below the horizontal line corresponding to the chosen time interval, taking care to place it near the left vertical axis of the graph. This dash identifies the *record floor*. The record floor indicates the duration of the measurement session (right) and the minimum value that can be recorded in that duration (left). In the case of a duration of 1 minute, the minimum value that can be recorded is 1, i.e., one response. If the duration chosen is 2 minutes, the minimum value is still 1, but for the purposes of tracking it on the SCC, the minimum value that would have been recorded if the measurement had lasted 1 minute, i.e., 0.5 (a purely mathematical indication), must

be identified. Thus, the minimum value of responses that would be counted over 1 minute for each time interval is the value on the left vertical axis which corresponds to the relative time interval on the right vertical axis, i.e., the value of counted responses corresponding to each record floor. If no response is recorded in the time interval, an x is conventionally marked immediately below the record floor on the vertical line corresponding to the day of the survey. In the lower portion of the graph there are some spaces to note information such as the name of the learner and the counted behaviour.

HOW TO USE THE STANDARD CELERATION CHART

Let us suppose we worked with a student, gave her a 1-minute timed probe test for recognizing the letters of the Greek alphabet and noted down 9 correct and 3 incorrect answers. To map these data, we will need to: 1. locate the vertical line corresponding to the day of registration (let us imagine it is Monday: it is identified by counting a single line to the right of the thick line of Sunday); 2. identify the horizontal line corresponding to the number of correct answers (9 answers: one line below 10); 3. Mark the point of intersection between the vertical line of the day and the horizontal line of the number of responses with an ink dot; 4. identify the horizontal line corresponding to the number of incorrect answers (3 answers: two lines above 1); 5. Mark the point of intersection between the vertical line of the day and the horizontal line of the number of answers with an x. If the number of responses does not correspond to a line on the graph, the figure must be plotted as an estimate. For example, the value of 15 responses corresponds to a point approximately halfway between the horizontal line corresponding to value 10 and the horizontal line corresponding to value 20. When data are collected, the teaching intervention focuses on incorrect answers. New surveys are recorded on subsequent days. If the didactic

intervention is successful, the dots for the correct answers recorded on different days should arrange themselves along a line that has the same slope as the segment with the 'x 2' mark visible at the bottom right of the graph. In this case, the rate of response is accelerating. If this does not happen, the intervention must be reconsidered.

HOW MULTIPLE MEASUREMENTS ARE RECORDED FOR THE SAME DAY

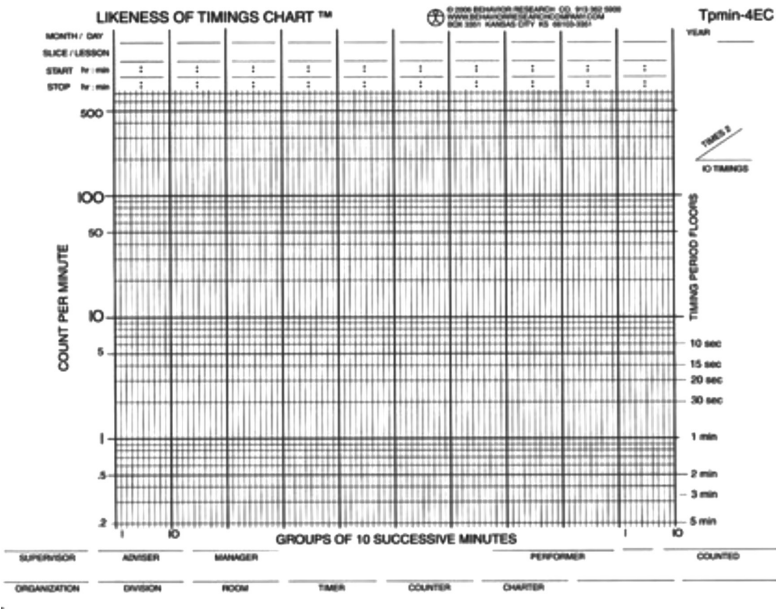


Figure 2. Timings Standard Celeration Chart (Timings SCC).

In Precision Teaching, another Standard Celeration Chart is also used: the Timings Standard Celeration Chart (figure 2), which allows the rate of response to be recorded for 10 intervals, or timings, in the same session. In this way, if acceleration is not occurring, the intervention can be immediately modified.

In this graph, each vertical line corresponds to a record interval, i.e., a probe test. At the top of the graph there are spaces to indicate the date of the lesson, the pinpoint being practiced and the start and end time of the practice. Again, the standard interval for probe tests is 1 minute and, whether or not another interval is chosen, the relevant record floor is indicated. All data will, however, be proportionally reported on 1 minute. If, for example, you practice a 15-second *sprint* and record the minimum value of 1 response in 15 seconds, you will mark the value 4 on the graph, corresponding to the 15-second record floor. 4 responses/1 minute is, in fact, the minimum non-zero value which is estimated one would have recorded if the probe test had lasted 1 minute: as 15 seconds is $\frac{1}{4}$ of a minute, 1 response/15 seconds equals 4 responses/1 minute. Having defined the basic characteristics of these instruments, let us imagine taking them both into the classroom.

219

USING STANDARD CELERATION CHARTS IN THE CLASSROOM: THE FIRST LESSON

Let us now apply the Standard Celeration Charts to the recording of data collected during the probe test for the pinpoint 'see/read 90-70 letters per minute'. Among the documents available to the students, along with the probe tests, are a Daily Standard Celeration Chart and some Timings Standard Celeration Charts. These materials will be used for a series of lessons. Let us imagine the case of a student who, on the first record of the day, correctly recognizes 7 letters and does not recognize or incorrectly recognizes 3 letters in the 1-minute interval. Having marked the record floor of 1 minute on the chart, we mark a dot at the point of intersection between the vertical line of the first timing and the horizontal line corresponding to the value 7 on the left vertical axis; we mark an x at the point of intersection between

the same vertical line and the horizontal line corresponding to the value 3 on the left vertical axis. The figure of 7 correct answers in 1 minute represents the student's *personal best*. From this value, the expected acceleration line is drawn: a line that has the same slope as the segment with the words 'times 2' reproduced in the top right-hand corner of the graph. This line, intersecting the vertical line corresponding to the last (tenth) timed test of the session at the value of 14 answers (the value is estimated to be halfway between 10 and 20), establishes a *fluency aim* of 14 correct answers in 1 minute to be achieved by the end of the day's test period (figure 3).

