

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DO *SATYRICON* DE PETRÔNIO: UMA PROPOSTA

Arlete José Mota (Professora Doutora – UFRJ)

Elio Marques de Souto Junior (Doutorando – PPGLC – UFRJ)

Zildene Paz de Souza (Doutoranda – PPGLC – UFRJ)

RESUMO: Com base na teoria dialógica de Bakhtin e nos pressupostos do letramento literário, este artigo objetiva refletir sobre uma proposta metodológica para o ensino do romance *Satyricon* na graduação em português-latim.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria dialógica; letramento literário; *Satyricon*

LITERARY LITERACY IN THE TEACHING OF PETRONIUS' *SATYRICON*: A PROPOSAL

ABSTRACT: Drawing on Bakhtin's dialogical theory and on the tenets of literary literacy, this article aims at reflecting upon a methodological proposal to teach the novel *Satyricon* in the undergraduate course of portuguese-latin.

KEYWORDS: Dialogical theory; literary literacy; *Satyricon*

1. Introdução

A literatura, consoante Barthes (1989), é marcada por três forças, a saber, mathesis, mimesis e semiosis. A primeira força diz respeito aos diversos saberes, tais como o político, o social, o histórico, o geográfico, o cultural etc., encenados no texto literário. De fato, "todas as ciências estão presentes no monumento literário" (BARTHES, 1989, p. 6), permitindo que o/a leitor/a aprenda uma vasta gama de conhecimento no processo da leitura.

A segunda força da literatura, a mimesis, refere-se à capacidade de representação da realidade (BARTHES, 1989). As obras literárias, desse modo, constroem situações fictícias, que são baseadas nas crenças, valores e visão de mundo do/a autor/a. A

semiosis, a última força, contempla a capacidade que a literatura possui de usar os elementos linguísticos de forma singular. Tal uso, de acordo com Hall (2005), é sempre investido ideologicamente e, por isso, o texto literário é uma prática discursiva situada.

Assim, tendo em vista as reflexões de Barthes (1989) acerca das três forças da literatura e o interesse renovado nos Estudos Clássicos no Brasil (VASCONCELOS, 2015), este artigo visa refletir acerca de uma proposta metodológica para o ensino, na graduação em português-latim, do romance *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004) que foi escrito na segunda metade do século I da nossa era durante o principado de Nero, o último imperador da dinastia júlio-claudiana (PARATORE, 1983).

Para alcançar nosso objetivo, na seção dois, estudaremos a teoria linguística de Bakhtin (1988, 2004, 2010), principalmente o conceito de dialogismo. Este conceito refere-se ao modo real de funcionamento da linguagem, enfatizando a interação verbal situada entre sujeitos sociais e podendo ser considerado uma forma de estudar as manifestações culturais de um povo (FIORIN, 2010a). Com efeito, é possível pensar como o romance incorpora outros estilos e gêneros discursivos, literários ou não (BAKHTIN, 1988).

Na seção três, discutiremos os pressupostos do letramento literário que, conforme Cosson (2006), é compreendido como prática social e prática de leitura literária. Além disso, analisaremos os diferentes modelos de leitura, a saber, o ascendente, o descendente e o interacional (KATO, 2007; MOITA LOPES, 1996), destacando este último como o mais apropriado no processo de ensino e aprendizagem do gênero romance.

Por fim, na seção quatro, estudaremos a estratégia do letramento literário denominada "sequência Básica" que é constituída por quatro etapas, a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2006). Com base nessa estratégia, vamos sugerir alguns procedimentos didático-metodológicos para o ensino do romance em questão, sendo tal ensino dividido em duas aulas.

Importa salientar que usaremos a edição bilingue, português e latim, do *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004), haja vista que, segundo Hall (2005), a leitura de um texto literário em língua não materna, como o latim, é uma oportunidade de pensar alguns usos linguísticos da língua na qual o texto foi escrito. Ademais, ressaltamos que, neste artigo não faremos uma análise literária da obra petroniana, mas apenas proporemos um procedimento teórico-metodológico para o ensino da mesma.