220

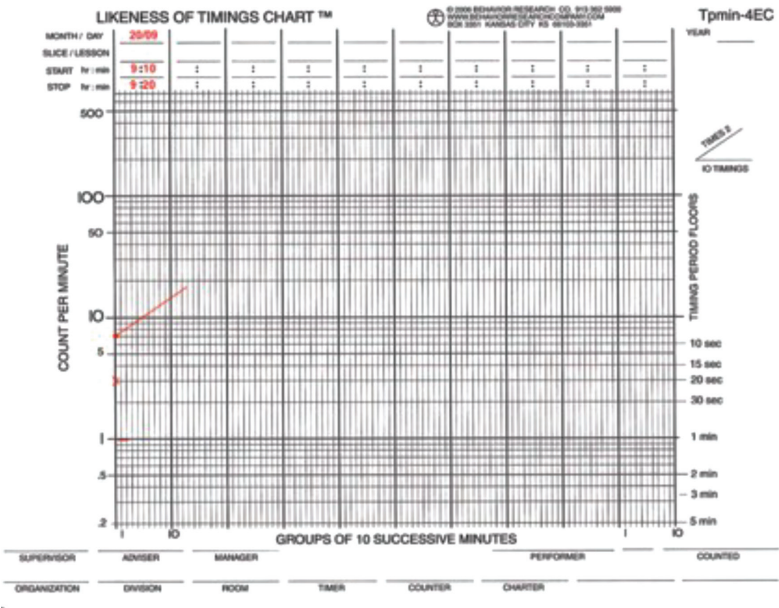
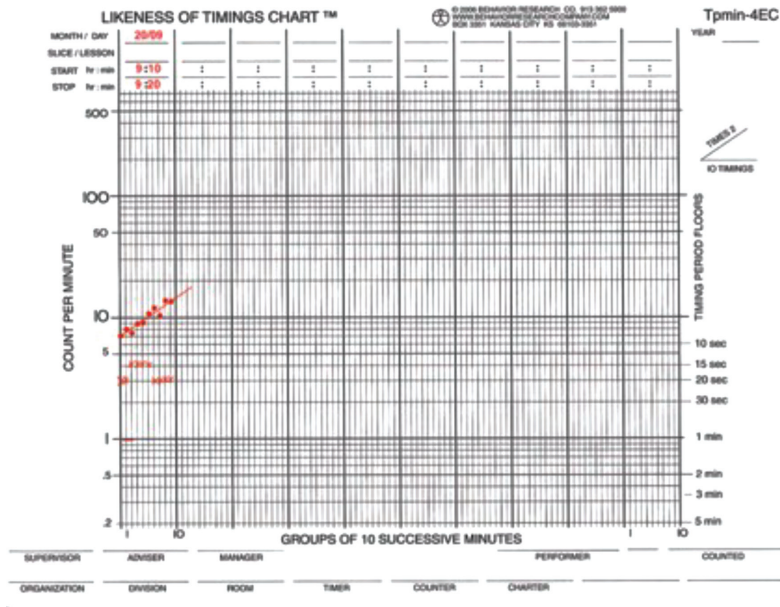


Figure 3

When the data are recorded and incorrect answers are quickly revised, a new test is taken. The data from the second test will be marked on the second vertical line, those from the third one on the

third line etc., until a session of 10 measurements is completed. The student's graph at the end of the session will probably look close to this:



221

Figure 4

At the end of the 10 measurements, the data of the best test are recorded on the vertical line corresponding to the day of the test in the Daily Standard Celeration Chart. In this case, the best recorded value is 17 correct answers (and 1 incorrect answer) in 1 minute. From the corresponding point on the Daily Standard Celeration Chart, a line will be drawn that follows an acceleration 'times 2'. The vertical co-ordinate of the points of intersection of this line with each day of the week corresponds to the value of the answers per unit of time to be reached each day. The day intersected by the line corresponding to the value of the fluency aim is marked with an A and indicates the end of the intervention, i.e., the day of the achievement of the

fluency aim. This is what the Daily Standard Celeration Chart looks like for the student whose case we are imagining:

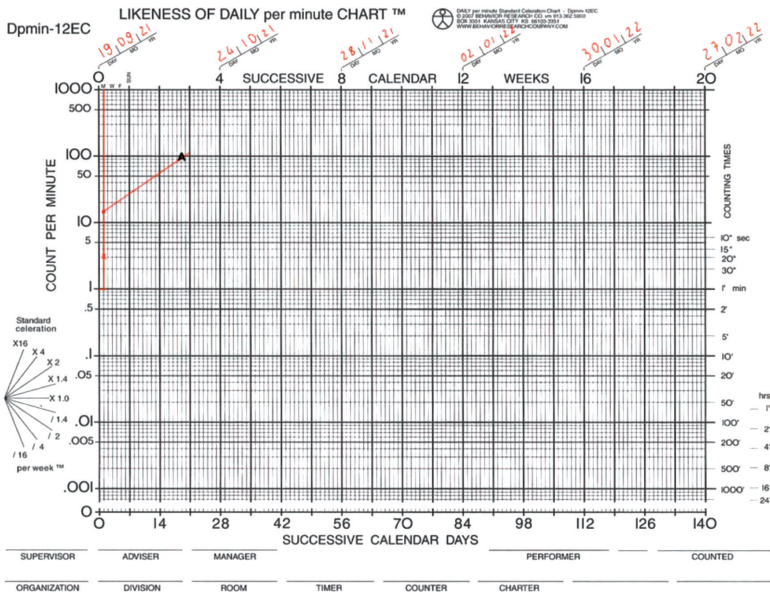


Figure 5

This technique makes it possible to make accurate predictions as to when the trained skills will be learned by each student and, in this way, to accurately plan the organization of the learning process throughout the year. If acceleration on subsequent days is shown to exceed the ‘times 2’ value, the end of the intervention is anticipated by drawing the new acceleration line and identifying the day when the fluency aim will be reached. If the learning decelerates, the intervention must be changed. Based on the graph in the figure, for example, it can be predicted that the student will reach the fluency aim (see/read 90 letters in 1 minute with 0-3 errors) on Friday 7 October 2021. However, if subsequent records show a higher acceleration (or if we

try and set a different acceleration target, e.g., ‘times 4’), the fluency aim could be reached faster. In the same period, other tool skills or component skills could be practiced.

USING STANDARD CELEATION CHARTS IN THE CLASSROOM: DAYS AFTER THE FIRST ONE

The Daily SCC is then used on each of the following days at the start of each practice session to identify the rate of response target for the day. This value is then recorded on the tenth vertical line of a new practice period on the Timings SCC to indicate that it must be reached within the day’s 10 readings. The first measurement is then taken. The rate is noted on the line of the first practice interval and joined with the point marked on the tenth line. Subsequent measurements should be along or above the segment joining the two points. If the goal of the day is reached before the end of the practice period, practice is concluded, and another activity can be carried out. Otherwise, practice continues until all students have completed the ten measurements in turn. The teacher intervenes at the end of the recording to check that the data have been recorded accurately, possibly by means of a new probe test. If the rate recorded by the teacher has a deviation of plus or minus 5 responses from the one independently recorded by the students, the recording is accepted.²⁵ This verification can also be conducted during the practice period, not necessarily at the end, with each pair. Furthermore, during the breaks between measurements, the students can be actively involved in a discussion of possible strategies to foster learning. The focus is in no way on competition, but on helping each other to improve with each new attempt compared to one’s previous attempts. If this does not

223

²⁵ Johnson & Street 2013: 113.

happen, the responsibility is taken over by the teacher, who analyses the test and changes it accordingly. In the case of special difficulties, the teacher can provide more direct guidance by means of very clear suggestions and the construction of several response opportunities in which these suggestions are progressively faded until the student's autonomy and fluency is achieved. The best data from each practice day are recorded on the Daily Standard Celeration Chart. The data of the behavior to be accelerated should lie along or above the already drawn acceleration line.

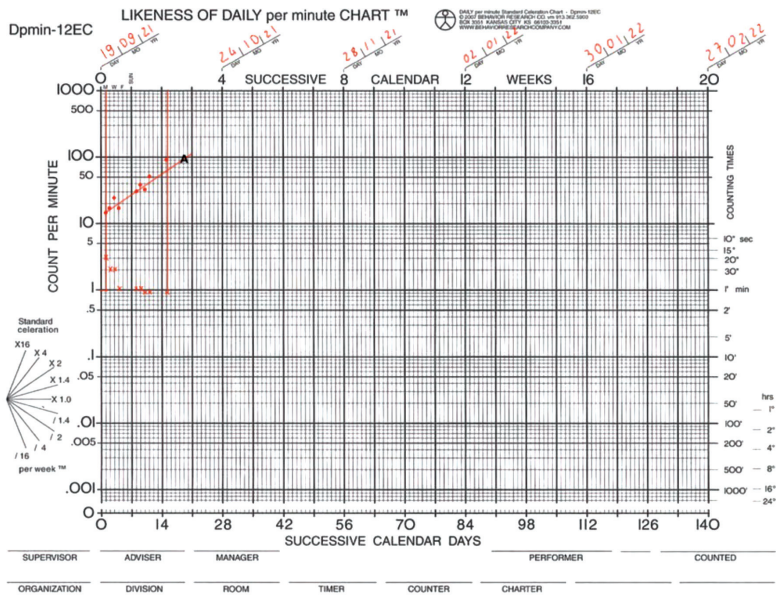


Figure 6

The data of the behavior to be decelerated should lie along or below the deceleration line. When the intervention is completed, the daily chart should look close to the one reproduced in figure 6. Note that the time boundaries of the intervention are marked with two vertical

lines at the start and end day respectively, the record floor with a dash immediately below the horizontal line corresponding to the 1 minute mark on the right vertical axis, the zero values at an indeterminate point below this line. In addition, the aim (A) was reached ahead of schedule. In this case, the intervention can be considered concluded without further practice and the teaching of other skills, mapped onto new Standard Celeration Charts, can proceed. New records will be taken at progressively increasing intervals to check the maintenance of fluency and to carry out short, spaced review sessions; records for more complex tests involving generative use of the acquired skills can be planned periodically to assess the distal effects of learning.

3.1.5 PHASE 5: REVIEW THE 'CELERATION' AND MAKE A DECISION

As mentioned above, when data are collected, it is possible to make decisions on how to proceed in terms of time management (i.e., scheduling the skills according to the acceleration shown by students compared to the expected acceleration) and how to intervene in cases where the expected acceleration 'times 2' is not achieved.

225

3.1.6 FOR AN *IN ITINERE* INTERVENTION: PRELIMINARY SKILLS ASSESSMENT

If the Teaching Technology is applied at an advanced stage of learning, when some skills that have not been fluently acquired need to be trained, the preliminary operation is called Comprehensive Skills Assessment. During this assessment, the rate of response for each of the curricular skills identified in the planning stages is measured and each value is compared with the fluency aim for that skill. Teaching will focus on skills that are not fluently mastered.

3.3 CURRICULUM BASED MEASUREMENT (CBM)

In the Technology of Teaching, the proximal measurement of skills through probe tests is combined with a system of direct distal measurement of behavior for the complex curricular skills that must be acquired by the end of a school year. These tests are administered at regular intervals during the school year, e.g., every fortnight, and make it possible to measure learning gains in relation to the objectives of the entire year and to identify the most functionally relevant skills, whose acceleration leads to the acceleration of more complex tasks. This assessment system is called *Curriculum Based Measurement* in the United States. A technique for the distal assessment of the skills to be acquired in Greek curricula based on the direct measurement of behaviour would have several advantages: it would accelerate the identification of key skills that need to be learned in Greek curricula; it would identify the different results generated by different teaching models and interventions; it would establish, at a national level, the stages of increasing complexity – understood as skills to be acquired and as tests capable of measuring them – to be achieved during high school and it would define a level of skills to be reached by the end of the entire curriculum, also in view of the final test for ancient languages included in the Italian State examination. At present such a system is not available, but its development may be one of the future directions of the research program on the extension of the Technology of Teaching to ancient Greek learning introduced in this paper.

226

4. EVIDENCE SUPPORTING THE TECHNOLOGY OF TEACHING

A comprehensive review of the evidence on the effectiveness of the Technology of Teaching, has been proposed by Kimberly Berens.²⁶

²⁶ Berens 2020: 165-182 and 195-200.

The main studies geared towards verifying its or Precision Teaching's effectiveness are the Project Follow Through,²⁷ the Great Falls Precision Teaching Project²⁸ and those conducted at Fit learning centers,²⁹ where the Technology of Teaching is applied to a variety of curricula, for students with and without a learning disability diagnosis. In these studies all the interventions "resulted in moving a distribution of achievement scores".³⁰ In the specific case of Fit learning, prior to the course the students had grades distributed in the lower tail of a 'normal', i.e., Gaussian, distribution, but "following 40 hours of instruction, those same learners had moved to the middle or upper quartile of that distribution".³¹ In 40 hours, roughly the length of a school week, the gains were greater than what most American students make in an entire school year. From these results, it was derived that "normal [i.e., 'Gaussian'] distributions of academic achievement do not reflect natural variation in human aptitude; they reflect the outcomes of the instructional practices being used. A majority of students score average because, at best, traditional educational practices result in mediocre achievement".³² Precisely because of the characteristic difficulty of learning classical languages, an empirically supported model of instruction could prove to be a useful tool for high school Greek (and Latin)³³ teachers. It could also be applied to any of the available

227

27 Berens 2020: 166-167.

28 Berens 2020: 167-168.

29 Berens 2020, 168-181.

30 Berens 2020: 181.

31 Ibidem.

32 Berens 2020: 181-182.

33 Although it has not been possible to include observations on the applications of the Technology of Teaching to the learning of Latin, this paper is part of a larger research project, which includes this kind of application, that will be presented in detail in future publications.

models of curricular content presentation:³⁴ in other words, with the support of any textbook, if the skills to be taught are analyzed in the ways described.