2. A teoria dialógica de Bakhtin

Para Bakhtin (2004), a linguagem é um fenômeno sócio-histórico, ou seja, ela é dependente do contexto, posicionamento este que destaca a noção de enunciação, enquanto processo, como foco dos estudos linguísticos. De fato, a real substância da língua é constituída "pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua" (BAKHTIN, 2004, p. 123). Nesse sentido, essa perspectiva leva em conta o tempo, o lugar, os participantes da interação e os propósitos comunicativos (BRAIT e MELO, 2012).

Desta feita, as noções de interação, enunciação e enunciado, como produto da enunciação, têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, uma vez que a linguagem é concebida de um ponto de vista sócio-histórico e cultural que inclui a comunicação verbal efetiva (BRAIT e MELO, 2012). Nessa ótica, "o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico" (BRAIT e MELO, 2012, p. 67).

A enunciação, na concepção bakhtiniana, é o produto de dois sujeitos organizados socialmente (BAKHTIN, 2004). A palavra dirige-se a um interlocutor real e apenas será válida em função deste, tendo em conta seus laços sociais e os grupos sociais aos quais ele pertence. Nesse sentido, não poderia haver interação verbal com um interlocutor abstrato, mesmo no sentido figurado.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 113), "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se no meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". Portanto, na concepção bakhtiniana, a linguagem é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, sendo o sujeito sempre atravessado pela coletividade. O autor, desse modo, ressalta o dialogismo como um dos princípios constitutivos da linguagem.

Na visão bakhtiniana de dialogismo, a linguagem é vista como algo heterogêneo, isto é, o discurso é construído pelo discurso do outro (BAKHTIN, 2004). Nas palavras de Fiorin (2010b, p. 19), "dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados". A respeito dessa relação, Bakhtin (2011, p. 297) assevera que cada enunciado está repleto de ressonâncias e ecos de outros enunciados, estando "pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva".

É com base nessa "atitude responsiva" que se dá entre enunciados, caracterizando, assim, o movimento dialógico da enunciação entre interlocutores que Bakhtin (2004, 2011) postula as noções de recepção/compreensão ativas. Sobre essa questão, Bakhtin (2004, p. 131-2) explica que

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela e encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Na verdade, todo enunciado implica em uma réplica, isto é, a compreensão da enunciação só se efetua quando esta é posta no movimento dialógico dos enunciados, o que torna impossível que um sujeito defina sua posição sem relacioná-la a outras.

Ao enfatizar o caráter interativo e, conseqüentemente, social da enunciação, Bakhtin (2004) observa que o enunciado, bem como o signo, é sempre ideológico, não havendo, pois, enunciado fora da ideologia. No que concerne a relação entre ideologia e língua, o autor ressalta que "a língua é a realidade material específica da criação ideológica" (BAKHTIN, 2004, p. 25), apontando para o fato de que a ideologia não é exterior ao semiótico, mas é intrínseca a ele. Com efeito, "Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*" (BAKHTIN, 2004, p. 32, ênfase no original).

Cada campo da esfera ideológica possui signos específicos a fim de referir-se à exterioridade, representando-a e refratando-a de modo peculiar (BAKHTIN, 2004). Desse modo, os signos nas esferas ideológicas, não apenas remetem a algo, mas também comportam diferentes recriações, interpretações e, sobretudo, refrações daquilo a que se referem. A refração é característica do signo ideológico, pois uma comunidade linguística é constituída por uma miríade de grupos que resignificarão os signos a partir de suas vivências específicas. Os signos, então, não só representam a realidade social, mas também a constrói (FARACO, 2009).

Nesse sentido, os enunciados ideológicos dos sujeitos são sempre uma resposta ativa às vozes interiorizadas, sendo o mundo interior caracterizado pela dialogização da multiplicidade de vozes sociais que possuem pontos de vista e juízos de valor particulares (FARACO, 2009). Sendo assim, a interação verbal constitui uma arena

onde diversas vozes sociais estão em disputa e em igualdade de condição, fato este denominado por Bakhtin (2010) de polifonia.

O termo polifonia, consoante Faraco (2009), foi tomado emprestado da teoria musical para referir-se à presença de várias vozes em um mesmo discurso sem que haja uma relação de dominação entre elas. De acordo com Bakhtin (2010), tais vozes, ideologicamente distintas, ora se orquestram, ora se digladiam, haja vista que são "representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo" (BEZERRA, 2012, p. 133).