CONCLUSIONS

The model of the Technology of Teaching described and extended, in this paper, in support of learning processes involved in ancient Greek transcriptions decoding has been useful in other fields of instruction and may likely be useful in the field of ancient languages learning too. My own applications both in individual (for Greek and Latin learning) and classroom (for Latin learning) settings has had promising results. This Technology has also proved helpful with students who have been diagnosed with dyslexia: it may, thus, be of great help in contexts where learning difficulties are present. The tools it offers seem to be flexibly adaptable to diverse learning environments, mainly because they allow to change the intervention by responding sensitively to the actual performance and acceleration of the learners involved, directly measured through prolonged periods of time. As far as the teaching intervention efficacy is concerned, the Technology seems to provide the teacher with constant and accurate feedback on what is working and what is not, enabling them to change course when needed or to further improve the techniques that already work in the context in which they have been applied. Direct experience seems to show that pupils involved in the cooperative work required by the Technology of Teaching can experience pure fun when they accept the invitation

228

³⁴ Among others, different curricular organizations for both Latin and Greek are provided in the following books intended for high school students or upper-level students, in both Italian and English: Agnello & Orlando 2006; Balme & Morwood 1997; Cambridge University Press 1970; Ørberg 1950; Proverbio, Sciolla & Toledo 1983; Sidwell & Jones 1986; Joint Association of Classical Teachers 1978.

to bring themselves to achieve their very best in a valued direction. However, the proposed extension of the Technology of Teaching to the process of learning to read ancient Greek transcriptions will need empirical evaluation in cooperation with a behaviour analyst.

BIBLIOGRAPHY

- Agnello, G. & Orlando, A. (2006), *I Greci: la lingua e la cultura. Grammatica greca. Volume 1*, Palermo.
- Balbo, A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Novara.
- Balme, M. & Morwood, J. (1997), *Oxford Latin Course*, New York.
- Berens, K. N. (2020), *Blind spots. Why students fail and the science that can save them*. Oakland.
- Cambridge University Press (1970), *Cambridge Latin Course*. Cambridge.
- Costandi, M. (2016), *Neuroplasticity*. Cambridge.
- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S. & Hertz-Pannier, L. (2002), “Functional neuroimaging of speech perception in infants”, *Science*, 298 (5600): 2013-2015.
- Dehaene, S., (2007), *I neuroni della lettura*, Milano.
- Dehaene, S. (2019), *Imparare. Il talento del cervello, la sfida delle macchine*, Milano.
- Fo, A. (2004), “Avanzare retrocedendo: qualche opinione sul futuro insegnamento dei classici” in R. Bruscagli, and B. Coppini (eds.) *Atti del convegno Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*, Pisa, 47-126.
- Ghiselli, A. & Concialini, G. (1984), *Il libro di latino*, Roma-Bari.
- Greer, R. & McDonough, S. (1999), “Is the Learn Unit a Fundamental Measure of Pedagogy?”, *The Behavior Analyst*, 22 (1): 5-16.
- Hayes, S. C., Stroschal, K. D. & Wilson, K. G. (2016, 2a ed.), *Acceptance and Commitment Therapy. The Process and Practise of Mindful Change*, New York.
- Johnson, K. & Street, M. (2013), *Response to Intervention and Precision Teaching. Creating Synergy in the Classroom*, New York.

Kearney, A. J. (2008). *Understanding applied behaviour analysis. An introduction for parents, teachers, and other professionals*, London.

OECD, 2016. *PISA-2015-Italy-pdf*. [Online]. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Italy.pdf> [Consulted on: 2021 January 11].

Ørberg, H. (1950), *Lingua Latina per se illustrata*, Frascati.

Palminteri, S., Kilford, E., Coricelli, G. & Blakemore, S.-J. (2016), “The Computational Development of Reinforcement Learning during Adolescence”, *PLoS. Comput Biol.*, 12 (6).

Proverbio, G., Seitz, F., Sciolla, L. & Toledo, F. (1983), *Fare latino*, Torino.

Ricci, C. et al. (2014), *The ABA-VB handbook. Applied Behavior Analysis and Verbal Behavior. Fundamentals, techniques and intervention programmes*, Trento.

Scheutze, B., Eglington, L. & Kang, S. (2019), “Retrieval practice benefits memory precision”, *Memory*, 27 (8): 1091-1098.

Sean H. K. Kang, R. V. L. M. H. P. (2014), “Retrieval practice over the long term: Should spacing be expanding or equal-interval?”, *Psychon. Bull. Rev.*, 21(6): 1544-1550.

Sidwell, K. & Jones, P. (1986), *Reading Latin*. Cambridge.

Joint Association of Classical Teachers (1978), *Reading Greek*. Cambridge, New York, Melbourne.

NOTÍCIAS

ALCESTE COM AUTORIA PARTILHADA: EURÍPIDES E SARAMAGO NO FESTEIA XXIII

**ALCESTE, SHARED AUTHORSHIP: EURIPIDES AND SARAMAGO
AT FESTEIA XXIII**

CARLOS LIZ

CECH – FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

CARLOSLIZ2059@GMAIL.COM

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0460-0359](https://orcid.org/0000-0002-0460-0359)

TEXTO RECEBIDO EM / TEXT SUBMITTED ON: 06/09/2022

TEXTO APROVADO EM / TEXT APPROVED ON: 28/06/2023

233

Que fazer com Alceste? É esta a intrigante pergunta-título que é colocada aos espectadores de mais uma edição do Festival Internacional de Teatro de Tema Clássico, que decorreu em maio e junho de 2022. A peça, ela própria uma matéria com múltiplas interrogações ao longo do tempo acerca da sua tipologia, é uma produção do Grupo Thíasos, que iniciou a sua atividade em 1991, e em parceria com o Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da FLUC. A encenação é de Daniela Pereira, que assina a dramaturgia juntamente com Carlos Jesus. Tal como tem sucedido nas anteriores edições do FESTEIA a representação da obra não se restringe à Faculdade de Letras da UC, percorrendo espaços como o Teatro Académico de Gil Vicente (17 de maio, dia da estreia), a Biblioteca Municipal de Alcobaça (dedicada a escolas, em 2 de junho, o Museu Monográfico de Conímbriga (10 de

junho), o Centro de Convívio de Soutelo (2 de julho) e as Ruínas de Conímbriga (14 de julho).

Uma sessão particularmente significativa foi a de dia 22 de junho, no Teatro Paulo Quintela na FLUC. Uma data escolhida por ser o dia de aniversário da Professora Luísa de Nazaré Ferreira, falecida em 2019, aos 49 anos de idade, deixando uma profunda saudade na comunidade académica. Nessa noite de 22 de junho, precedendo a representação de *Que fazer com Alceste?* foi projetado o vídeo *In Memoriam de Luísa Nazaré Ferreira*.

Alceste ocupa apenas três páginas do extenso registo publicado de *Representações de Teatro Clássico no Portugal Contemporâneo*, uma obra em três volumes coordenada por Maria de Fátima Sousa e Silva e publicada na Coleção Estudos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, entre 1998 e 2004. Assim, *Alceste* chega ao público português, pela primeira vez, através da rádio em 1956, numa adaptação de Eurico Lisboa Filho, no âmbito de uma série de produções de teatro radiofónico promovida pela Emissora Nacional.

234

Será preciso esperar onze anos para que se volte a ouvir e, desta vez, a ver *Alceste* em português. A iniciativa veio de Amélia Rey Colaço, no quadro de um programa dedicado ao teatro da Antiguidade Clássica denominado *Tardes Culturais*, que volta a contar com o Professor do Conservatório Nacional Eurico Lisboa Filho na seleção do texto representado. De facto, trata-se quer na edição radiofónica de 1956, quer na representação de 1967, no Teatro Avenida em Lisboa, apenas de excertos da tragédia de Eurípides. Num outro registo, o musical, Lisboa tinha podido assistir em 1957, no Teatro Nacional de S. Carlos, à récita, na tradução alemã, de *Alceste* de C. W. Gluck (escrita em 1767) pela Companhia de Ópera do S. Carlos.

Chegamos a 2022 e voltamos a ter, em Portugal, *Alceste* em palco, agora com o título *Que fazer com Alceste?* Trata-se da oitava peça de Eurípides posta em cena pelo Grupo Thíasos. Entre 2001 (*Heraclidas*) e 2018 (*Medeia*) os públicos do FESTEIA puderam assistir a *As Suplicantes* (2006), *Hipólito* (2010), *Andrómaca* (2014), *As Bacantes* (2016) e *Hécuba* (2018).

E, tal como em 1956 e 1967, agora em 2022 é apresentada numa versão não integral. Mas *Que fazer com Alceste?* não se fica pela seleção de partes da obra de Eurípides, antes surge enriquecida com a contribuição de José Saramago, mais exatamente do seu romance *As Intermitências da Morte*, publicado em 2005 pela Porto Editora.

A peça, com dramaturgia de Daniela Pereira e Carlos Jesus, está estruturada em seis cenas, com um prólogo, em que a personagem Morte, sozinha em palco, fala de si mesma com as palavras de Saramago¹. Num jogo de perfeita simetria, a peça termina com outro extrato da obra saramaguiana², desta vez dito por Héracles, após a saída de cena de Admeto e Alceste. Os dois extratos utilizados nesta versão da peça de Eurípides, contíguos na obra de Saramago, embora trocados na ordem de entrada em cena, ocupam um lugar central no desenvolvimento da narrativa.

Uma frase na p. 144 faz a ligação direta entre o romance de Saramago e a peça de Eurípides: “Na verdade, nunca se viu que não morresse quem tivesse de morrer”. Não cabe na notícia desta representação no FESTEIA XXIII uma análise detalhada das “justificações” da chamada de Saramago ao tema “Alceste”, mas valerá a pena ir até à p. 171 do romance para encontrar um outro ponto de contacto, com implicações cénicas, entre *As Intermitências da Morte* e a adaptação *Que fazer com Alceste?*: Ficamos a saber que há um plano da morte e que “como num jogo de xadrez, a morte avançou a rainha. Uns quantos lances mais deverão abrir caminho ao xeque-mate e a partida terminará.” Logo no levantar do pano, quando se vê o palco verifica-se que, num canto da sala de estar, está um tabuleiro de xadrez sobre uma mesa baixa. E quer no romance de Saramago, quer na peça de Eurípides, a Morte perde a partida...

A versão de 2022 de *Alceste*, uma produção de Arthur Montenegro e Carlos Jesus, requer a participação de quatro atores (Alexandra

1 Cf. Saramago 2015: 151-152.

2 Cf. Saramago 2015: 149-150.

Tavares, Diogo Duarte, Gabriella Oliveira e Nuno Vasco) que representam seis personagens: Morte, Feres, Hércules, Mulher, Alceste e Admeto. Esta seleção exclui Apolo, o que convida a pensar no seu significado. A função do Coro surge distribuída pelas diversas personagens, de algum modo exprimindo, no plano formal, um compromisso entre o cânone clássico e a leitura mais contemporânea. A encenação de Daniela Pereira, também responsável pelo Guarda Roupas e Adereços juntamente com Arthur Montenegro, procura intensificar a experiência da audiência, indo para além da declamação das diversas falas. A peça inclui a linguagem vídeo na cena 3, com projeção de dança (Ana Seça é dançarina e responsável pelo Apoio ao Movimento, sendo a coreografia de Tom Brasil), e com uma forte componente de música: onze composições de cantores e bandas atuais.

Na mesma linha de intensificação da experiência para o espectador, e numa inesperada prova de respeito pelo espírito e letra do original euripideano, encontramos na cena 4, em voz off (a voz de Guilherme Marques, que assina também o trabalho de Som da peça) vinte e cinco versos em grego clássico (435-444 e 455-476). Trata-se de um extrato que corresponde à maior parte do segundo estásimo de *Alceste*. O Coro de anciãos de Feras louva a coragem da “mais nobre das mulheres” e formula um desejo: “quisessem os deuses que eu tivesse meios e poder para trazer-te da morada de Hades e da corrente do Cocito até à luz, com o remo que golpeia as águas infernais”.

Retomando a intrigante pergunta-título *Que fazer com Alceste?* com que abrimos esta notícia, e focando na tipologia desta obra, retenha-se a posição da encenadora ao dizer, em entrevista no canal do youtube da Universidade de Coimbra que “a peça em si, decidimos tornar oficialmente uma comédia”, uma tarefa de algum modo facilitada pelo destaque dado a Hércules, presente em palco desde a cena 1 até ao final da peça, o que difere substancialmente do original grego, em que Hércules apenas entra em cena no terceiro episódio. Daniela Pereira reforça este peso da personagem quando afirma “a perspetiva da história é sempre

a perspectiva de Héracles”. O herói termina como vencedor do jogo de xadrez, afirmando que venceu graças à sua capacidade estratégica, a qual teria aprendido com a sua irmã Atena. A negociação final com a Morte permite-lhe ganhar três dias. Uma nova troca de almas, desta vez por Diomedes, o Trácio, vai prolongar a vida de Alceste.

A interrogação-título desta versão do Grupo Thíasos continua a ser pertinente: há um sentido desconcertante de *gamificação* ao longo de toda a peça, que leva Héracles, pela voz de Saramago, a concluir que “A morte está zangada. É a altura de lhe deitarmos a língua de fora”. O esquematismo da pergunta “É uma comédia? Ou uma tragédia? Ou mesmo um drama satírico?” revela os seus limites. Eurípides e, na verdade, também Saramago, não se deixam facilmente aprisionar por classificações genológicas de contornos rígidos.

O TRIUNFO DE XÂNTIAS

RUI TAVARES DE FARIA

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

UNIVERSIDADE DE COIMBRA – CECH

RUI.MV.FARIA@UAC.PT

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0529-9107](https://orcid.org/0000-0002-0529-9107)

Estreou, no passado dia 6 de outubro, a primeira longa-metragem totalmente falada em grego antigo. Intitulado “The Frogs” (“Rãs”, em língua portuguesa), o filme é uma produção da Iuvenalis Pictures, realizada por *alumni* da Universidade Católica de Leuven, na Bélgica.