Uma vez que a realidade fundamental da linguagem é a atividade sociosemiótica que ocorre entre sujeitos nas relações sociais situadas historicamente, o diálogo, seja entre discursos ou sujeitos, constitui, assim, o principal aspecto da polifonia (BAKHTIN, 2010). Nessa perspectiva, todo discurso é considerado como um objeto heterogêneo formado por diversas vozes, sendo a reconfiguração de outros discursos dos quais se origina. Desse modo, os discursos estão constantemente dialogando entre si e uns retomam os outros.

Os sujeitos, nessa ótica, são constituídos como tais nas ações interativas e sua consciência é formada na interiorização de discursos pré-existentes, que são atualizados nas permanentes e contínuas interlocuções nas quais são proferidos (BEZERRA, 2012). Por conseguinte, o ponto de vista do sujeito origina-se da interação das suas palavras com as do outro na relação dialógica, destacando o papel central do outro no conceito de polifonia.

Com base nos conceitos de dialogismo e polifonia discutidos brevemente acima, Bakhtin (1988, 2010) observa que a prosa literária articula uma multiplicidade de vozes sociais que são orquestradas pelo/a autor/a do texto, mostrando visões de mundo diferentes. Tais visões são personificadas nos enunciados e ações das personagens que se confrontam e que refletem a natureza sócio-histórica e ideológica dos sujeitos. Para Bakhtin (1988), a prosa literária é plurilíngue e pluriestilística, sendo caracterizada pela mais diversas linguagens, gêneros, compreendidos como tipos de enunciados mais ou menos estáveis (BAKHTIN, 2011) e estilos.

A prosa literária, na visão bakhtiniana, configura uma opinião plurilíngue concreta a respeito do mundo (BAKHTIN, 1988). De fato, cada enunciado evoca uma geração, uma idade, uma classe social, um posicionamento socioideológico, uma identidade sexual e de gênero específicos (RUFFOLO, 2009). O plurilinguismo da prosa literária também é determinada pela presença, em sua composição, de outros gêneros, literários

ou não, com linguagem própria, configurando uma multiplicidade de estilos (BAKHTIN, 1988).

Nessa perspectiva, o estilo da prosa literária é uma combinação de vozes sociais e estilos, sendo exatamente o discursos dos gêneros intercalados, dos narradores, do/a autor/a e o das personagens, orquestrado pelo/a autor/a, que constrói o diálogo social e o estilo particular de cada obra (BAKHTIN, 1988). Assim, o todo da prosa literária é intrinsecamente plural, sendo constituído por uma interação de consciências das quais o autor pode se distanciar ou com as quais pode se solidarizar. É exatamente a concepção bakhtiniana de linguagem que fundamentará a prática de letramento literário proposta neste artigo.

3. Os princípios do letramento literário

Na segunda metade da década de 1980, o termo letramento foi inserido na educação e nas ciências da linguagem no Brasil (SOARES, 1998). O termo letramento é a tradução da palavra inglesa literacy que, por sua vez, deriva do vocábulo latino littera cujo significado é letra. Conforme Kleiman (2002), seu emprego teria sido ocasionado pela tentativa de distinguir os estudos dos impactos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização.

A alfabetização volta-se para a aquisição do sistema alfabético, suas características fonológicas e ortográficas (SOARES, 1998). A prática da alfabetização, nesse sentido, é vista apenas como decodificação dos sinais gráficos impressos. Em outras palavras, a alfabetização diz respeito à aprendizagem de um sistema de representação gráfica da cadeia dos sons da fala e das normas que regem o emprego de tal sistema

Letramento, para Kleiman (2002, p. 19), refere-se a "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos". Tais práticas são sempre situadas em determinados contextos de uso da linguagem. Com efeito, as práticas de letramento são culturais e ideológicas, estando presentes na interação entre sujeitos e como utilizam a linguagem nessas interações.