Com a duração de 72 minutos, “The Frogs” é uma recriação cinematográfica amadora que não se baseia apenas na comédia homónima de Aristófanes, premiada com o 1.º Lugar nas Leneias de 405 a.C., como o título parece, à primeira vista, supor. Da cena moderna fazem parte também enredos, cenários e temas tratados por outros autores gregos, como o mito de Alceste, tal como Eurípides o recriou na peça com o mesmo nome, ou o Amor, tópico que domina o célebre diálogo travado pelos ilustres convivas de Ágaton no *Banquete* de Platão, ou ainda as batalhas vividas por ratos e rãs na *Batracomiomaquia*.

Se, para o espetador que conhece as obras atrás referidas, essa recriação cinematográfica pode revelar-se, à partida, inusitada ou até ousada, como reagirá quem assiste a um filme exclusivamente falado em grego antigo, sem referentes literários e culturais que lhe possam proporcionar um entendimento, por mais simples que seja, acerca da ação ou das ações aí reproduzidas? Trata-se, na verdade, de um bom desafio aquele que a primeira longa-metragem em grego antigo nos coloca, a professores e alunos das línguas e cultura clássicas, a telespetadores em geral. Vamos descobrir porquê.

Tal como sucede com a Comédia Grega, particularmente a *Archaiia* — da qual Aristófanes é o representante, por serem da sua autoria as onze peças que nos chegaram na íntegra, entre as quais *Rãs*, considerada, quase de forma unânime, como a sua obra-mestra —, o mecanismo de que esta versão cinematográfica se serve para desafiar as audiências modernas, mesmo quando estas integram classicistas e outros entendidos na matéria, é o efeito surpresa. Será possível mesclar os enredos de comédias e tragédias e daí resultar um produto de qualidade? Fará sentido a intervenção de personagens divinas ao lado de animais falantes, que lutam para vingar a morte de um roedor que sucumbiu perante o infortúnio a que a mãe natureza o votou?

Se, no universo cómico de antigamente esses cenários eram exequíveis, o que se há de dizer ou pensar quando cabe ao cinema uma recriação deste género? Diz-se que é possível, pois, mas pensa-se no impacto que terá nas grandes massas como destinatárias. No caso concreto da produção da Iuvenalis Pictures, o sucesso não está, à partida, condenado, porque ao elemento surpresa se alia, *grosso modo*, a curiosidade. Há que assistir, portanto, ao filme para se determinar o talento da recriação surpreendente de um grupo de antigos alunos de estudos clássicos (hoje doutorados!), que assumem — vê-se e ouve-se! — a sua paixão pela língua e pela cultura da Grécia antiga.

O filme começa com a narrativa do episódio que culmina na triste morte do rato Ψιχάρπαξ (“Furta-migalhas”), tal como relatado na *Batracomiomachia*. Um pouco à semelhança dos clássicos da Disney, muitas vezes iniciados com a voz serena de um(a) narrador(a) que acompanha o abrir das páginas de um livro animado gigante, cheio de cores e efeitos especiais, possíveis nos contos de fadas (e no cinema!), também assim se processa o começo de “The Frogs”. As personagens — o rato, a rã, a serpente — vão sendo desenhadas e redesenhadas à maneira que a voz de fundo vai dando conta do infortúnio que vitima Ψιχάρπαξ.

Ex abrupto, eis que o telespetador se depara com um cenário campestre que vai sendo trilhado por duas figuras: são Dioniso e

o seu escravo Xântias. A partir deste momento, reproduz-se *ipsis uerbis* boa parte do diálogo inicial da comédia de Aristófanes, assim como se representa o encontro do deus do teatro com Hércules, o seu “maninho” valentão, a quem caberá indicar o caminho para o Hades, morada última dos mortais e destino que Dioniso pretende alcançar, com vista a trazer para o mundo dos vivos Eurípides, o poeta trágico recentemente falecido e por quem sente um “desejo inexplicável”. Informado do itinerário, as ações das diferentes obras em que se baseia o filme – as quais, no fim, se misturam – decorrem em paralelo.

Enquanto o deus do teatro segue o caminho que se propôs fazer, Hércules recebe em sua casa um outro visitante. É o rei Admeto que, desolado, lamenta a partida de Alceste para o mundo dos mortos. Se Hércules pudesse reviver um dos seus doze trabalhos, o de ter descido ao reino dos mortos, voltaria acompanhado daquela que deu a vida pela do marido, a jovem filha de Pélias. Dioniso, por seu turno, vê-se diante de Caronte e assume, mau grado a sua falta de vontade (e de apetência!), a função de remador na barquinha que o vai transportar, por dois óbolos, ao seu destino final. E Xântias? Xântias não pôde embarcar, Caronte não transporta na sua barca escravos. Por isso, lá tem de percorrer as margens do profundo rio até à paragem onde deverá atracar o seu amo. É nessa viagem que as rãs entoam o célebre “*Brekekekex, coax, coax*”; logo se instaura a cantoria agónica entre Dioniso e as figurinhas verdes que o desafiam. Trajados a rigor, os homens-rãs dançam e cantam, desencadeando um momento digno de um musical. Do confronto sai vencedor Dioniso e, em seguida, atraca e procura por Xântias, o seu fiel companheiro.

A partir desta cena, que respeita quase integralmente a peça aristofânica, sucedem-se os cruzamentos dos enredos das quatro obras que suportam a recriação cinematográfica. O deus do teatro e o escravo encontram os ratos e juntos, à volta de uma fogueira, recebem Diotima, a sacerdotisa que é apresentada com um papel importante no *Banquete* de Platão, onde se afirma ter sido ela mentora de Sócrates nas

questões do Amor. É de facto este o tópico da conversa que envolve as personagens ali presentes, tal qual os convidados e amigos de Ágaton do simpósio platónico. A história de Amor relatada por Diotima é precisamente a de Alceste e Admeto. A inter-relação dos enredos das fontes gregas que antes parecia estranha ganha sentido doravante. A economia da representação acelera-se e Dioniso, ao invés de recuperar do Hades Eurípides, apresenta-se em casa de Hércules com uma figura feminina encapuçada. Hércules logo vê ali a resolução do seu problema relativo à tristeza extrema de Admeto, consequência da sua viuvez e promessa de não voltar a casar-se. Há que o dissuadir do juramento feito à falecida Alceste e o levar a aceitar aquela mulher para amante. O rei enlutado vê naquela figura a silhueta da sua amada e não é que, depois de lhe ser retirado o capuz, Diotima passa a ser Alceste?!

Entretanto, no momento em que o casal se abraçava, num jeito de imenso Amor, os ratos que acompanhavam a comitiva de Dioniso avistam as rãs, as supostas assassinas do extinto “Furta-migalhas”. “À guerra!” é a exclamação de ordem: roedores e batráquios lutam e contam com a ajuda das demais personagens. Xântias é ferido... de morte! Dioniso acorre à sua beira, qual Príamo quando recupera o cadáver de Heitor, e o diálogo que travam é um puro manifesto de afeição e amor. Aí, o deus patrono do teatro apercebe-se do valor prestimoso do seu fiel companheiro de viagem, o escravo Xântias, e diz:

242

εἴθε πρὶν γ' ἔμαθον
ὅτι ἐστὶν ὁ Ξανθίας οὗ χρήζω.
τοιοῦτος ἐμοὶ πιστὸς ἐταῖρός τε παιγνιοποιητὴς τε
παθητικοπράκτηρ τε ἄριστος φιλόσοφός τε.

Se eu me tivesse apercebido antes...
de que Xântias era o homem que eu tanto desejava.
Que companheiro fiel, um poço de piadas...
um dramaturgo nato e um promissor filósofo!

É a aclamação de Xântias como grande poeta o mote – em jeito de cantoria – que encerra a recriação moderna do enredo das *Rãs* de Aristófanes. Qual terá sido o objetivo do realizador ao dar o triunfo a Xântias? A resposta, claro está, “daria panos para mangas” ou, pelo menos, umas três dezenas de páginas convertidas em artigo científico. Por ora, fica o convite ao leitor para assistir à primeira longa-metragem falada exclusivamente em grego antigo, com legendas em português, disponível em *Frogs* (2023) | World’s First Film in Ancient Greek (Full Movie) - YouTube. Vale a pena!

RECEÇÃO DE PROPOSTAS DE PUBLICAÇÃO PARA O *BOLETIM DE ESTUDOS CLÁSSICOS*

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA OS COLABORADORES:

- 1- os artigos devem ser originais.
- 2- não devem exceder, idealmente, as 15 páginas.

3- **Estatuto Editorial:** O *Boletim de Estudos Clássicos* é uma Publicação anual promovida pela Associação Portuguesa de Estudos Clássicos em colaboração com o Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e com o Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, com sede na Universidade de Coimbra. Com publicação iniciada no ano de 1984, o BEC assume como principal missão a investigação e a divulgação em Estudos Clássicos numa perspectiva de ensino e de aprendizagem dos mesmos em contexto pedagógico, para o ensino superior e não superior. O BEC procura servir o diálogo entre investigadores, especialistas, docentes, estudantes e amadores dos Estudos Clássicos, com especial foco no que se investiga em Estudos Clássicos (língua, cultura, literatura, pedagogia e didática, recepção), mas também no que se faz e acontece no mundo contemporâneo que reflita a relevância dos Estudos Clássicos para a compreensão da atualidade.

245

LINHAS TEMÁTICAS DE ORIENTAÇÃO:

O *Boletim de Estudos Clássicos* apresenta um perfil abrangente, privilegiando uma tonalidade pragmática e de contacto com a comunidade alargada, mas também, em particular, com a comunidade docente

e discente dos Estudos Clássicos: o perfil pedagógico e didáctico das línguas e literaturas clássicas, a pervivência e o contacto da matriz clássica com as literaturas contemporâneas, a presença do clássico nas mais diversas manifestações artísticas, questões de história da cultura; debate e análise de aspectos dos programas com tópicos sobre a Antiguidade (Latim, Grego, História, Filosofia, Literatura Portuguesa, História das Artes) para o ensino secundário e superior; relatório ou apresentação de experiências didácticas em curso.

Apresentam-se as seguintes linhas temáticas em que se tem apoiado a publicação e que podem constituir orientação para os participantes:

- Grego
- Latim
- Latim Medieval
- Latim Renascentista
- Pedagogia e Didáctica dos Estudos Clássicos
- Teatro
- Perenidade da cultura clássica/estudos de recepção
- Notícias

246

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos devem conter os seguintes elementos, exceptuando-se os textos de cariz literário ou artístico:

No início:

Título do artigo em Português e em Inglês

Nome do autor

Afiliação/Identificação profissional/Académica

Contacto mail

Resumo (máximo 10 linhas) em Português e em Inglês
Palavras-Chave (máximo 5) em Português e em Inglês

1. FORMATAÇÃO DO TEXTO:

a) enviar original por e-mail, em formato Word e PDF (ou, em alternativa ao PDF, em suporte de papel;

b) dimensões e formatação: corpo do texto = máximo de 15 pág. A4; corpo 12; Times New Roman; duplo espaço; notas de rodapé = corpo 10; Times New Roman; espaço simples.

c) só usar *caracteres gregos para citações longas*; a fonte de grego a usar é Unicode;

d) *palavras isoladas ou pequenas expressões gregas virão em alfabeto latin* (ex. *adynaton, arete, doxa, kouros*);

247

2. CITAÇÕES:

2. 1. Normas de carácter geral

a) uso do *itálico*:

– nas citações latinas e respectivas traduções incluídas no corpo do texto (*em caixa ficará em redondo*);

– nos títulos de obras antigas, de monografias modernas, de revistas e de recolhas temáticas;

– as citações maiores que 3 linhas deverão aparecer em caixa (avanço de 2,5cm) e em corpo 10;

b) usar aspas (“ ”) nas citações de textos modernos;

c) *não usar itálico* nas abreviaturas latinas (op. cit., loc. cit., cf., ibid., in...).

2. 2. Citações de livros

- Bell, A. (2004), *Spectacular Power in the Greek and Roman City*. Oxford.
 - Em nota de rodapé deve preferir-se a forma abreviada:
Bell 2004: 123-125.
- as edições posteriores à primeira serão anunciadas da seguinte forma: (2005, 2ª ed.);
- à qualidade de editor(es) corresponderá (ed.) ou (eds.); de coordenador(es), (coord.) ou (coords.).

2. 3. Citações de artigos

- Murray, O. (1994), “Symptotic History”, in O. Murray (ed.), *Sympotika. A Symposium on the Symposion*. Oxford, 3-13.
 - Em nota de rodapé deve preferir-se a forma abreviada: Murray 1994: 10.
- Toher, M. (2003), “Nicolaus and Herod”, *HSPH* 101: 427-447.
 - Em nota de rodapé deve preferir-se a forma abreviada: Toher 2003: 431.

2. 4. Abreviaturas usadas

- revistas: *L'Année Philologique*;
- autores gregos: *A Greek-English Lexicon*;
- autores latinos: *Oxford Latin Dictionary*;
- NÃO USAR NUMERAÇÃO ROMANA: Hom. *Od.* 1. 1 (não α. 1); Cic. *Phil.* 2. 20 (não 2. 8. 20); Plin. *Nat.* 9. 176 (não 9. 83. 176); S. *OC.* 225.
- não colocar ESPAÇOS ENTRE OS NÚMEROS: Hom. *Od.* 1.1 (não Hom. *Od.* 1. 1)

3. NOTAS

Devem ser breves e limitar-se a abonar o texto, introduzir esclarecimento, ponto crítico ou breve estado da questão; o que é essencial deve vir no corpo do texto. A mera indicação do passo ganhará em vir também no texto.