No processo de ensino e aprendizagem de línguas, as práticas de letramento devem ser realizadas com base em diversos tipos de textos, incluindo o literário (SOUZA e COSSON, 2013). Os textos literários, consoante Cosson (2006), são caracterizados por uma constituição especial da escrita. Portanto, "o letramento que se

faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (COSSON, 2006, p. 12). Daí provém sua importância, seja em práticas de letramento na educação formal ou naquelas que ocorrem em outros espaços de socialização.

Assumindo posição semelhante a de Cosson (2006), Zappone (2008) observa que, concebendo o texto literário como um tipo particular de escrita, o letramento literário possui modos específicos de produção, circulação e recepção, constituindo, dessa forma, uma prática diferenciada de letramento. De fato, o letramento literário, nas palavras de Souza e Cosson (2013, p. 102), "é um tipo singular de letramento", evidenciando a relação diferenciada que o letramento literário mantém com a escrita.

Souza e Cosson (2013) justificam essa singularidade do letramento literário com base em três aspectos: 1) a literatura estabelece relações diferentes com a linguagem, visto que é papel do texto literário "tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006, p. 17); 2) o letramento literário promove a inserção no mundo da escrita através do "domínio da palavra a partir dela mesma" (SOUZA e COSSON, 2013, p. 101); 3) a promoção do letramento literário depende das instituições formais de educação, pois ele vai além da prática de leitura.

Nesse sentido, Souza e Cosson (2013) descrevem o letramento literário como processo de apropriação da literatura como discurso e, portanto, como construtora literária de significados. Tal conceito concebe o letramento literário como uma prática não acabada, não se limitando a habilidades e exigindo "um processo permanente do leitor em relação ao universo literário" (SOUZA e COSSON, 2013, p. 103). Ademais, os autores evidenciam que esse processo não trata apenas de adquirir conhecimentos sobre o texto literário, mas de atribuir significado ao mundo por meio das palavras.

Tendo em vista que o letramento literário diz respeito ao ensino da leitura literária (COSSON, 2006) em espaços formais de educação, como a universidade, é preciso compreender como a leitura se processa (MOITA LOPES, 1996). Assim, sendo "a leitura [...] um fenômeno simultaneamente cognitivo e social" (COSSON, 2006, p. 38), é possível reunir as teorias sobre a leitura em três perspectivas ou modelos, a saber, o ascendente, o descendente e o interacional. Moita Lopes (1996) classifica esses modelos em termos do fluxo da informação.

O modelo ascendente é herdeiro da corrente estruturalista da linguística por ser uma perspectiva centrada no texto (KATO, 2007). Nesse modelo, "o leitor só utiliza os

dados apresentados no texto na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então, do texto para o leitor" (MOITA LOPES, 1996, p. 148-9). Nessa ótica, a leitura é concebida como um processo de decodificação das estruturas visuais no texto, tais como letras, palavras e frases.

Na teoria ascendente da leitura, a construção de significados relaciona-se à compreensão dos signos linguísticos, isto é, só sabe ler aquele/a que consegue decodificar o que está escrito (MOITA LOPES, 1996). Destarte, os problemas relacionados à leitura estariam "na ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras" (COSSON, 2006, p. 39). Nesse modelo, não se considera outros conhecimentos adquiridos pelo/a aprendiz em outros contextos nem o que ele/ela poderá fazer após a leitura.

Por outro lado, no modelo descendente, o foco é posto nas contribuições do/a leitor/a para o ato de ler que é visto como um processo cognitivo (MOITA LOPES, 1996). De fato, "o processamento descendente [...] faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura e da função para a forma" (KATO, 2007, p. 50). Nessa perspectiva, durante o ato da leitura, o/a leitor/a utiliza seus conhecimentos prévios para compreender o texto lido.

De acordo com Cosson (2006), na teoria descendente da leitura, cabe ao/à leitor/a atribuir significado aos textos, tendo como base o que já sabe sobre o mundo e sobre o texto. No entanto, o autor assevera que esse modelo desconsidera o fato de que os significados atribuídos aos textos são socialmente construídos e não arbitrários. Ademais, as antecipações feitas pelo/a leitor/a no ato da leitura, embora sejam importantes, podem levá-lo/la "a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler" (COSSON, 2006, p. 39).

Por fim, no modelo interacional, a leitura é vista como um processo interativo no qual há "um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação" (COSSON, 2006, p. 40). Nesse modelo, ao deparar-se com um texto escrito, em um processo ascendente, o/a leitor/a ativa seu conhecimento prévio, o que caracteriza um processo descendente, permitindo que ele/ela crie expectativas no que tange um significado possível, que será negociado com o/a autor/a do texto (MOITA LOPES, 1996).

Moita Lopes (1996) observa que, no modelo interacional, a leitura é concebida como uma atividade comunicativa, sendo fundamentada, portanto, na "perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso"

(MOITA LOPES, 1996, p. 139), isto é, a leitura é compreendida como prática social. No ato de ler, pois, leitor/a e autor/a estão posicionados social, cultural, política e historicamente. Todavia, ao tomarmos a leitura como prática social, "corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto" (COSSON, 2006, p. 40).

Com efeito, neste artigo, o modelo interacional de leitura (MOITA LOPES, 1996) será adotado no processo de ensino e aprendizagem dos saberes literários relacionados ao Romance *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004). Conforme esse modelo, o significado do texto literário deve ser construído através do diálogo entre autor/a, leitor/a, o próprio texto e o contexto no qual se encontram (MARTINS, 2006). Nesse sentido, "a leitura literária deveria ser compreendida como ato de enunciação e coenunciação, tendo em vista o caráter dialógico instaurado entre autor-texto-leitor na negociação de sentidos que a obra literária sugere" (MARTINS, 2006, p. 93).

Em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2004, 2011) e com base no modelo interacional de leitura (COSSON, 2006; MOITA LOPES, 1996), ler significa posicionar-se responsivamente em relação ao texto literário, engajando-se, desse modo, em uma cadeia interdiscursiva e intertextual no ato de construção de sentidos. Nessa ótica, na prática de leitura literária na universidade, é preciso chamar a atenção dos/as aprendizes acerca da presença de diversas vozes sociais e outros textos em uma mesma obra literária (CEREJA, 2004).

A ênfase no aspecto dialógico da leitura literária permite que os/as alunos/as reconheçam que o significado não se encontra no texto, sendo construído na interação entre leitores/as e textos (MARTINS, 2006). Desta feita, a leitura literária pode ser compreendida como prática social e cultural, o que permite pensar a leitura da literatura como uma atividade na qual estão envolvidos processos de construção e reconstrução de significados, sendo tais processos sempre situados em circunstâncias sócio-históricas e culturais particulares.

Concebendo a leitura literária, fundamentada no modelo interacional de leitura, como uma forma de experienciar a vida social através da palavra (COSSON, 2006), esta prática, no processo de ensino e aprendizagem, passa a exercer um papel essencial no desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete e refrata o contexto sócio-histórico e cultural no qual uma obra literária é produzida (AMORIM, 2013). Em outras palavras, a leitura literária deve permitir aos/às aprendizes agir criticamente no mundo e sobre os outros por meio da leitura.

A leitura literária, por conseguinte, deve propiciar o desenvolvimento da consciência crítica dos/as educandos/as (HALL, 2005). Tal conscientização facilitaria a compreensão do mundo a partir de outros pontos de vista e outras posições ideológicas, concebendo o texto literário como uma via de acesso para mundos diferentes. Na próxima seção, discutiremos acerca da sequência básica do letramento literário e sua utilização na nossa proposta.

4. A sequência básica e o ensino do *Satyricon* de Petronio

De acordo com Cosson (2006), a prática do letramento literário diz respeito ao ensino do saber literário que envolve três tipos de aprendizagem: 1) a aprendizagem da que refere-se à experiência do mundo por meio do uso estético da linguagem; 2) a aprendizagem sobre a literatura, envolvendo saberes sobre crítica, teoria e história e 3) a aprendizagem por meio da literatura que compreende a aquisição de conhecimentos e competências diversos pelos/as leitores/as. Em seguida, passaremos a estudar a sequência básica como estratégia metodológica para o ensino do romance latino *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004).

A sequência básica é formada por quatro etapas, a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2006). Nesta proposta, as duas primeiras etapas devem ser trabalhadas em um dia de aula e as outras na próxima aula. A motivação deve fazer com que o/a aluno/a se interesse pelo texto a ser lido a fim de que, consoante Moita Lopes (1996) possa fazer uma antecipação acerca do tema do texto. Ao refletir sobre o ensino de leitura em línguas clássicas, Moita Lopes (1996) sugere a ativação do conhecimento de mundo dos/as aprendizes através, por exemplo, da exploração do título da obra.

Para Morales (2008), o título *Satyricon* deriva do adjetivo grego *satyricos*, sobre sátiros, seres mitológicos metade humanos, metade bodes conhecidos pelo seu apetite sexual insaciável. Tendo em vista que o enredo da obra centra-se nas aventuras, na maior parte das vezes, eróticas dos protagonistas, o/a professor/a pode explorar o motivo pelo qual o romance foi intitulado a partir da figura do sátiro. Ademais, é possível discutir com a turma sobre as diferenças e similaridades entre a vida sexual na Roma antiga e a na contemporaneidade.

A segunda etapa, a introdução, consiste na apresentação do contexto sócio-histórico e cultural no qual a obra foi produzida, além de serem feitas breves considerações sobre a biografia do seu autor e sobre o enredo do texto literário a ser

estudado (COSSON, 2006). Cabe ressaltar que, nesta etapa, o procedimento de ensino utilizado pelo/a docente é a aula expositiva, uma vez que o objetivo é informar os/as alunos/as a respeito dos aspectos elencados anteriormente.

Nesse sentido, o/a professor/a pode ler em sala de aula alguns excertos do livro de Paratore (1983) que abordem o contexto de produção do texto petroniano, chamando a atenção dos/as aprendizes acerca da discussão relacionada à autoria do *Satyricon*. Outra questão a ser abordada na introdução é o gênero literário ao qual o *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004) pertence. Segundo Goodyear (2008) a obra petroniana é um romance, haja vista que se encontram nela elementos, como o tipo de personagem e sua fala, a narrativa em prosa, dentre outras características típicas do gênero que, atualmente, denominamos romance.

Essas duas primeiras etapas são uma preparação para o próximo passo, a leitura. Em sala de aula, serão lidos excertos em português do *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004) que ilustrem o fato de a obra ter sido escrita em um momento de crise social, política, cultural e religiosa (PARATORE, 1983). As personagens, predominantemente, circulam em espaços característicos da população menos abastada, o que contrasta com a idealização de Roma normalmente retratada pela literatura dos períodos anteriores da literatura latina.

Dentre os excertos da obra lidos em aula, é importante que exemplifiquem as relações dialógicas (BAKHTIN, 2010; FIORIN, 2010a) presentes na obra petroniana, como o relato sobre a destruição de Tróia onde encontra-se ecos do livro II da Eneida de Virgílio e um longo poema acerca da guerra civil, sendo, possivelmente uma crítica paródica da *Farsália* de Lucano (GOODYEAR, 2008). Assim, torna-se possível mostrar às/aos aprendizes como os textos literários aludem a outros textos (VASCONCELOS, 2015), refletindo o movimento dialógico dos enunciados (BAKHTIN, 2010).

A abordagem dialógica no ensino de literatura latina, com efeito, "tem a grande vantagem de colocar em foco o papel do leitor: a ele cabe identificar (ou não!) os textos aludidos e compor uma interpretação do diálogo entre os textos" (VASCONCELOS, 2015, p. 63). Tal abordagem funciona desestabilizando a noção de que só há uma interpretação possível para os textos, pois como sublinha Barthes (1989), o significado do texto literário é plural.

Concebendo que não se pode dissociar ensino de língua e literatura latinas (VASCONCELOS, 2015), é importante que, na etapa da leitura, o/a docente explore, nos excertos em latim, como o vocabulário utilizado pelas diferentes personagens

caracterizam seu estatuto social, remetendo ao caráter pluriestilístico do romance (BAKHTIN, 1988). Além disso, uma vez que o *Satyricon* constitui uma "fonte para o estudo do latim vulgar" (BIANCHET, 2004, p. 291), pode-se abordar as diferenças lexicais e morfossintáticas entre o latim clássico e o vulgar.

A interpretação é a última etapa da sequência básica e "parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar ao sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade" (COSSON, 2006, p. 64). Na prática do letramento literário, a interpretação pode ser pensada em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior passa pela decifração das estruturas linguísticas na superfície da obra até a compreensão global da obra, que ocorre após o término da leitura.

O momento interior da interpretação, destarte, é afetado pelo que o/a aluno/a fez antes e durante a leitura (COSSON, 2006). Nessa ótica, as três etapas anteriores são elementos de interferência na interpretação. Do mesmo modo, o conhecimento de mundo do/a aluno/a leitor/a e todo seu contexto de leitura também influenciam o processo da interpretação. Dessa forma, apesar de esse momento parecer íntimo ao/a leitor/a, "ele continua sendo um ato social" (COSSON, 2006, p. 65).

O segundo momento da interpretação é o exterior e caracteriza-se pela construção do significado do texto literário em uma dada comunidade através do compartilhamento da interpretação em sala de aula (COSSON, 2006). Propomos, desta feita, que os/as aprendizes façam uma exposição oral breve para a turma a fim de que todos possam perceber como o *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004), assim como qualquer texto literário é polissêmico, possibilitando interpretações distintas.

5. Considerações finais

Buscamos propor, neste artigo, um procedimento metodológico para ensinar o gênero romance *Satyricon* (PETRÔNIO, 2004) no contexto universitário e, mais especificamente, na graduação em português-latim. Baseamos nossa proposta na teoria dialógica de Bakhtin (1988, 2004, 2010), que concebe a interação verbal situada como modo fundamental de uso da linguagem, e nos princípios do letramento literário (COSSON, 2006), que diz respeito à apropriação do saber literário pelos/as alunos/as.

Por meio das quatro etapas da sequência básica do letramento literário (COSSON, 2006), mostramos como o significado da obra literária é construído no diálogo entre autor, nesse caso, Petrônio, aluno/a leitor/a e o próprio texto. Tornou-se evidente, desse modo, que o significado não está no texto, no autor/a ou no leitor/a, mas é negociado na

interação entre essas três instâncias (KATO, 2007; MOITA LOPES, 1996). Nesse sentido, não há uma única interpretação possível para os textos literários.

Além disso, o uso da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1988, 2004, 2010) na prática da leitura e interpretação do texto petroniano propicia que os/as aprendizes percebam como este texto dialoga com outros pertencentes à cultura literária romana. Assim, podem compreender como todo texto literário constitui uma resposta, na perspectiva bakhtiniana, a outros discursos, literários ou não.

6. Referências

- AMORIM, M. A. de. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In: GERHARDT, A. F. L. M., AMORIM, M. A. de e CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF, 2011.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BIANCHET, S. B. posfácio. In: PETRÔNIO. **Satyricon**. Edição bilingue. Tradução e posfácio: Sandra Braga Bianchet. Belo Horizonte: Crisálida, 2004.
- BRAIT, B. e MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem). São Paulo: PUC, 2004.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009).

- FIORIN, J. L. Categoria de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de. e STAFUZZA, G. (orgs.). **Círculo de Bakhtin: diálogos impossíveis II**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2010b.
- GOODYEAR, F. R. B. Prose satire. In: KENNEY, E. J. (ed.). **The Cambridge history of classical literature II: latin literature**. New York: Cambridge University Press, 2008.
- HALL, G. **Literature in language education**. London: Palgrave Macmillan, 2005.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MORALES, H. History of sexuality. In: WHITMARSH, T. (ed.). *The Cambridge companion to the Greek and Roman novel*. New York: Cambridge University Press, 2008.
- PARATORE, E. História da literatura latina. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.
- PETRÔNIO. **Satyricon**. Edição bilingue. Tradução e posfácio: Sandra Braga Bianchet. Belo Horizonte: Crisálida, 2004.
- RUFFOLO, D. V. **Post-queer politics**. Surrey: Ashgate Publishing, 2009.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, R. J. e COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2013.
- VASCONCELOS, P. S. de. Ensino e pesquisa de língua e literatura latina no Brasil de hoje. In: PRATA, P. e FORTES, F. (orgs.). **O latim hoje: reflexões sobre cultura clássica e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, 2008.