4. BIBLIOGRAFIA FINAL

De uso obrigatório e limitada ao essencial ou aos títulos citados.

5. PASSOS PARA SUBMISSÃO AO BOLETIM DE ESTUDOS CLÁSSICOS

5.1 Registo

5.1.1 Entrar em <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/bec>

5.1.2 Fazer autenticação:

- a. Se não está registado, fazer o registo em <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/bec/user/register>
- b. Se está registado, introduzir username e password <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/bec/login/signIn>

5.1.2 Na página de utilizador (<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/bec/user>), enquanto autor, poderá fazer uma Nova Submissão.

5.2 Como submeter um artigo

Na página de utilizador (<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/bec/user>), enquanto autor, poderá fazer uma Nova Submissão. Consulte ainda as normas de publicação <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/bec/about/submissions#authorGuidelines>

5.2.1 No passo 1, deverá assinalar qual é a secção em que pretende submeter (Grego, Latim, Latim Medieval, Latim Renascentista, Tradição Clássica, Didácticas das Línguas Clássicas, Alimentação –

249

Fontes, Culturas e Identidades e Notícias), deve escolher o idioma e concordar com as políticas editoriais da revista.

5.2.2 No passo 2, deverá submeter o documento. O documento não pode conter indicação de autoria e filiação acadêmica (ver passo 3), mas é obrigatório conter título, resumo e palavras-chave em português e inglês. (Os passos são: Explorar > Escolher o documento > TRANSFERIR).

5.2.3. No passo 3, deverá preencher os seus dados pessoais e acadêmicos bem como os elementos de identificação do artigo: título, resumo e palavras-chave da língua original do artigo.

5.2.4. No passo 4, poderá submeter documentos suplementares (imagens, gráficos).

5.2.5. No passo 5, deverá confirmar a submissão.

SUBMISSION OF PUBLICATION PROPOSALS AT THE *BULLETIN OF CLASSICAL STUDIES*

GENERAL GUIDELINES FOR COLLABORATORS

- 1- The articles must be original.
- 2- Contributions should not, ideally, exceed 15 pages.

3- **Editorial Status:** The *Bulletin of Classical Studies* (BEC) is an annual Publication promoted by the *Portuguese Association of Classical Studies* (APEC), in collaboration with the Institute of Classical Studies of the Faculty of Letters of the University of Coimbra and the *Center for Classical and Humanistic Studies* (CECH) of the University of Coimbra. The BEC was first published in 1984 and its main mission is to promote research and dissemination in Classical Studies from a teaching perspective and by learning pedagogical contexts, at secondary schools and universities. The BEC promotes/encourages the dialogue between researchers, specialists, teachers, students and amateurs of Classical Antiquity, with special focus on what is investigated in Classical Studies (language, culture, literature, pedagogy and didactics, reception), but also on what happens in the contemporary world that reflects the relevance of Classical Studies in understanding everyday events.

251

THEMATIC GUIDELINES

The *Bulletin of Classical Studies* presents an embracing editorial profile, favoring a pragmatic approach and the contact with the community at large, but in particular with the teaching and students'

community of Classical Studies: the specific pedagogical and didactic profile of classical languages and literatures; the survival and contact of that matrix with contemporary literatures, and its presence in the most diverse artistic manifestations and cultural subjects; the debate and analysis of curricular aspects related to Classical Antiquity (Latin, Greek, History, Philosophy, Portuguese Literature, History of the Arts) in what pertains to secondary and higher education; reports or presentations of on-going teaching experiences.

The following thematic lines, which have become a tradition in BEC's papers, are presented to provide a general guidance to participants:

- Greek
- Latin
- Medieval Latin
- Renaissance Latin
- Pedagogy and Didactics of Classical Studies
- Theater
- Classical Tradition/ Reception studies
- Notices

252

PUBLICATION GUIDELINES

The submitted articles must contain the following elements:

Title of the article in Portuguese and in English

Affiliation / Professional / Academic Identification

Abstract (maximum 10 lines) in Portuguese and in English

Key words (maximum 5) in Portuguese and in English

1. TEXT FORMAT

a) please submit your manuscript online via the OJS platform (<http://impactum-journals.uc.pt/bec>) in Word format;

b) dimensions and formatting: main text = maximum of 15 pp.

A4; Times New Roman 12; footnotes = Times New Roman 10; simple space.

c) Only use *Greek characters* for long quotations; only Unicode type is accepted;

d) Isolated words or short Greek expressions must be transliterated in Roman alphabet (e.g. *adynaton*, *arete*, *doxa*, *kouros*).

2. QUOTATIONS

2.1. General Guidelines:

a) use italics:

– in Latin quotations and translations included in the main body of the text;

– titles from ancient documents/works, modern monographs and journals:

– long quotations (more than 3 lignes) should be displayed in a freestanding block of text (2,5cm indentation) and written with a 10-point font size;

b) use quotation marks (“ ”) in modern text quotations;

c) do not use italics in Latin abbreviations (op. cit., loc. cit., cf., ibid., in,...).

2.2. Book References

– Bell, A. (2004), *Spectacular Power in the Greek and Roman City*. Oxford.

• In footnotes, the preferred abbreviated form should be: Bell, 2004: 123-125.

Subsequent editions will be referred as: (2005, 2nd ed.); – to the Editor The corresponding abbreviation will be (ed.) or (eds.) and to the coordinator the abbreviation(coord.) or (coords.).

2.3. Book's chapters

– Murray, O. (1994), “Symptotic History”, in O. Murray (ed.), *Sympotika. A Symposium on the Symposion*. Oxford, 3-13.

In footnotes, the preferred abbreviated form should be: Murray 1994: 10.

– Toher, M. (2003), “Nicolaus and Herod”, *HSPH*101: 427-447.

In footnotes, the preferred abbreviated form should be: Toher 2003: 431.

2.4. Abbreviations

- journals: *L'Année Philologique*;
- Greek authors: *A Greek-English Lexicon*;
- Latin authors: *Oxford Latin Dictionary*;

=> USE ONLY ROMAN NUMBERS: Hom. *Od.* 1.1 (not α.1); Cic. *Phil.* 2.20 (not II. 8. 20); Plin. *Nat.* 9.176 (not IX. 83. 176);

=> DO NOT USE “SPACE” BETWEEN NUMBERS: Hom. *Od.* 1.1 (not Hom. *Od.* 1. 1)

3. FOOTNOTES

Must be short and in direct relation with the text, in order to introduce a clarification, point out a critical aspect or a brief question. The essential information must be in the main body of the text.

4. FINAL BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Mandatory and limited to the essential titles and/or those quoted in the text. The originals (in word) can be sent to the following mail address: apeclassicos@gmail.com

Deadline for the reception of originals: CfP permanently open. The originals are subject to peer review, whose results are sent to the authors within a deadline not longer than 60 days after the submission of the originals.

APOIO



1 2 9 0



IMPRENSA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS