





PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

CLEYTON FERREIRA SANTOS

**MITOLOGIA GREGA E A LITERATURA DE CORDEL:
FONTES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA**

**CAMPO GRANDE
2022**

	  <p data-bbox="1062 304 1358 416">PROF HISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p>
<p data-bbox="272 338 304 506">C. SANTOS</p>	<p data-bbox="475 443 1337 544">UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA</p>
<p data-bbox="236 745 339 1653">MITOLOGIA GREGA E A LITERATURA DE CORDEL: FONTES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA</p>	<p data-bbox="671 775 1142 801">CLEYTON FERREIRA SANTOS</p> <p data-bbox="400 1330 1414 1435">MITOLOGIA GREGA E A LITERATURA DE CORDEL: FONTES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA</p>
<p data-bbox="248 1805 316 1832">2022</p>	<p data-bbox="772 1917 1038 1984">CAMPO GRANDE 2022</p>

CLEYTON FERREIRA SANTOS

**MITOLOGIA GREGA E A LITERATURA DE CORDEL:
FONTES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos

CAMPO GRANDE
JULHO/2022

S233m Santos, Cleyton Ferreira

Mitologia grega e literatura de cordel: fontes alternativas para o ensino de história antiga / Cleyton Ferreira Santos. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

156 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos

1. Ensino de história antiga 2. Mitologia Grega 3. Literatura de cordel I. Campos, Carlos Eduardo da Costa II. Título

CDD 23. ed. - 370.15

**MITOLOGIA GREGA E A LITERATURA DE CORDEL:
FONTES ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA**

CLEYTON FERREIRA SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos - Presidente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / PROFHIST - UEMS

Prof. Dr. Leandro Hecko – Membro Interno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / PROFHIST - UEMS

Profa. Dra. Airan dos Santos Borges de Oliveira – Membro Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campo Grande /MS, 15 de julho de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa Samyra Moura de Lima Silva, a minha família e toda educação pública brasileira do qual sou fruto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à sua mãe Maria Santíssima, pela força suprema que me sustentou na árdua lida acadêmica e nos momentos em que tanto precisei nestes dois anos de mestrado.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos que foi meu professor e aceitou o desafio de me orientar no Mestrado, assumiu esta orientação há três meses da qualificação do projeto. Além de ser um excelente profissional, dedicado, atencioso e de ter indicado ótimas obras para o meu trabalho, também soube me ouvir e me compreender durante os momentos de medo e incertezas neste percurso. Aprendi muito com o professor Carlos que, com sua humildade e paciência, demonstrou que o estudo serve para nos tornar pessoas melhores e que sempre é possível sonhar mais.

À minha mãe Lázara, mulher de fé que nunca se cansa de rezar por mim e, mesmo não entendendo muito o que faço, sempre procura me incentivar. E a meu pai Wilson, meu exemplo de honestidade e de trabalho, pela criação regrada, tornando-me uma pessoa correta e cumpridora de meus deveres.

À minha esposa Samyra, minha melhor escolha na vida, pessoa exigente e que sempre soube me chamar para a realidade quando precisei, pelas palavras de incentivo, pelos abraços e colo nos momentos que estava triste e deprimido e, por fim, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para assistir às aulas. Amo-te, minha vida.

Ao Professor de Artes Rogério Paulino (in memoriam), grande parceiro da escola municipal Danda Nunes, local onde tínhamos juntos um projeto no qual trabalhávamos com literatura de cordel, pessoa que tinha uma alegria imensa e contagiante, mas que, infelizmente, Deus o levou.

As professoras de Língua Portuguesa que tive a honra de trabalhar, Maria das Dores, Maria do Carmo e Vanderlis, pela parceria nos trabalhos interdisciplinares que realizamos nas escolas onde trabalhamos. Aprendi muito sobre linguagem com elas.

Aos amigos Letícia Louveira, Elias Louveira, Pamela Arruda, Jorge Ribeiro, Daniele Navarro e Rafael Sampaio, bem como os meus sogro e sogra Gilberto Mario e Severina Moura os quais estiveram comigo e minha esposa nos momentos mais dolorosos neste percurso.

Aos professores que, gentilmente, fizeram parte da Banca Examinadora para a Qualificação: Prof. Leandro Hecko e a Profa. Dra. Marinete Zacarias Rodrigues, pelas valiosas contribuições na escrita do trabalho, pelas sugestões e mudanças pertinentes as quais

foram primordiais para a melhoria dele. Reitero aqui meu agradecimento ao Prof. Leandro Hecko e agora a Profa. Dra. Airan Borges por aceitar o convite para participar da Banca Examinadora do meu trabalho.

A toda a equipe do ProfHistória da UEMS, por sempre demonstrar atenção e presteza nas inúmeras vezes em que precisei de ajuda a qual foi de suma importância para que eu pudesse concluir este Mestrado Profissional em Ensino de História.

Aos professores do programa de mestrado, Marinete, Anna Carolina, Rodrigo, Beatriz, Renata, Deni e Maria Lima pelo conhecimento que souberam compartilhar.

A PROPP/UEMS, pela concessão da Bolsa de Estudos.

*E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória*

*A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue*

*É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos*

Chico Buarque

SANTOS, Cleyton Ferreira. *Mitologia grega e literatura de cordel: fontes alternativas para o ensino de História Antiga*. 2022. f.XX. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai – MS, 2022.

RESUMO

A dissertação analisa a literatura de cordel como fonte para o ensino de mitologia grega para o ensino fundamental. Assim, o produto de nosso estudo é uma sequência didática para uso em sala de aula com fragmentos contextualizados. Ademais, utilizamos uma abordagem qualitativa e de caráter documental. A partir dos dados obtidos, vinculamo-nos às competências e às habilidades da BNCC e dos Parâmetros Curriculares da REME – CG / MS. É importante destacar que tal material ficará disponível na base de dados da CAPES.

Palavras-chave: Ensino de História Antiga. Literatura de Cordel. Mitologia Grega.

SANTOS, Cleyton Ferreira. *Mitologia grega e literatura de cordel: fontes alternativas para o ensino de História Antiga*. 2022. f.XX. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai – MS, 2022.

ABSTRACT

The dissertation analyzes cordel literature as a source for teaching Greek mythology in elementary school. This way, the product of our study is a didactic sequence for use in the classroom with contextualized fragments. Furthermore, we used a qualitative and documentary approach. From the data obtained, we linked them with the competencies and abilities of the BNCC and the Curricular Parameters of REME – CG / MS. It is important to note that such material will be available in the CAPES database.

Keywords: Teaching Ancient History. Cordel literature. Greek mythology.

Sumário

INTRODUÇÃO:	13
1. O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: DESAFIOS E QUESTÕES	20
1.1. O ensino de História no Brasil	20
1.2 As abordagens e principais questões de pesquisa no ensino de História	23
1.3 A Nova BNCC e seus impactos no campo do magistério em História	26
1.4 A BNCC e os debates sobre a História Antiga	28
1.5 A História Antiga na BNCC do Ensino Fundamental e no Referencial Curricular de Campo Grande - MS	31
2. FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA	34
2.1. Debatendo fontes históricas: limitações e ampliações	34
2.2. Fontes históricas e o Ensino de História Antiga:	41
2.3. Usos do passado e ressignificações históricas por meio das fontes	46
3. OS CORDÉIS COMO FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA	52
3.1 Literatura e História: diálogos e interações	52
3.2 O gênero literário dos cordéis:	56
3.3 Os cordéis no ensino de História	59
3.4 Os cordéis para ensino de história antiga	62
3.5 O cordelista Jerson Brito: um panorama	66
3.6 O mito do Minotauro na historiografia e nos cordéis de Jerson Brito:	69
3.7 Sequência Didática:	79
3.8 Proposta de Sequência Didática para uso do mito do Minotauro para o Ensino Fundamental:	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	87
REFERÊNCIAS:	91
APÊNDICES:	96

INTRODUÇÃO:

Nas reflexões iniciais de nosso projeto, destacamos o valor que a História apresenta para as séries básicas, em especial, atualmente. Afinal, a história é, segundo Marc Bloch, (2001, p.55), “a ciência dos homens no tempo”. Assim, a partir desta frase entendemos que o Ensino de História seria o caminho que leva o ser humano a aprender a lidar com esse tempo e espaço para, a partir dele, entendermos processos de identidade e alteridade, bem como a viver em sociedade de forma crítica e cidadã.

Para isso, o Ensino de História se utiliza de conteúdos que têm a finalidade de ensinar o ser humano a lidar com os espaços temporais com os quais a História trabalha. Porém, estes conteúdos passam por um processo constante de ataques, sendo questionada à sua validade dentro do processo de ensino e aprendizagem dos sistemas educacionais, em outras palavras, questionam se devem ou não ser ministrada nas escolas. Sobre este debate, o espanhol Joaquim Prats, no livro *Enseñar Historia: notas para una Didáctica Renovadora* (2001), abordando a discussão sobre a utilidade e necessidade dos conteúdos de história, enfatiza que:

É evidente que para medir se os conteúdos de História são úteis e necessários para os alunos do ensino regular, seria necessário considerar previamente se tais conteúdos respondem a alguma das necessidades educacionais dos destinatários e se, por outro lado, eles são ao mesmo tempo escopo de suas capacidades. (PRATS, 2001, p.13)

O que neste caso, leva ao desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos e validando também a História como um componente importante para todo sistema educacional.

Nesse sentido, é necessário medir se os conteúdos de História vão ao encontro das necessidades educacionais dos alunos. Uma vez que esses conteúdos só são necessários quando o “projeto de educação não se baseia apenas no acúmulo de informações, mas no desenvolvimento das capacidades de crianças e adolescentes” (PRATS, 2001, p.13). Dessa forma, o estudo da História busca a formação cidadã dos alunos, ou seja, ela procura desenvolver a parte intelectual, social e afetiva.

Assim, a finalidade da História como matéria educativa, é levar a análise exclusivamente das tensões temporárias, estudar as causalidades bem como as consequências dos fatos históricos; construir esquemas que permita analisar as diferenças e semelhanças, as mudanças e continuidades presentes nas sociedades estudadas pelo historiador. Tudo isso, para explicar a complexidade dos problemas sociais e realçar a racionalidade presente na análise feita também pelo historiador (PRATS, 2001).

Por fim, os conteúdos de História facilitam a compreensão do presente por meio da problematização e compreensão do passado, para longe de uma História que é vista como

mestra da vida, mas tomando esse processo como a construção de uma História reflexiva. Portanto, o Ensino de História busca preparar os alunos para vida adulta, oferecendo referências para entender os problemas sociais; despertando neles o interesse pelo passado, dando coerência a este passado; além disso, potencializa, nos alunos, um sentido de identidade, não os levando à exclusão e ao sectarismo, mas sim aos valores de tolerância e valorização do diferente; ajuda aos alunos na compreensão de suas raízes culturais e de suas heranças comuns; contribui com o conhecimento e compreensão de outros países, bem como permite compreender as culturas do mundo de hoje; por fim, desenvolve as faculdades da mente por meio de um estudo disciplinado (PRATS, 2001). Elementos esses que consideramos essenciais quando falamos da construção de seres atuantes na sociedade, e que no caso do sistema educacional brasileiro está previsto Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma lei criada e promulgada, mas que já está sendo implementada em todo o país, que busca padronizar o currículo educacional em até 80%, salvaguardando as especificidades culturais de cada região.

Ademais, mediante as propostas produzidas e promulgadas pela BNCC do Ensino Fundamental em 2017 e Ensino Médio em 2018, verificamos impacto direto nas práticas dos professores de História do Ensino Básico. Logo, nas metodologias utilizadas pelos professores na aplicação de seus conteúdos o documento normativo sugere o uso de diferentes “(...) fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BRASIL, 2017, p. 398). Desse modo, a lei enfatiza que os estudos dos documentos literários revelam expressões humanas, formas de pensar e refletir o mundo. Nessa perspectiva, “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (BRASIL, 2017, p. 398). Dessa forma, colocamos nossos alunos numa postura reflexiva e que tomam os objetos como ponto de partida para a construção do conhecimento, assim, valorizando a própria consciência histórica.

A partir da reflexão acima, a escolha do tema sobre a Mitologia Grega e Literatura de Cordel: fontes alternativas para o Ensino de História Antiga, justifica-se pela sua relevância de fornecer conteúdos que poderão potencializar a reflexão docente nas redes de Ensino Estaduais, Municipais e Particulares. Destaca-se ainda que no ensino de História, pelo menos até o presente momento, há poucas pesquisas que pensam a literatura de cordel, como recurso didático para o Ensino de Antiguidade, em particular à Mitologia Grega.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em seu texto salienta que o estudo das Ciências Humanas é importante para que o ser humano desenvolva a sua cognição baseada em contextos históricos específicos de cada cultura, as quais são marcadas pela

noções de tempo e espaço. O que nos convence da importância da História dentro do ensino e aprendizagem, por esta ser um dos membros do corpo que conhecemos como Ciências Humanas. Ademais, para a BNCC, faz-se “necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.)” (BRASIL, 2017, p.356), a qual tornará possível o diálogo entre culturas e povos distintos, buscando sempre um bom convívio entre eles. O que reforça a importância da temática escolhida por nós para este trabalho.

Para justificar a escolha da Mitologia Grega e Literatura de Cordel: fontes alternativas para o Ensino de História Antiga, como tema deste trabalho, recorreremos às fontes alternativas para o ensino de História Antiga no Ensino Fundamental II, cotejando a BNCC e o referencial curricular de Campo Grande – MS. Para a BNCC, o que nos interessa, no ensino fundamental, é que o conhecimento histórico deve perceber “a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2017, p. 397). Nesse sentido, é preciso que a História se utilize de diferentes fontes e documentos na compreensão dos discursos históricos. Para a BNCC, o uso de linguagens variadas em uma narração histórica, facilita a contextualização de fatos ou acontecimentos fundamentais que visam evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época ou sociedade; na interpretação de seu objeto de estudo e da comparação deste mesmo objeto dentro do tempo e de um espaço geográfico. Dessa forma, o aluno do ensino fundamental passa a adquirir autonomia de pensamento, buscando o que o leva “a agir de acordo com sua época e lugar, apropriando-se, assim, do mundo em que vive” (BRASIL,2017, p.400).

Com isso, a Base Nacional Comum Curricular procura despertar uma atitude historiadora nos alunos e, para isso, ela nos traz competências específicas para se trabalhar no Ensino Fundamental II. Dentre elas a que frisa o uso de linguagens diferentes no ensino de História é a competência específica número três, que busca “elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito” (BRASIL, 2017, p. 402).

Em suma, para trabalhar a competência específica citada acima, a BNCC propõe habilidades básicas a serem desenvolvidas nos alunos. Tais habilidades são divididas, no referencial curricular do ensino público e particular da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, em unidades temáticas, nas quais, a unidade em que se trabalha no 6º ano com o ensino de História antiga são: “A invenção do mundo clássico e o contraponto

com outras sociedades e Lógicas de organização política” (REFERENCIAL CURRICULAR – REME, 2019, p.164 - 168). Nesse sentido, as habilidades que trabalham ou desenvolvem o ensino de História Antiga com enfoque na cultura greco-romana no referencial curricular de Campo Grande - MS são:

(CG.EF06HI09.s) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas; (CG.EF06HI10.s) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais; (CG.EF06HI11.s) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano; (CG.EF06HI12.s) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas; (CG.EF06HI13.s) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas; (CG.EF06HI14.s) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços; (CG.EF06HI15.s) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. (REFERENCIAL CURRICULAR – REME, 2019, p. 164 – 168)

Os quais são trabalhados especificamente no 3º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental II. É neste bimestre e ano escolar que a proposta de *sequência didática*¹ utilizando um cordel que trate sobre a mitologia grega, como mencionaremos mais adiante.

Em nossa visão, o emprego da literatura de cordel para o ensino-aprendizagem, tanto no Ensino de História Antiga (como de outras disciplinas) em nível Superior ou Básico, propicia a interação e produção conjunta do saber histórico, diante dos temas abordados. Dessa forma, o ensino de Mitologia Grega integra os conteúdos de História em seus aspectos culturais e sociais, o que neste caso vai ao encontro do estudo dos objetos de conhecimentos, noções, conceitos e conhecimentos específicos, previstos no Referencial Curricular de Campo Grande (REME – CG). Assim, ao utilizar os cordéis em sala de aula, os discentes poderão trabalhar com processos e elementos regionais para a construção do conhecimento sobre o Mundo Antigo.

Para dar conta de nossa proposta, recorreremos as discussões sobre o passado e o presente, assim notamos que Salvatore Settis, em seu livro *Futuro del Classico* (2004), retoma também a discussão sobre o papel da Antiguidade em nosso mundo. De maneira instigante, o primeiro capítulo de seu livro deixa a seguinte pergunta: Por que é importante estudar História antiga? A pergunta acima foi feita a alunos de uma escola secundária na Itália em 1967. A reflexão trouxe várias respostas, mas duas delas serviram, de fato, para uma discussão. O fato de que todos os povos deveriam ser estudados, e a outra resposta que defendia que estudar a cultura

¹ Produto final obrigatório proposto pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHITÓRIA exige além da dissertação.

greco-romana é estudar a própria identidade, a própria História italiana, realidade da qual ele fala. De maneira lúdica e reflexiva, o autor desdobra seus capítulos em grandes reflexões e críticas. Uma das grandes críticas feitas por (SETTIS, 2004) é a falta de espaço para os estudos clássicos, o que se torna incoerente, já que nunca se falou tanto em democracia, cidadania, gênero, sexualidade e liberdade, como atualmente.

Estudar a História Antiga é necessário, primeiramente, para compreender que, em determinado tempo e espaço, povos e culturas existiram, negociaram, encontraram-se, conflitaram e se aliaram; desse modo, fornecendo uma gama de ações sobre processos identitários e de alteridade. Além do que muitas dessas trocas culturais constituem os alicerces da nossa cultura. Assim, o estudo desse passado nos leva a refletir sobre o nosso próprio tempo e espaço, já que a Antiguidade Clássica está presente no meio em que vivemos, por exemplo, a poesia, o épico e o romance são gêneros literários que têm como princípio no mundo antigo, mas ainda inspiram os autores atuais, como a literatura de cordel (BELTRÃO, DAVIDSON, 2009).

Sobre esta relação entre Literatura e História, Joan Pagès Blanch enfatiza que “[...] a literatura é parte integrante da História [...] já que é também, produto da História e produtora de conhecimentos históricos” (BLANCH, 2013, p. 34). Dessa forma, unir esses conhecimentos de uma forma eficiente, visando à aprendizagem dos alunos, é um grande desafio para os professores de História. De maneira que, José D’Assunção Barros, quando fala sobre a importância do diálogo da Literatura, da Filosofia e da História entre as disciplinas, aponta:

De igual maneira, também a bandeira da interdisciplinaridade- propalando a assimilação à historiografia de uma série de novidades trazidas pelas ciências humanas e sociais – mostrou-se como uma estratégia exemplar (mas também como uma demanda sincera e imprescindível), notando-se que seria particularmente através de diversas assimilações interdisciplinares que os novos historiadores logariam reformular a sua noção de tempo histórico (BARROS, 2019, p.132).

Vai ao encontro, de alguma forma, do que diz Blanch (2013) sobre a relação Literatura e História.

A proposta desta pesquisa tem sua origem nas práticas pedagógicas que o autor desta dissertação desenvolveu como professor licenciado do componente curricular de História, nas escolas municipais e estaduais de Campo Grande – MS. Por intermédio da prática docente, tornou-se perceptível a potencialidade em se trabalhar com a literatura de cordel nas aulas de História Antiga. Porém, cabe ressaltar que o uso do cordel era utilizado de forma, meramente, ilustrativa em sala, às vezes, inserido para exemplificar algo nas avaliações dos conteúdos, ao invés de ser parte do ensino e reflexão histórica. Havia certa instrumentalização dessa linguagem.

Dessa maneira, destacamos que a mudança de perspectiva foi realizada por meio do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UEMS. Um impacto tido foi por intermédio das disciplinas de História do Ensino de História, com autores como André Chervel (1990) que trabalha o conceito de disciplina escolar, que busca compreender como determinados saberes se tornaram, propriamente, saberes escolares; bem como Dominique Julia (2001, p.10), o qual compreende que a cultura escolar como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Em suma, tais conceitos trabalhados, apesar de clássicos, foram essenciais para refletirmos sobre a própria prática de ensino desenvolvida até então.

Esses fundamentos nos levaram a formular algumas indagações, que se tornaram, no âmbito deste projeto, norteadoras de nossa pesquisa:

Quais seriam as especificidades do gênero cordel para o Ensino de História?

Quais as representações contidas em nossa documentação do cordelista Jerson Brito, o *Universo do Cordel: Mitologia Grega - O Minotauro* (2010)?

Como essas representações podem servir para o ensino-aprendizagem de Mitologia Grega?

No primeiro capítulo, temos como pressuposto que o Ensino de História Antiga no Brasil é um campo ainda em construção e que, a partir dos debates da BNCC de 2017, ele se reformulou e apresentou diversas instigantes iniciativas à rede básica de ensino. No segundo capítulo, temos como hipótese que os usos das fontes se ampliaram nas propostas desenvolvidas na BNCC e nos Parâmetros Curriculares da SEMED-CG / MS, o que viabiliza outras formas de interpretar e refletir sobre o passado. No terceiro capítulo, apresentamos como produto o uso do cordel como fonte alternativa para o Ensino de História Antiga. Logo, o nosso objetivo geral foi de analisar produções que trabalham a literatura de cordel e o Ensino de Antiguidade. Buscamos elaborar uma sequência didática que problematize a mitologia grega por meio do cordel do Mito do Minotauro, de Jerson Brito, no qual os docentes e licenciandos de História possam utilizar em suas aulas.

Os nossos objetivos nesta dissertação foram: realizar um debate historiográfico sobre o desenvolvimento do Ensino de História Antiga no Brasil; analisar a BNCC e os Parâmetros Curriculares da SEMED-CG / MS, no que correspondem ao Ensino de Antiguidade; identificar, por meio de uma análise bibliográfica, o que se vem produzindo sobre literatura de cordel e ensino de antiguidade, com foco em mitologia grega, em revistas acadêmicas, anais de eventos,

livros e e-books, teses de doutorado e dissertações de mestrado, voltados para o ensino de História; descobrir quais são os elementos e especificidades mitológicos que foram representados no gênero do cordel; avaliar a potencialidade do uso do cordel para o ensino de História Antiga.

Nesse sentido, os estudos de Algirdas Julius Greimas, na obra *Semiótica e Ciências Sociais* (1981) e no livro *Dicionário de Semiótica* (1979), foram essenciais para a Análise do Conteúdo (AC) dos cordéis. Notamos que a teoria semiótica, na vertente greimasiana, fornece métodos práticos e eficazes para elencarmos informações, sistematizá-las e desvelar as significações do texto literário. Afinal, convergimos com Algirdas Greimas (1981, p. 42-50) que a comunicação é uma ação humana que resulta de escolhas. No interior do vasto universo de significados, os homens selecionam certas significações e excluem outras em seus escritos. Logo, a semiótica como uma ciência a qual aborda os signos e as leis que organizam a sua produção, transmissão e interpretação é importante para o estudo dos textos literários, como o cordel. O método de Greimas propicia-nos construir uma análise interpretativa que procura descrever, refletir, explicar o que está contido no texto produzido pelos cordelistas. Ou seja, a perspectiva de Greimas é centrada na semiótica discursiva do conteúdo da obra, por isso, também conhecida, atualmente, como análise do conteúdo.

Destacamos que, como fontes, temos os conteúdos dos cordelistas para o estabelecimento do nosso *corpus documental*. Dessa maneira, abordamos a produção do cordelista Jerson Brito, no *Universo do Cordel: Mitologia Grega – O Minotauro* (2010). Demarcamos o interesse futuro de analisar outros cordelistas como Elias Alves de Carvalho, nos cordéis *O domínio lendário dos deuses* (1982) e *Coisas de mitologia* (1976), pois neste momento, não tivemos tempo hábil.

1. O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: DESAFIOS E QUESTÕES

1.1. O ensino de História no Brasil

É de fundamental importância que o educador conheça as teorias que sustentam sua prática pedagógica. Além disso, a História como componente curricular no ensino escolar não surgiu do acaso e nem tão pouco sempre existiu. Ela surge, no final do século XVIII e início do século XIX, como um saber específico e desgarrado das outras humanidades, porém, “(...) as características da História no universo escolar, nem sempre foram às mesmas e nem se mantiveram fiéis a uma estrutura de organização” (FONSECA, 2006, p.20).

Dessa maneira, a partir do século XVI, as humanidades eram vistas como uma herança formativa greco-romana., na qual, pretendiam preparar o indivíduo ao seu papel de homem, tendo como base desse ensino as sagradas escrituras, subordinando-as também à teologia e à filosofia. Um exemplo disso, está nas escolas jesuítas dos séculos XVI ao XVIII, onde utilizavam o Ensino de Humanidades com os mais variados objetivos e formas. Sendo uma das principais a difusão de uma moral adequada às condições da colônia, a qual justificava as práticas de guerras de extermínio de indígenas, da escravização de africanos e da controversa escravização de índios (BITTENCOURT, 2011).

Essa relação começa a se modificar a partir do século XVIII, pois, “com a afirmação do Estado-nação à história muda de foco e passa para o pragmatismo político e legitimação do poder” (FONSECA, 2006, p. 21). Dessa forma, gradativamente, foi se reformulando também o jeito de se ensinar, mas, partindo das ideias iluministas, a qual “defendia modelos de educação de perspectiva de uma formação para o progresso humano. Formando, porém, as elites e, sobretudo os herdeiros dos tronos europeus” (FONSECA, 2006, p.22), não deixando chegar as classes mais baixas da pirâmide social ocidental.

Já no século XIX, a História surge como disciplina escolar, com a função de afirmar a identidade nacional brasileira e legitimar os poderes políticos. Isso chegava à escola, “por meio dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder” (FONSECA, 2006, p. 24), e, para tal, os procedimentos metodológicos precisavam ser adequados à linguagem dos estudantes e definir as prioridades de conteúdos que deveriam ser trabalhados na escola, com isso, a “utilização de imagens úteis à compreensão da história na nação” (FONSECA, 2006, p.25).

Nesse contexto de afirmação das identidades dos Estados Nações, na França, por exemplo, o ensino de História é visto como uma peça importantíssima na construção de sua identidade nacional. Sobre isso, Antonie Prost (2008, p. 17) salienta que “uma sociedade que, insensivelmente, retira a História de suas escolas é suicida”. Dessa forma, neste país, o ensino de História chega a ser instalado em 1814; mas somente em 1818, tornou-se matéria obrigatória, a razão de uma aula de duas horas por semana, a começar pelo quinto ano ministrada, porém por um profissional formado em Letras (PROST, 2008). Essa realidade só muda quando, aos poucos, História vai se emancipando das humanidades e conquistando, assim, sua autonomia.

No que diz respeito à transformação metodológica do ensino de História na França, na qual a compreensão panorâmica e de ordem política e social, vai substituir um ensino que se baseava na memorização de fatos cronológicos e da ênfase da história política dos reinos europeus. Mas isso só foi possível graças à especialização progressiva dos professores de História. Porém, essa transformação se deu, definitivamente, a partir de 1830, com “a agregação de história que permitiu formar e contratar um pequeno núcleo de historiadores qualificados” (PROST, 2008, p.19); o que levou a História a deixar de estar a serviço dos textos clássicos, mas fazendo com que estas fontes ficasse a serviço da Ciência História. Enfim, a História deixa de situar, cronologicamente, os fatos sobre as figuras mais notáveis (reis, heróis) e passa visar à compreensão da realidade em todos seus aspectos.

No Brasil, o ensino de História segue, mais ou menos, o fluxo da Europa que, a partir do início do século XIX, é vinculado à construção de uma identidade nacional. Nesse caso, o ensino estava ligado diretamente “(...) a membros das elites que integrava os Ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado; e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência” (BITTENCOURT, 2011, p.131). Dessa forma, as elites delimitavam o currículo deste ensino, estipulando os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas brasileiras.

Esse processo se iniciou logo após a independência, por meio da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e, conseqüentemente, a criação da História do Brasil, elaborada pelo diretor dessa instituição, o alemão Karl Philipp Von Martius. Nesse sentido, Circe Bittencourt salienta que no Brasil,

(...) a História se constituiu primeiramente em um conhecimento “obrigatório” pelos exames de admissão aos cursos superiores, e essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais (BITTENCOURT, 2018, p.133).

Para vermos se esta cultura educacional está impregnada na educação brasileira, basta olharmos para o tipo de prova que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual ainda serve como porta de entrada na educação superior deste país.

O Ensino de História o qual seus estudos concentravam-se nos currículos, no livro didático e em outros temas secundários, como por exemplo a prática docente, as linguagens voltadas ao Ensino de História, e por fim, o ensino de História da educação. Esse ensino, no Brasil, foi marcado também por um pragmatismo imediatista, que aceitava como análise científicas os relatos de experiências, mas que não levava em conta as formulações teóricas, bem como a avaliação de resultados e a contextualização histórica. Tal abordagem se preocupava apenas com a criação de uma imagem nacionalista de um Estado. Na maioria dos trabalhos publicados desse período, as fontes de pesquisa utilizadas eram os próprios livros didáticos, além é claro, da legislação a eles direcionadas (FONSECA, 2006).

O currículo do Ensino de História, só se consolidou a partir de 1831, com a criação do Imperial Colégio Pedro II, que instituiu os seus programas curriculares dentro deste ensino ao longo de suas oito séries. Dessa forma, foram realizadas várias reformas curriculares na segunda metade do século XIX, que alterou a distribuição dos conteúdos de História os quais eram organizados em: História Sagrada (voltada ao cristianismo católico, religião oficial do Império), Antiga, Idade Média, Moderna e por fim Contemporânea. Estas reformas agruparam conteúdos que eram ministrados separadamente em: História Geral e História Universal. Assim, o Colégio Pedro II impunha seus currículos as demais escolas do Império brasileiro, principalmente no ensino secundário (FONSECA, 2006).

Com o advento do período republicano, tivemos várias reformas no ensino brasileiro como um todo, e, dessa maneira, a História não poderia ficar de fora, sobretudo, nas décadas de 30 e 40, as quais “promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar” (FONSECA, 2006, p.52) no sistema educacional brasileiro. Dentre as reformas mencionadas, tivemos a reforma Francisco Campos em 1931 – no início da era Vargas – que “colocava o estudo de História como instrumento central da educação política” (FONSECA, 2006, p.52), normatizando o estudo das histórias militar, biográfica e episódica, principalmente, nas primeiras séries. Entretanto, somente com a reforma de Gustavo Capanema em 1942, que se restabelece a História do Brasil, mas colocando como seu motivo fundamental a educação moral e cívica.

No Brasil, a partir da década de 50, inicia uma revisão dos métodos de ensino, os quais buscaram superar o método catequético que prevalecia até então para possibilitar uma formação

intelectual pela qual a investigação séria parte integrante do conhecimento escolar. Dessa forma, com a finalidade de deixar de lado os questionários e as dissertações que repetiam, de forma mais fiel possível, os textos dos livros didáticos, o ensino de História passa então a estimular os alunos com narrativas sob o pressuposto de centros de interesse (BITTENCOURT, 2018).

É importante destacar, em 1955, o artigo de Amélia Domingues de Castro, *A História no Curso Secundário Brasileiro*. Circe Bittencourt pondera que Castro “apresenta um estudo evolutivo da disciplina no ensino secundário, incluindo-se no debate que então ocorria sobre a cientificidade da História e sua presença nos currículos como estudo obrigatório para a formação intelectual dos alunos” (BITTENCOURT, 2011, p.84). Ademais, ainda segundo a professora Circe Bittencourt:

Um outro trabalho do período, do professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, Guy de Hollanda (1957), *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*, publicado em 1957, mostra o percurso do ensino da História a partir da reforma Francisco de Campos de 1931 (BITTENCOURT, 2011, p.84).

Com o início da ditadura militar de 1964, o ensino de História sofre grande pressão e coerção ideológica, passando por uma reformulação de conteúdos e os seus objetivos de ensino, levando até a junção do ensino de História com o ensino de geografia, na disciplina de Estudos Sociais. Com isso, queriam “a partir dos conteúdos e atividades predeterminados [pré-determinados], impor uma visão harmônica da sociedade, em que a ‘espontânea colaboração’ de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas” (FONSECA, 2006, p.57).

Por fim, a partir da década de 80, e, principalmente, após a redemocratização, o ensino de História vai sofrer várias influências advindas do marxismo e da História Nova, causando grandes debates em todo o território nacional. Culminando, na década de 90, e, como consequência da Constituição brasileira de 1988, na implementação de leis específicas de desenvolvimento da educação, leis essas como os PCNs, a LDB e o PNLD.

1.2 As abordagens e principais questões de pesquisa no ensino de História

No Brasil, ocorreram várias transformações no ensino de História as quais começaram a ser estudadas, com mais frequência, a partir da década de 1980, quando se iniciou, com mais afinco, uma reflexão sobre suas especificidades e delimitações. Nesse viés, Circe Bittencourt destaca o trabalho de alguns pesquisadores da área:

Thaís Fonseca (2003, 2007) oferece contribuições ao apresentar o estado da arte de um campo considerado incipiente de pesquisa, assim como Gatti Júnior (2009) preocupou-se com os procedimentos utilizados na análise e no trato das fontes de pesquisa. Fernando Cerri (2007) apresenta o processo de consolidação da história do ensino de História por intermédio dos referenciais teóricos sobre os quais se ancoram os seus trabalhos e indica perspectivas para futuras pesquisas (BITTENCOURT, 2011, p.84).

A partir de 1988, as pesquisas de ensino de História no Brasil faziam duras críticas à disciplina de Estudos Sociais, criada pela Lei 5.692/71, durante o regime militar, a qual unificou História e Geografia em uma só matéria. Essas críticas eram feitas no sentido de reintrodução da História e da Geografia como disciplinas autônomas (BITTENCOURT, 2011). Dessa forma,

(...) os debates travados por educadores, dentre eles Paulo Freire e Darcy Ribeiro, situavam a necessidade de mudanças mais radicais quanto ao que se deveria ensinar e de como ensinar, dentre outros aspectos relativos à gestão escolar. Para a História escolar os aspectos prioritários eram o de redefinir os objetivos da disciplina e os critérios para a seleção de conteúdos históricos, visando atender a um público escolar diversificado (BITTENCOURT, 2011).

Com efeito, as críticas passaram a serem feitas também à História ensinada nas escolas no período em que antecedeu o regime militar, propondo, assim, uma inserção de um novo currículo no ensino de História. Tais críticas, “indicavam os caminhos da pesquisa cuja agenda deveria incluir as abordagens metodológicas, as formas de incorporação das novas linguagens para estudo mais dinâmico dos problemas sociais e a atualização dos professores” (BITTENCOURT, 2011, p.89). Dessa forma, as pesquisas passam a problematizar o ensino da História tradicional e seu caráter dogmático, cheio de mitos e estereótipos.

Por certo, o início das pesquisas sobre a história do ensino de História no Brasil se dá de uma forma articulada “aos problemas presentes na configuração de uma historiografia em fase de renovação e relacionadas às transformações na educação escolar e das políticas públicas, incluindo as questões referentes à formação dos docentes” (BITTENCOURT, 2011, p.90).

Nesse primeiro momento das pesquisas, buscou-se analisar as reformas educacionais consideradas significativas na história da educação brasileira, como por exemplo, a já mencionada reforma de Francisco de Campos da década de 30 do século XX. E introduziram, no campo historiográfico e de análise das fontes, as concepções de Foucault difundidas pela Arqueologia do saber (1987), bem como, as análises de Adalberto Marson em Reflexões sobre o procedimento histórico (1984) e os conceitos sobre disciplinas escolares e currículos de André Chervel (BITTENCOURT, 2011).

Em um segundo momento das pesquisas no ensino de História, mais, especificamente, a partir de 1996, surge uma abordagem voltada ao conceito de cultura escolar que busca

caracterizar os saberes históricos específicos de determinadas instituições. Nessa perspectiva, o currículo passa a ser visto, como referencial das análises do ensino de História, sendo utilizado em sua dimensão plural, constituído ao longo do seu processo de elaboração, como texto oficial à sua efetivação, nas salas de aula, por professores e alunos (BITTENCOURT, 2011).

Nessa fase, um dos temas mais pesquisados foi sobre o livro didático de História, principalmente, nas dissertações de mestrado, nas quais trabalham o livro didático como expressão da História oficial. Esta é sintetizada no binômio: factual e de heróis. Muitas vezes, iguala-se esse tipo de História à História dita positivista (COSTA & OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, Márcia Elisa Teté Ramos em seu artigo, *A Constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica*, salienta que o livro didático foi tema de 19% (5 artigos) das publicações na revista *História e Ensino* entre 1995 e 2000 (RAMOS, 2012).

Porém, o tema que mais foi publicado, fruto este de várias pesquisas é sobre o Ensino de História com 43% das publicações (RAMOS, 2012). Além disso, no período de 2001 a 2005, essa temática publicou 45 artigos dos 54 publicados na revista *História e Ensino*, o que “demonstrando com maior clareza a configuração identitária da revista como espaço de discussão acadêmica da área de ensino/aprendizagem histórica” (RAMOS, 2012, p.86).

No mesmo período de 2001 a 2005, outros temas também ganharam destaque como o uso escolar de fontes históricas e o conceito de transposição didática, sendo o primeiro considerado como fontes históricas: filmes, músicas, imagens e etc. O segundo tema é o trabalho com os documentos e fontes históricas o qual tem o objetivo de ensinar ao aluno a produzir o conhecimento histórico tornando-se parte deste processo, o qual se dá por meio de suas próprias experiências com a documentação e fontes históricas (RAMOS, 2012).

Por fim, nas pesquisas dos anos de 2006 a 2010, surgem com mais frequência artigos com as temáticas afro-brasileira e indígena, fruto da implementação das leis 10.639/2003, que tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a qual foi substituída pela lei 11.645/2008, que incluiria também o ensino de História e Cultura Indígena.

Em suma, o ensino de História sofreu toda uma transformação, desde o seu início no século XIX até os dias de hoje, transformações essas que são fruto de muitas pesquisas e debates dos professores e pesquisadores vinculados a esse ensino, colaborando para tornar o ensino de História cada vez mais acessível aos alunos. Entretanto, destacamos que os pesquisadores necessitam acompanhar os impactos que a BNCC vai gerar no Ensino de História, nessa década de 2020, desafios que iremos pensar a seguir.

1.3 A Nova BNCC e seus impactos no campo do magistério em História

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento de caráter norteador que busca dar uniformidade aos currículos dos estados integrantes da federação brasileira, mas que vem recebendo várias críticas por parte do magistério pelo Brasil a fora. Nesse viés, contamos com muitas reflexões organizadas pelas universidades e associações como a ANPUH. Ressaltamos os trabalhos de Angela Ribeiro Ferreira, Antonio Simplício de Almeida Neto, Caio Figueiredo Fernandes Adan, Carlos Augusto Lima Ferreira, Paulo Eduardo Dias de Mello e Olavo Pereira Soares na coletânea *A BNCC de História nos estados* (2021). Os organizadores enfatizam que “a BNCC, e os documentos estaduais dela oriundos, faz parte de uma política curricular que se insere numa política educacional de caráter autoritário e neoliberal” (ALMEIDA et al, 2021, p.17). Assim, os organizadores pontuam que por meio de um sistema de exame dos currículos se tenta exercer um controle do que é ensinado nas escolas.

Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues, no artigo *BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História*, mencionam que “o currículo é produtivo no sentido em que cria modos de o indivíduo olhar para si mesmo e para os outros, potencializando a produção de sentimentos de pertencimento a diferentes configurações socioculturais, quer dizer, de diferentes identidades” (PEREIRA E RODRIGUES, 2018, p. 4). Assim, a narrativa presente, na BNCC, que está sendo implementada, é autoritária na medida em que a mesma estrangulou a organização curricular por meio de disciplinas, fazendo com que a disciplina de História deixasse de ser obrigatória, desfigurando-a e dissolvendo-a numa monstruosa área conhecida como Ciências Humanas e Sociais Aplicada (FERREIRA et al, 2021).

Ademais, partindo do pressuposto de que o currículo está ligado, diretamente, à formação da identidade nacional, o atual modelo da BNCC tem como intuito combater a Primeira Versão da Base a qual tinha o sentido de “confrontar a tradição factualista, que considera o ensino escolar da História como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas” (PEREIRA E RODRIGUES, 2018, p. 4). Dessa forma, ele propunha um currículo que não partia de uma visão eurocêntrica, mas sim, que procurava valorizar as culturas africanas e latino-americanas, desconsiderando as divisões da temporalidade histórica proposta pelos europeus.

Na primeira versão da BNCC, ousou-se voltar a refletir a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Permitindo assim entender que não há conteúdos obrigatórios,

canonizados, definitivos e que, portanto, não possa ser problematizado pela História, o que Pereira e Rodrigues (2018, p.8) chamam de “brasilcentrismo”. Porém, é, justamente, este termo que foi, duramente, criticado por parte da sociedade brasileira, sobretudo pelo movimento escola sem partido, movimento este que supostamente defendia uma educação sem nem uma ideologia de partido político.

Dessa forma, várias questões vão surgindo a respeito do documento, sendo um deles como trabalhar identidade sem olhar portanto para o que é diferente? Dessa forma, o brasilcentrismo é a base da identidade, ao passo que a alteridade pode se dedicar ao estudo das temporalidades europeias (PEREIRA E RODRIGUES, 2018). Nesse sentido,

(...) uma estruturação “brasilcentrista”, “latino-americanista”, “indigenista” e “africanista” do nosso currículo é propensa, mas não garante, a identificação do que é “ser brasileiro” sob outros parâmetros. As heranças negras e indígenas de nossa sociedade, devido à força e vigência de tradições intelectuais fortemente escoradas em uma perspectiva excludente, sempre poderão ser o centro de um diagnóstico de atraso, por exemplo. Importa, portanto, “descolonizar” não apenas a lista de conteúdo, mas as abordagens das narrativas e os objetivos do ensino de história (PEREIRA E RODRIGUES, 2018, p.8).

Indubitavelmente, o que nos enfatiza Pereira e Rodrigues (2018) é que a primeira versão da BNCC nos vislumbra a possibilidade de pensar o ensino de História fora dos parâmetros eurocêntricos, problematizando o presente a partir do passado, visando trabalhar o sentido identitário do povo brasileiro. Uma visão que renega as contribuições de outros povos, a qual também insere o Brasil em um dilema localista.

Por consequência, se na primeira versão da BNCC o foco era a formação da identidade nacional, partindo de um passado prático, no qual a divisão nos eixos temáticos propunha trabalhar com conceitos, pesquisa e as temporalidades, as quais são competências intelectuais relativas à especificidade do conhecimento histórico. Já a segunda versão da BNCC vai ao oposto disso, ou melhor, ela “reverte o que a primeira havia estabelecido como centro do processo de recorte e seleção, que era a história do Brasil, dos ameríndios, dos afrodescendentes” (PEREIRA E RODRIGUES, 2018, p.10). Além disso, quando a segunda versão deixa de apresentar o passado como prática, ela se abstém de desnudar sua vinculação com o espelho das identidades e do pertencimento, apresentando-o, predominantemente, como “passado histórico”, como continuidade ou repetição, não problematizado, pacificado, no lugar daquele passado que se lê e se modifica a partir de novas perguntas e demandas do presente (PEREIRA E RODRIGUES, 2018).

Com efeito, a BNCC oficializada é fundamentada em princípios vinculados ao sistema produtivo hoje hegemônico no cenário mundial, os quais são pilares de natureza política e econômica. No caso da História, as políticas atuais deste documento encontram-se inseridas em

relações de poder que lhe são intrínsecas e com um forte caráter híbrido (SANTOS, 2021). Descartando de vez, todo o debate que gerou a primeira e mais aceita pelos profissionais e professores de História.

A BNCC “é abordada como mecanismo discursivo que opera dentro de um regime de verdade a serviço da busca de hegemonia no campo educacional e social” (SANTOS, 2021, p.243), buscando fixar significados e sentidos por meio de questões como: “o que é ensinar História? Que História deve ser ensinada? Por que ensinar História?” (SANTOS, 2021, p.243).

A proposta curricular mais antiga do estado de Mato Grosso do Sul é formulada no período de 1998 a 2002, no contexto do programa intitulado Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição (1999- 2002), que propalava a ideia de uma escola pública que efetivasse a democratização do acesso, da gestão, da permanência e progressão escolar do aluno, bem como a qualidade social da educação e, também, a valorização de seus trabalhadores. Ademais, esse documento curricular apresenta críticas concisas aos conceitos de habilidades e competências, indicando que estas tendenciam a educação numa perspectiva individual, visando à adaptação deste indivíduo às exigências imediatas do mercado (SANTOS, 2021).

Porém, a crítica mencionada, feita pelo documento da escola Guaicuru, não foi levada adiante, uma vez que, em 2007, foi elaborado o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul (CRMS), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual “posiciona a História, juntamente, com Geografia, na ‘área de Ciências Humanas’” (SANTOS, 2021, p.245). Nesse sentido, no texto de abertura do CRMS, mais especificamente, na seção dedicada à área de ciências humanas

(...) encontramos uma narrativa de cunho generalizante que marca o processo de esvaziamento do que deveriam ser os fundamentos da História e do ensino de História, promovendo seu preenchimento pelos componentes daquela concepção, cujos indícios são observados no rol de conteúdos elencados para o Ensino Fundamental, logo em seguida ao texto de abertura da área (SANTOS, 2021, p.245).

Portanto, o impacto que será causado no magistério do ensino de História na educação básica de Mato Grosso do Sul e do resto do Brasil, é que este Ensino corre um sério risco de se tornar mais um potencializador de habilidades específicas que visam ao mercado de trabalho, o que o torna um currículo tecnicista. Uma vez não alcançado os objetivos propostos que visam às habilidades, fortalecerá um movimento de auto culpabilização da docência.

1.4 A BNCC e os debates sobre a História Antiga

Como já mencionado, a primeira versão do texto da BNCC foi alvo de várias críticas no ano de 2016. Isso porque ela omitiu vários temas ou conteúdos que sempre tiveram relevância no estudo de história na educação básica brasileira, sendo um deles as histórias antiga e medieval. Tudo isso, para motivar um afastamento em relação aos principais centros de poder, proporcionando conteúdos que abordam sobre temas como diversidade, pluralidade e diferença cultural.

Uma das instituições que teceram críticas a esta primeira versão da BNCC, foi a Associação Nacional de História – ANPUH, que, na época, chamou a redação da lei, de genérica e confusa, uma vez que não foram bem explicitados os critérios de seleção dos conteúdos do componente curricular de História (COELHO; BELCHIOR, 2017). A não presença das disciplinas de História Antiga e Medieval criava uma lacuna inaceitável, e que o ensino de História Antiga em particular é “essencial para a formação de uma cidadania crítica e [que] o seu abandono como objeto de reflexão ou seu conhecimento de segunda mão levaria ao aprofundamento do fosso entre a formação cultural das elites e das massas” (COELHO; BELCHIOR, 2017, p.65).

Entretanto, se a História Antiga é de extrema importância na formação de uma cidadania crítica, por que ficou fora da primeira versão da BNCC? Nesse sentido, Coelho e Belchior apontam três possíveis motivos:

(...) em primeiro lugar, entendemos que a História Antiga, em geral, é percebida como uma disciplina muito distante temporalmente da contemporaneidade brasileira, o que dificulta e complexifica a realização de conexões. Em segundo, cremos que, embora seja uma área em expansão, as pesquisas em Antiguidade Clássica ainda exigem do estudante determinados conhecimentos, a exemplo do inglês, do grego e do latim, para a leitura das fontes e das obras historiográficas. Em terceiro lugar, compreendemos que o fato de haver um distanciamento geográfico do Brasil em relação aos espaços do Mundo Clássico, como Grécia e Roma, inviabiliza não só os estudos, mas também os investimentos governamentais (COELHO; BELCHIOR, 2017, p.67).

Mesmo assim, isso não se fundamenta, uma vez que, mesmo com dificuldades, docentes de várias regiões do Brasil têm produzido trabalhos por meio de orientações e publicações em revistas e livros que, cada vez mais, destacam o crescimento da área e a preocupação em investigar objetos que, além de estarem inseridos na atualidade brasileira, procuram analisá-la a partir das noções de permanências e rupturas dentro de nossa sociedade (COELHO; BELCHIOR, 2017).

Nesse mesmo viés, Dominique Santos, no artigo “*O ensino de história antiga no Brasil e o debate da BNCC*”, enfatiza que o próprio texto da primeira versão da BNCC propõe quatro justificativas para a não presença da História Antiga:

(...) Em primeiro lugar, o foco selecionado poderia oferecer “um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é

conhecer a própria trajetória” (como se a compreensão de outras temporalidades históricas e espaços geográficos também não desempenhasse o mesmo papel); em segundo, afirma que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, porém, isso deve ocorrer “a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação” (algo desprovido de sentido, pois o objetivo desejado é talvez melhor atingido ou, pelo menos, mais aprofundado por histórias diferentes da nacional); o terceiro argumento é de que a escolha pelo Brasil faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico (argumento incoerente, pois, na era digital, milhões de fontes estão disponíveis na palma da mão, pelo celular ou tablet); o quarto e último argumento é de que “a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global, para construção e manutenção de uma sociedade democrática” (algo que, sem dúvida, o estudo de histórias e historiografias não nacionais também poderia fomentar (SANTOS, 2019, p.132).

Dessa forma, a primeira versão da BNCC de História é reconhecida como “presentista” ou “brasilcentrista” (SANTOS, 2019).

Um outro fato destacado, é que o componente curricular de Física, na primeira versão da BNCC, aborda a antiguidade clássica mais do que o próprio componente de História (SANTOS, 2019). Assim, ele salienta que

As unidades de conhecimento e objetivos de aprendizagem para 1º ANO/EM, ou seja, primeiro ano do Ensino Médio⁹, por exemplo, na parte denominada como “Contextualização Histórica, Social e Cultural”, sugere, no conteúdo CNFI1MOA005, que sejam estudados “o movimento não inercial em Aristóteles”, os conceitos de “lugar natural”, na física aristotélica” e também a “descrição das constelações em diferentes culturas dos hemisférios Norte e Sul (como a Europa atual, a Babilônia da Antiguidade e as comunidades indígenas da Amazônia)”¹⁰. Os objetivos de aprendizagem para a Física no 2º ANO/EM também apontam para a necessidade do estudo de sociedades antigas, pois sugerem, no conteúdo CNFI2MOA008, que seja estudado o “magnetismo na Antiguidade”¹¹. No 3º ANO/EM, terceiro ano do Ensino Médio, na parte “Matéria e Radiação em Sistemas e Processos Naturais e Tecnológicos”, no conteúdo CNFI3MOA005, a BNCC também sugere que, na Física, sejam estudados o “átomo grego” e o “horror ao vácuo em Aristóteles”¹². Por fim, também no 3º ANO/EM, na mesma parte, mas agora no conteúdo CNFI3MOA014, o texto pede para que os estudantes de Física reconheçam “a existência de modelos explicativos da origem e da constituição do universo, segundo diferentes épocas e culturas”, apontando para o estudo de “Aristóteles, Ptolomeu e o mundo grego da Antiguidade” e a “cosmologia dos egípcios, babilônios”. (SANTOS, 2019, p.132)

Nessa perspectiva, podemos perceber o quão é importante estudar a antiguidade clássica, além disso, o seu estudo não é de forma alguma eurocêntrico, mas sim muito abrangente uma vez que nele estudamos por culturas asiáticas, africanas, europeias e da América indígena.

Santos, destrincha as críticas geradas, pela ausência da História Antiga, como consequência da publicação da primeira versão da BNCC em 2016, por meio da pergunta “História antiga pra que [quê]?” (SANTOS, 2019, p.133). Como resposta ele elabora um quadro de motivos pelos quais deve-se estudar História Antiga, que citamos a seguir:

Promove a alteridade, multiplicidade de experiências e percepção de que as identidades são socialmente construídas; Contribui para compreensão de que a sociedade é uma invenção humana; Guarda experiências humanas interessantes;

Auxilia em discussões fundamentais à formação do ser humano a partir de temáticas discutidas no mundo todo; Ensina a relativizar a duração da sociedade capitalista moderna; Auxilia na crítica ao Eurocentrismo; Auxilia na crítica do racismo estrutural da sociedade brasileira; Possibilita discutir as diferentes materialidades das heranças humanas; Promove conhecimento crítico da história mundial; Incentiva perspectivas descoloniais, decoloniais e pós-coloniais; Evita déficit teórico e carência de orientação e sentido; Fornece uma formação humanista; Amplia percepção de que o Brasil é parte da história da experiência humana; Problematiza a ideia do Brasil como parte do Ocidente, apontando a categoria como uma construção sociocultural; Auxilia na reflexão sobre temáticas importantes do Brasil no tempo presente, aprofundando sua compreensão; Permite compreender melhor os discursos políticos contemporâneos, produzidos tanto no Brasil quanto no exterior; É fundamental para a formação de uma cidadania crítica; Possibilita compreender que heranças significativas da Antiguidade influenciam nosso cotidiano; Mobiliza saberes de diversas áreas para além da História, possibilitando a inter e a multidisciplinaridade; Valoriza perspectivas comparadas no tempo e no espaço; Colabora para ampliar a internacionalização, valorizando investimento público feito nos últimos anos; Amplia capacidade reflexiva dos estudantes; Evita a desigualdade social, permitindo acesso geral de toda a população às temáticas internacionalmente relevantes; Aprofunda compreensão conceitual; Amplia conhecimento sobre diferentes fontes históricas; Aprofunda a compreensão e problematização da natureza lacunar das fontes e metodologias; Aumenta a compreensão das dificuldades e também das responsabilidades do ofício do historiador; Auxilia a repensar as fronteiras tradicionais do conhecimento histórico; Aprofunda o debate sobre Ensino de História no Brasil (SANTOS, 2019, p.142-143).

Portanto, quando o aluno estuda História Antiga, isso o possibilita aprofundar a sua compreensão “de noções como alteridade e multiplicidade das experiências humanas, ou seja, a percepção de que as identidades são socialmente construídas” (SANTOS, 2019, p.133), por meio do tempo histórico.

Por fim, o que percebemos é que o debate existente na BNCC, em torno da história antiga, girou mais, acaloradamente, devido à sua primeira versão, não que as duas próximas versões (uma delas a definitiva) não houve, mas aquela mexeu com os profissionais que se dedicam ao estudo das antiguidades clássicas. Cabe lembrar também, que as duas versões da BNCC que sucederam a primeira não abordam, suficientemente, na visão dos antiquistas, o conteúdo de história antiga, mas está longe disso, como bem salientam os autores Dominique Santos (2019), Ana Lucia Santos Coelho e Ygor Klain Belchior (2017).

1.5 A História Antiga na BNCC do Ensino Fundamental e no Referencial Curricular de Campo Grande - MS

Foram pouquíssimas as menções às temáticas relacionadas com as sociedades antigas na primeira versão da BNCC de História. Dessa forma, a presença da Antiguidade só se fez notar a partir da relação com o ensino de uma percepção temporal. Assim, “a Antiguidade é

mencionada no 6º ANO/EF, ou seja, sexto ano do Ensino Fundamental, que recebe o título de ‘representações, sentidos e significados do tempo histórico’” (SANTOS,2019, p.130). Portanto,

(...) são três menções: a primeira delas ocorre no conteúdo CHHI6F0A066, quando há apenas uma referência aos “egípcios”, que aparecem relacionados com as diversas maneiras de contagem e de registro do tempo; a segunda é uma referência ao modelo quadripartite francês, que a BNCC nos convida a conhecer e problematizar. Trata-se do conteúdo CHHI6F0A071, que faz referência à “idade antiga”; a terceira e última aparece no conteúdo CHHI6F0A072. O texto convida-nos a “identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos” relacionados aos vários períodos históricos, sendo a “idade antiga” um deles (SANTOS, 2019, p.130).

No documento definitivo da BNCC é enfatizado, nesse sentido que: o que nos interessa no ensino fundamental, é que o conhecimento histórico deve perceber “a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2017, p. 397). Nesse viés, é preciso que a História se utilize de diferentes fontes e documentos na construção de um discurso histórico.

Para isso, o professor deve desenvolver algumas competências específicas da área de história dentro do seu trabalho pedagógico (CAIMI, 2008). Competências essas que já estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as quais veremos abaixo:

Com o propósito didático, o professor pode solicitar suas primeiras impressões, instigá-las no questionamento, confrontar com informações divergentes, destacar detalhes, socializar observações e criar um momento para que possam comparar suas ideias iniciais com as novas interpretações conquistadas ao longo do trabalho de análise. Com atenção e perspicácia, podem ser observadas e colhidas informações nos detalhes: fatos, estéticas, conceitos, sentidos etc. É possível pesquisar informações sobre o documento em fontes externas (autoria, contexto da obra, estilo etc.) e confrontar eventos históricos identificados na fonte estudada a eventos de outras épocas, quanto a semelhanças e/ou diferenças e relações de continuidade e/ou descontinuidade. Quando o professor considerar necessário, pode ser feita a pesquisa da trajetória histórica de preservação, conservação e difusão do documento. É importante que o trabalho envolve observações, descrições, análises, pesquisas, relações e interpretações e, no final, aconteça um momento de retorno ao documento, para que os alunos comparem as novas informações – o seu “novo olhar” – com suas apreensões iniciais e reflitam sobre problemáticas históricas a ele relacionadas (BRASIL, 1998, p. 86-7).

Além do mais, os PCNs, justificavam o uso de fontes variadas por meio da pesquisa nas aulas de História, para que estas possam:

a) ampliar conhecimentos, capacidades e atitudes de autonomia dos estudantes; b) localizar, relacionar e comparar informações; desenvolver domínios linguísticos; identificar idéias de diferentes autores, suas contradições e complementaridades; selecionar, tomar decisões e socializar informações diversas (BRASIL, 1998, p. 82).

Havia um estímulo a capacidade de interpretação crítica sobre o tema a ser estudado em sala de aula. Segundo a BNCC (2017), o uso de linguagens variadas, em uma narração histórica, facilita a contextualização de fatos ou acontecimentos fundamentais os quais visam evitar atribuição

de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época ou sociedade; na interpretação de seu objeto de estudo e da comparação deste mesmo objeto dentro do tempo e de um espaço geográfico. Dessa forma, o aluno do ensino fundamental passa a adquirir autonomia de pensamento buscando o que o leva, enfatiza a BNCC, a agir de acordo com sua época e lugar, apropriando-se, assim, do mundo em que vive (BRASIL, 2017).

Com isso, a Base Nacional Comum Curricular procura despertar uma atitude historiadora nos alunos e, para isso, ela nos traz competências específicas para se trabalhar no Ensino Fundamental II. Dentre elas, ao frisar o uso de fontes e linguagens diferentes no ensino de História, observamos que é possível atingir-se a competência específica número três, que busca “elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito” (BRASIL, 2017, p. 402).

Para trabalhar competências específicas, a BNCC propõe habilidades básicas a serem desenvolvidas nos alunos. Tais habilidades são divididas, no referencial curricular do ensino público e particular da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, em unidades temáticas, das quais, a unidade que trabalha no 6º ano com o ensino de história antiga são: “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades e Lógicas de organização política” (REFERENCIAL CURRICULAR – REME, 2019, p.164 - 168). Nesse referencial, as habilidades que trabalham ou desenvolvem o ensino de História Antiga são:

(CG.EF06HI09.s) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. (CG.EF06HI10.s) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (CG.EF06HI11.s) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (CG.EF06HI12.s) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (CG.EF06HI13.s) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (CG.EF06HI14.s) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. (CG.EF06HI15.s) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado (REFERENCIAL CURRICULAR – REME, 2019, p. 164 – 168).

A partir das habilidades citadas acima, devem ser trabalhados, além das unidades temáticas, os objetos de conhecimentos, noções e conceitos e conhecimentos específicos. Para entendermos melhor esta divisão, vejamos abaixo, em parte e em forma de tabela esta divisão no Referencial Curricular (2019, p.164). Por fim, o currículo municipal de Campo grande – MS é o resultado da adequação das Habilidades e objetivos do documento final da BNCC, para a realidade do seu sistema de Educação da capital do Mato Grosso do Sul.

2. FONTES HISTÓRICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA

2.1. Debatendo fontes históricas: limitações e ampliações

Antes de falar das fontes históricas, é preciso pensar a prática do historiador em sala de aula, sendo de suma importância fazer isso com base na teoria da História, por meio da qual é possível constituir conceitos que possam possibilitar ampliar sua visão de seu objeto de pesquisa, neste caso a sua própria prática de ensino. Dessa forma, Manuel Luiz Salgado Guimarães enfatiza que “a teoria da história coloca em questão, propondo interrogações, a própria práxis do historiador, tornando-a objeto do próprio conhecimento” (GUIMARÃES, 2009, p.39). Assim, o professor de História deve sempre se colocar como um pesquisador e fazer de sua prática de ensinar o seu objeto de pesquisa.

Nesse sentido, Jörn Rüsen, em seu livro *Razão histórica*, procura salientar a importância da teoria da história na pesquisa e na escrita histórica, enfatizando que “a teoria da história põe em evidência elementos que, sem suas análises ‘teóricas’, remaneseriam na obscuridade de supostas obviedades” (RÜSEN, 2001, p.14), sendo essas obviedades problemas que devem ser solucionados. A teoria da história e seus fundamentos, não é condição obrigatória que torna a história possível e praticável como ciência, nem a torna tutora da pesquisa histórica. Mas, ao contrário, “a teoria da história tem por objetivo analisar o que sempre foi a base do pensamento histórico em sua versão científica e que, sem a explicitação e a explicação por ela oferecidos, nunca passaria de pressuposto e de fundamentos implícitos” (RÜSEN, 2001, p.14). Essa análise faz com que o pensamento histórico seja submetido à racionalidade de sua fundamentação, por meio de sua teoria que, por sua vez, abre-o à possibilidade de ser criticado, superando assim sua práxis.

A teoria da ciência da História vai além da práxis do historiador a qual, segundo Rüsen, “pode, com isso, basear-se nesta para evidenciar e cognitivamente os que, por exemplo, sem o resultado teórico, ficariam velados na práxis” (RÜSEN, 2001, p.15). E, ele vai chamar o desenvolvimento desse pensamento de “reflexão”. Nesse sentido, esta reflexão é uma teoria da história a qual é conhecida como metateoria, em outras palavras seria um pensar sobre o pensamento histórico, cujo eixo central é a própria racionalidade humana (RÜSEN, 2001). Ademais, essa metateoria faz com que teoria da ciência da história mantenha uma relação umbilical com a práxis do historiador, e essa relação também se deve a prática do ensino de História.

Enfim, a teoria da história deve ter a função de refletir sobre o pensamento histórico, com a finalidade de compartilhar o resultado obtido por meio de uma divisão de trabalho, de uma forma abrangente e comum a toda sociedade (RÜSEN, 2001). Assim, quanto mais o professor de História se aproxima de sua teoria, mais eficazes se tornarão suas aulas, pelas quais o conhecimento histórico pode ser compartilhado até com as camadas sociais mais baixas da pirâmide social.

Dentro dessa práxis do historiador, não existe o fazer historiográfico sem lançar mão das fontes históricas, uma vez que estão situadas no cerne da metodologia da História: se não, no ponto de partida da pesquisa, mas, certamente, estará no seu centro vital desta mesma pesquisa, ou em uma reflexão historiográfica (BARROS, 2020). Dessa forma, José D'Assunção Barros (2020, p.2) enfatiza que “sem fontes – e sem um trabalho metodológico adequado sobre elas – apenas podemos falar indiretamente sobre o que os diversos historiadores já disseram sobre este ou aquele tema histórico”, não iniciando se quer uma operação historiográfica.

Nessa práxis, as fontes históricas são situadas dentro de um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, no qual, “se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 1983, p.67).

As fontes são para o historiador uma espécie de máquina ou visor do tempo, uma vez que, como uma das Ciências Humanas, a história estuda o ser humano por meio do que ele produziu durante o tempo - seja algo material físico e palpável (como um documento estatal, um objeto antigo etc.) como também não material (um culto religioso, uma música e uma lenda) – tornando este “tempo” peça central na compreensão do tempo presente em que vive o próprio historiador. Ou seja, o historiador “trabalha com sociedades que já desapareceram ou se transmutaram – ou, mais ainda, com processos que já se extinguiram ou que fluíram por meio de transformações que terminaram por atravessar os tempos até chegar ao presente produzindo novos efeitos” (BARROS, 2020, p. 2). Portanto, as fontes históricas são o meio que o historiador tem de perceber e analisar estas transformações sofridas pelas sociedades, historicamente, situadas no passado.

Já que, no momento, ainda não existe uma máquina do tempo, para que o historiador possa visitar o passado das diversas sociedades que o interessa e que o possibilite analisar os processos históricos que atravessaram o tempo da vida humana sobre a terra, a única forma de se fazer isso é analisar este passado, são pelas já mencionadas fontes históricas (BARROS, 2020). Estas fontes ajudam o historiador a visualizar o passado e “apreendê-lo de alguma forma – mas, sobretudo, para compreendê-lo por dentro, permitindo-nos fazer interpretações adequadas sobre

as relações humanas e sociais – precisamos analisar, atentamente, os vestígios e tudo o mais que este passado nos deixou” (BARROS, 2020, p. 2 - 3).

Nesse sentido, José Barros se utilizando de uma imagem criativa destaca que:

(...) o presente, do ponto de vista do historiador, seja um pequeno quarto em um apartamento num edifício, e que o lado de fora – toda a imensidão que se estende diante das janelas deste edifício e que continua além – seja o passado. No quarto do Presente está situado o observador, olhando pela janela e tentando compreender e refletir sobre a história ao contemplar as cenas do passado que se desenvolvem à sua frente. Se voltarmos à imagem do visor, também podemos pensar nessa vastidão passada como o outro lado da tela, como o grande oceano de processos e acontecimentos que são observados. O historiador não está, ele mesmo, no Passado; ele está no Presente, em seu pequeno quarto, e precisa se empenhar não apenas em ver o que se passa lá fora, no Passado, mas também em interpretá-lo, compreendê-lo – sendo que estas ações que ele deverá realizar estarão obrigatoriamente ancoradas no seu próprio ponto de vista (BARROS, 2020, p.3)

Dessa forma, a interpretação feita pelo historiador sobre as fontes estudadas por ele, é realizada a partir de suas particularidades individuais, tomando consciência da história social, bem como à consciência de si mesmo (BARROS, 2020).

Ademais, se o historiador interpreta suas fontes a partir de si mesmo ou da sua realidade, quer dizer que esta interpretação não é isenta? Inquestionavelmente, não. Pois, segundo o historiador francês Michel de Certeau, a história objetiva que se perpetuou, no campo histórico até o início do século XX, na qual “a ideia de uma verdade um modelo tirado da filosofia ontem ou da teologia de anteontem; contentava-se com traduzi-la em termos de fatos históricos (...) Os bons tempos de positivismo estão definitivamente acabados” (CERTEAU, 1983, p. 67). Além disso, toda interpretação histórica depende de um sistema de referência no qual permanece uma filosofia implícita e particular, que por sua vez se infiltra no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à subjetividade do autor (CERTEAU, 1983).

Esta relação não isenta do indivíduo historiador é posto no debate histórico ainda na primeira metade do século XX, pelo francês Raymond Aron, o qual ensinou toda uma geração a decifrar e apontar os discursos filosóficos presente na historiografia positivista que predominava até então. Sua crítica a respeito da análise positivista sobre as fontes, tratava das decisões filosóficas que organizavam os recortes de um material, seus códigos de deciframento, bem como a ordem de sua exposição. Dessa forma, há uma relatividade histórica que compõe um quadro no qual, sobre o fundo de uma totalidade histórica, na qual se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais, as dos pensadores que se vestem de historiadores (CERTEAU, 1983).

Como já dito, as fontes são as janelas pelas quais o historiador consegue visualizar o passado do que está pesquisando e, por meio delas, interpretar seu objeto de estudo. Um exemplo da janela como visor do tempo é o Egito antigo que, segundo Barros (2020, p.4),

Ele tem diante de si as pirâmides – que até hoje estão presentes no cenário planetário e que dão testemunho daquela magnífica civilização. De igual maneira, ele tem diante de si os textos escritos nas paredes das pirâmides, ou então em papiros antigos, mas que já podem ter tido os seus conteúdos transferidos para coletâneas modernas de fontes impressas ou digitalizadas, e até mesmo ter sido traduzidos para diversas línguas. Diante desta paisagem trazida pela “janela das fontes”, este historiador escreve a sua obra historiográfica sobre o Antigo Egito – não apenas descrevendo os aspectos objetivos da civilização egípcia no período de alguma dinastia faraônica, e não somente enunciando os fatos mais conhecidos, mas também os interpretando, problematizando-os, formulando hipóteses, introduzindo comparações com outras antigas civilizações, propondo explicações para que possamos compreender porque as coisas aconteceram de uma maneira e não de outra (BARROS, 2020, p.4).

Dessa forma, o historiador oferece um breve vislumbre do passado para quem ler seus textos e livros.

Assim, se as fontes são as janelas pelas quais o historiador visualiza o passado, o que são Fontes Históricas? Fonte Histórica é “tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente” (BARROS, 2020, p.5). Sendo assim, as fontes são as marcas de um passado histórico, ou seja, são as sinalizações de uma trilha deixada por alguém, para que outros consigam chegar a um determinado lugar. Dessa forma, os humanos de várias épocas vão deixando vestígios ou registros de suas ações por onde quer que tenham passado. Nesse viés,

(...) são fontes históricas tanto os já tradicionais documentos textuais (crônicas, memórias, registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, jornais, obras de literatura, correspondências públicas e privadas e tantos mais) como também quaisquer outros registros ou materiais que possam nos fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade que um dia foi vivida e que se apresenta como relevante para o Presente do historiador. Incluem-se como possibilidades documentais (ou, mais precisamente, no âmbito do que chamamos de fontes históricas) desde os vestígios arqueológicos e outras fontes de cultura material – a arquitetura de um prédio, uma igreja, as ruas de uma cidade, os monumentos, cerâmicas, utensílios da vida cotidiana – até representações pictóricas, entre outras fontes imagéticas, e as chamadas fontes da história oral (testemunhos colhidos ou provocados pelo próprio historiador que conduz a sua investigação historiográfica). De igual maneira, as investigações sobre o genoma humano fizeram do corpo e da própria genética uma fonte histórica igualmente útil e confiável, que inclusive permitiu que os historiadores passassem a ter acesso aos primórdios da aventura humana sobre a Terra, forçando a que se problematizasse aquele antigo conceito de “pré-história” que antes parecia isolar toda uma região da realidade um dia vivida que parecia até então interdita ao ofício dos historiadores (BARROS, 2020, p. 5-6).

Com os tipos de fontes variadas citadas acima, o historiador interpreta-as e cria sua narrativa sobre um fato histórico.

Ainda nesse mesmo sentido, até no início do século XX, eram consideradas fontes históricas apenas os documentos escritos os quais, segundo a escola positivista, linha de pensamento que predominava até então, falavam quase que por si só. Assim, a própria etimologia da palavra ‘documento’ tem origem, no termo latino *documentum*, derivado de *docere*, ensinar, o qual evoluiu para o significado de ‘prova’ sendo muito usado no vocabulário legislativo (LE GOFF, 2009). Dessa maneira, a visão positivista de documento se relaciona com textos oficiais os quais se impunham por si próprios, havendo, assim, pouca análise crítica sobre tais fontes.

Como já mencionado, as fontes históricas são as janelas pelas quais o historiador visualiza o passado a fim de responder uma premissa. Porém, isso só foi possível quando o historiador em seu ofício deixa de somente se voltar para os documentos escritos e passa a olhar ou a considerar outras possibilidades de documentos nem sempre textuais. Sobre esta questão, a revista dos *Annales* em 1929 cujos autores são conhecidos como “pioneiros de uma história nova, os quais insistiam sobre a necessidade de ampliar a noção de documento” (LE GOFF, 2009, p.489). Nesse sentido, na ausência de documentos escritos a prática historiadora deve acontecer também, por outras formas, dentre elas a análise da paisagem e formas do campo; a atrelagem dos cavalos de corrida; com os estudos produzidos pelos geólogos sobre as rochas, bem como com a análise química feita dos metais executada pelos pesquisadores. Por fim, tudo que pertence ao ser humano, demonstra sua presença serve como fonte não textual que, como já dito, deve ser estudada pelo historiador (FEBVRE 1949 apud LE GOFF, 2009).

Assim, “seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde, um tipo único de documentos, especializado para esse uso” (BLOCH, 1941-1942 apud LE GOFF, 2009, p. 490), podendo ser este documento não somente, na forma escrita, mas também, na forma de som (como por exemplo os mitos das populações indígenas do Brasil), de uma ilustração (como as imagens de uma catedral) ou de quaisquer outras maneiras. Dessa forma, os documentos passam a se assemelhar a um monumento, chamado de documentos/monumentos, o que, porém, passou a exigir, por parte do historiador, uma submissão mais crítica e radical na análise dos documentos selecionados (LE GOFF, 2009).

Nesse viés, se o conceito de documento foi ampliado, o próprio conceito de fonte histórica também se amplia, como bem enfatiza Erica da Silva Xavier dizendo que, “nas últimas décadas, o conceito de fonte histórica ampliou-se significativamente, e elas passaram a ser vistas como vestígios de diversas naturezas deixados por sociedades do passado” (XAVIER, 2010, p.1099). Portanto, cabe ao historiador “dominar métodos de interpretação, entendendo que as fontes devem ser criticadas e historicizadas (XAVIER, 2010, p.1099).

Assim, o historiador reúne as fontes para avaliar sua autenticidade e veracidade, e logo depois as põe para funcionar. Afinal, a completude que o homem diz, escreve, fábrica e toca podem e devem informar sobre ele, servindo, nesse caso, como uma espécie de testemunho do passado (BLOCH, 2002). Dessa forma, “as fontes históricas são, para os historiadores, aquilo que os permitem moldar seu pensamento sobre a História, seria o barro para o artesão, que forja entre seus dedos uma representação daquilo em que ele próprio está envolvido” (XAVIER, 2010, p.1100).

Por fim, “influenciados pela historiografia dos *Analles* (como a de Marc Bloch), os seguidores da Nova História, na segunda metade do século XX, abarcaram em seus estudos históricos as mais diversas fontes, como a literatura, as imagens ou a cultura material” (XAVIER, 2010, p.1100). Dentre eles, encontram-se Jacques Le Goff e Pierre Nora, os quais juntos, em 1974, fizeram uma coletânea de várias outras contribuições de outros autores, como Paul Veyne e Michel de Certeau por exemplo (XAVIER, 2010).

No campo do ensino de História, as fontes históricas admitiram “um papel fundamental na prática do ensino de História, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações, o que, entre outros aspectos, é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo”. (XAVIER, 2010, p. 1102 APUD FONSECA, 2005: 56). Nesse caso, o professor exerce um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, o papel de mediador, no qual, por meio do diálogo, ou seja, do entrelaçamento entre sua fala e a fala do aluno de forma dinâmica, pode propiciar a atribuição de novos significados sobre a História, sobre os conceitos históricos ao aluno (XAVIER, 2010).

As fontes históricas tornam-se, nesse processo, uma ferramenta pedagógica que por meio de uma análise histórico-social Vygotskyana, possibilita ao aluno fazer diferenciações entre o passado e o presente por intermédio da contextualização das fontes na História (XAVIER, 2010). Ademais, o contato com as fontes históricas mediadas pelo professor, pode fazer com que os alunos sejam capazes de assumir significados específicos que vão auxiliá-lo a fazer abstrações e diferenciações, o que o possibilitará constituir determinados conceitos historiográficos. (XAVIER, 2010).

As fontes históricas passaram por transformações durante o século XX até o presente momento, sendo uma delas o surgimento da micro-história a qual tem como grandes nomes Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, os quais começaram a dar atenção não somente para os grandes heróis, mas também àqueles que são vistos como figurantes pela historiografia positivista.

O surgimento da Micro-história também contribuiu com a reflexão do tipo de escrita dos textos históricos, possibilitando assim, a retirada de alguns exemplos importantes de como as fontes históricas podem devolver no historiador uma maneira diferente de se construir o texto final, o qual será oferecido ao leitor. Dessa forma,

Se suas fontes são inquéritos judiciais, ver-se-ão tentados a experimentar o modelo do inquérito na própria elaboração de seu trabalho final: deixarão que o leitor vivencie simultaneamente a experiência de inquisidor e inquirido, de investigador criminal e réu suspeito, porque isto favorecerá a percepção do dialogismo contido nas suas fontes, do entrechoque das muitas versões contrapostas e da possibilidade de tirar partido precisamente destas contradições. Se sua investigação examina as vozes dos vários atores sociais que estão intervindo em uma determinada configuração histórica a ser examinada, talvez explorem a possibilidade de escrever um texto polifônico, no qual o ponto de vista vai se deslocando ao invés de ser apresentado como um ponto de vista unificado por um narrador exterior que seria o historiador (BARROS, 2010, p.107).

Portanto, isso só foi possível porque, como já citado, ainda, na primeira metade do século XX, ousaram questionar e romper com tradição das fontes históricas escritas e, unicamente, verdadeiras as quais não precisavam de uma análise crítica.

Pensando em novas linguagens historiográficas, desse novo milênio, a partir das experiências que a Escola dos Annales e a micro história nos proporcionaram, entendemos que

De igual maneira, acredito que seja interessante refletir sobre as potencialidades da História relativamente aos tipos de suporte que estariam à disposição dos historiadores no futuro. Uma vez que o historiador já se tem familiarizado com fontes ligadas a outros suportes que não o textual, não será possível incorporar esta linguagem que a ele se torna familiar na própria elaboração de seu produto historiográfico? Será o formato livro o único destino de um bom trabalho historiográfico? Não será possível trazer novos suportes para a História, para além do “escrito”, como a Visualidade – incluindo a Fotografia e o Cinema – a Materialidade, convocando uma maior parceria entre historiadores, museólogos, arquitetos, ou como a Virtualidade, chamando mais intensamente à História os recursos da Informática? Assistiremos nas próximas décadas à possibilidade de teses de História apresentadas em formato de Vídeo ou DVD, ao invés do tradicional formato-livro? (BARROS, 2010, p.108).

Assim, três propostas para o novo milênio, para além da História Escrita, seriam a História Visual, a História Material e a História Virtual (BARROS, 2010). Sem dúvida, atualmente, as três histórias mencionadas, na frase anterior, estão muito presentes dentro da historiografia. Dois exemplos disso, presentes em sites *streamer* como a Netflix, Amazon Prime e Disney+ e canais de TV fechadas, são as séries e filmes de cunho histórico, mesmo que os fatos históricos sejam pouco ou muito distorcidos pela dramaturgia, os quais, aqueles e aquelas, têm trazido muitos elementos que podem ser analisados, criticamente, pela historiografia, assim como, a própria internet que tem possibilitado acesso a vários documentos oficiais, músicas antigas, além de entrevistas audiovisuais que também podem servir como fonte histórica.

Para uma melhor análise deste novo tipo de fonte histórica, é de fundamental importância que os cursos de graduação de História passe por uma reformulação e

enriquecimento no qual possa levar os futuros historiadores a adquirir conhecimentos mais sólidos de fotografia, cinema e música, possibilitando assim que não somente os cineastas, músicos e artistas se apropriem do da História, mas que o historiador se aproprie do cinema, da música bem como de todo tipo de arte que traga alguma pista que possa ser explorada pela História. Por certo, “não poderiam os historiadores tomar a si o caráter diretivo de grandes trabalhos historiográficos que tragam como suporte o Cinema, e neste caso não seria o caso de trazer o Cineasta para a equipe técnica do historiador, e não o contrário?” (BARROS, 2010, p.109).

Em suma, a multiplicidade de fontes que surgiram, a partir da primeira metade do século XX, impactaram, diretamente, no fazer historiográfico, tanto na pesquisa quanto no ensino de História; enriquecendo, assim, os debates acerca do estudo do ser humano no tempo, no espaço e cultura.

2.2. Fontes históricas e o Ensino de História Antiga:

As fontes históricas e o ensino de História são uma ótima ferramenta pedagógica que está à disposição dos professores desta disciplina para serem usadas nas escolas públicas e particulares do Brasil. Nesse sentido, segundo a professora Flávia Eloisa Caimi (2008, p. 129-130), “a história, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhes são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência [...] e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica”. Assim, no debate historiográfico, os campos acadêmico e escolar possuem dinâmicas particulares uma em relação à outra, tornando possível o uso das fontes históricas, durante uma aula de História na educação básica, sem que ela seja mediada pela história acadêmica.


O uso de fontes variadas nas aulas de História tem como base em novas orientações historiográficas e recentes transformações pedagógicas, e vêm, aos poucos, remodelando as proposições feitas em sala de aula. Assim,

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p. 141).

Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já vem fazendo uma política de inclusão e uso das fontes históricas nos livros das editoras que quiserem ter as obras

autorizadas a serem escolhidas pelos docentes de História das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, o PNLD de 2008 já estabelecia “critérios rigorosos quanto à condução metodológica nos livros que se candidatam a esta avaliação governamental, para os anos finais do ensino fundamental [...]” (CAIMI, 2008, p.142).

Como exemplo desta política que vem sendo adotada pelo PNLD, está presente na edição vigente para o ensino fundamental, a qual é válida para uso até o ano de 2023. Vejamos alguns exemplos presentes, no livro didático, adotado pela Rede Municipal de Educação de Campo Grande - MS Araribá Mais História - 6º ano, publicado em 2018 pela editora Moderna:

 PORTAL Grécia Antiga. Disponível em: <<http://greciantiga.org>>. Acesso em: 27 nov. 2017. Neste site, criado em 1997 e constantemente renovado até os dias atuais, é possível encontrar uma enorme variedade de textos e imagens sobre a Grécia Antiga.


A oligarquia espartana

Como os espartanos governavam a cidade? Em Esparta, apenas os esparciatas tinham direitos políticos, e somente os membros das famílias mais importantes podiam ser eleitos para as funções de comando. Por isso, o regime político de Esparta é chamado de oligárquico (*oligos*, poucos; *arkhé*, governo).

Esparta, ao contrário de outras cidades gregas importantes, preservou a monarquia. Na cidade, dois reis comandavam o exército e cuidavam das tarefas sacerdotais. As leis eram formuladas pela Gerúsia, um conselho formado pelos dois reis e por 28 cidadãos com mais de 60 anos. Um comitê de cinco cidadãos, os éforos, era eleito todo ano pela assembleia para supervisionar as atividades políticas e julgar crimes importantes.

Os cidadãos maiores de 20 anos podiam participar da Ápela, assembleia que se reunia periodicamente para votar as leis propostas pela Gerúsia. Mas o poder da assembleia era limitado; quem comandava a cidade, de fato, eram os dois reis e os 28 anciãos da Gerúsia, que tinha o poder de rejeitar as decisões da assembleia caso decidisse que os cidadãos tinham votado de maneira incorreta.

Reprodução gratuita. At: file:///C:/Colégio/Plutarco/Lib 05 de 19 de novembro de 1998.



documento

A EDUCAÇÃO ESPARTANA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O historiador e biógrafo greco-romano Plutarco viveu no início da era cristã, quando toda a Grécia já tinha sido conquistada por Roma. No texto a seguir, ele fala sobre a educação dos meninos em Esparta.

Os anciãos vigiavam os jogos das crianças. Não perdiam uma ocasião para suscitar entre eles brigas e rivalidades. [...] Ensinavam a ler e escrever apenas o estritamente necessário. O resto da educação visava acostumá-los à obediência, torná-los duros à adversidade e fazê-los vencer no combate. Do mesmo modo, quando cresciam, eles recebiam um treinamento mais severo: raspavam a cabeça, andavam descalços, brincavam nus a maior parte do tempo. [...] Quando completavam doze anos, não usavam mais camisa. Só recebiam um agasalho por ano. Negligenciavam o asseio, não conheciam mais banhos [...], a não ser em raros dias do ano [...].

PLUTARCO. A vida de Licurgo. In: PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 108-110.

- 1 De acordo com Plutarco, qual era o principal objetivo da educação dos meninos espartanos?
- 2 Você considera correto estimular a rivalidade ou a cooperação na educação das crianças?

130
Unidade V – A Grécia Antiga

Imagem 1 - Livro didático Araribá Mais História - 6º ano, São Paulo, 2018, editora Moderna, p. 130.

Na imagem da página 130 do livro didático supracitado, observa-se que o conteúdo trabalhado é sobre a Oligarquia Espartana, na qual se explica a organização política da cidade-Estado grega de Esparta. Nesse sentido, os autores da obra (pois é uma obra coletiva) trazem, na parte de baixo da página, uma pequena atividade, na qual procura-se trabalhar a especificidade da educação espartana no desenvolvimento de seus jovens meninos. Nesta atividade, os autores trabalham com uma fonte histórica, um trecho de um texto de Plutarco intitulado como ‘A vida de Licurgo’, o qual está presente, nas páginas 108 a 110 do livro de Jaime Pinsky, intitulado ‘100 textos de história antiga’, por meio do qual buscam levar os alunos a refletirem sobre a dura educação dos meninos em Esparta. Para isso, elaboraram duas questões dissertativas, para que, por intermédio delas, leve o aluno a realizar uma interpretação crítica sobre o conteúdo ou assunto.

Outro exemplo está nas imagens a seguir:

ser no mundo

O QUE É O BELO?

Os gregos antigos valorizavam muito a beleza. Elaboraram estudos sobre o belo e buscavam, em suas obras de arte, proporção, equilíbrio e graça. Mas, quando se falava de beleza humana, a concepção de beleza ia além da aparência. Ela expressava um modo de vida. O grego considerado belo era aquele que praticava exercícios físicos, aprendia música, discutia sobre política e tinha gosto pelo conhecimento e pela arte. A visão de beleza dos filósofos Sócrates e Platão era ainda mais ampla: ser belo, para eles, significava cuidar do corpo e da alma.

Na sociedade em que vivemos, há uma grande valorização da beleza aparente, em detrimento do que os gregos chamariam de “beleza da alma”. Além disso, essa beleza é ditada por padrões, e as pessoas, especialmente as mulheres, são consideradas feias ou belas de acordo com o tipo de corpo valorizado pela sociedade. E qual seria o padrão de beleza de nossa sociedade? Sobre isso, leia a seguir o trecho da monografia de uma jovem jornalista.

O padrão estético de beleza atual, perseguido pelas mulheres, é representado imagetivamente pelas modelos **esquálidas** das passarelas e páginas de revistas segmentadas, por vezes longe de representar saúde, mas que sugerem satisfação e realização pessoal e, principalmente, aludem à eterna juventude.

[...] Sendo a aparência física uma importante medida de valor pessoal, a chamada “indústria da beleza” oferece novas e miraculosas dietas para emagrecimento; as academias de ginástica apresentam inúmeras opções de exercício e revelam o alto investimento tecnológico para o desenvolvimento de técnicas de exercício físico. [...] São notáveis também os avanços da indústria cosmética no desenvolvimento de produtos e técnicas cirúrgicas que auxiliem na busca pela magreza e pelo corpo perfeito. O culto à magreza está diretamente associado à imagem de poder, beleza e mobilidade social, gerando um quadro contraditório e confuso, tendo em vista que, através da mídia escrita e televisiva, a indústria de alimentos vende gordura, com o apelo aos alimentos hipercalóricos, enquanto a sociedade cobra magreza. O ideal de corpo perfeito preconizado pela nossa sociedade e veiculado pela mídia leva as mulheres, sobretudo na faixa adolescente, a uma insatisfação crônica com seus corpos, ora se odiando por alguns quilos a mais, ora adotando dietas altamente restritivas e exercícios físicos extenuantes como forma de compensar as calorias ingeridas a mais, na tentativa de corresponder ao modelo cultural vigente.

BOHM, Camila Camacho. *Um peso, uma medida: o padrão de beleza feminina apresentado por três revistas brasileiras*. São Paulo: Uniban, 2004. p. 19-25.

148 Unidade V – A Grécia Antiga

Imagem 2- Livro didático Araribá Mais História - 6º ano, São Paulo, 2018, editora Moderna, p. 148.

NÃO ESCREVA
NO LIVRO

- 1 De acordo com o texto, qual seria o padrão atual de beleza veiculado pela mídia?
Magreza e juventude.
- 2 O padrão de beleza atual induz a uma alimentação saudável? Justifique. **2. Não, pois o padrão atual induz os jovens a buscarem dietas milagrosas para emagrecer, e não uma alimentação saudável.**
- 3 O que você considera uma alimentação saudável? Na sua opinião, os seus hábitos alimentares se refletem em sua saúde e qualidade de vida?

O padrão de beleza veiculado pela mídia, contudo, tem sido posto em xeque. Em 2017, por exemplo, uma famosa cantora brasileira incluiu em sua equipe duas dançarinas fora dos padrões de beleza vigentes. Leia a seguir trechos da entrevista que uma delas, Thais Carla, deu a um jornal:


“Se não fosse pela minha família, eu não ia continuar a dançar e já tinha desistido. Não podia ir aos testes porque não tinha perfil. Venci preconceitos. [...]”

[...]

“Quando eu era mais nova, tinha essa pressão para emagrecer. Até já tentei, mas não tive muito sucesso (risos). [...]”

[...]

“Não estou dizendo que é legal, maravilhoso ser gorda. Minha mensagem é que você pode ser quem você quiser, não importa como você seja. Em momento algum quero incentivar a gordura. Estou incentivando o empoderamento da mulher: a mulher correr atrás e fazer o que quiser. [...] A vida toda eu escutei que não poderia ser bailarina porque eu sou gorda. E aí eu botei na minha cabeça que eu ia ser bailarina e gorda do jeito que eu sou. Fui lutando, vencendo preconceitos.”



A dançarina Thais Carla, em fotografia de 2018.

SÁ, Michael. Bailarina *plus size* de Anitta, Thais Carla pesa 140 kg...
Extra, Rio de Janeiro, 24 jul. 2017.

- 4 Em grupo, discutam a respeito das principais características do padrão de beleza imposto pela sociedade atual, das exigências que esse modelo impõe para as pessoas e se ele é importante ou não para você e para seus colegas. Formulem questões procurando indagar a quem interessa impor padrões de beleza para a sociedade, por que muitos se submetem a esses padrões e como seria o mundo se as pessoas desconsiderassem os modelos estabelecidos. Depois de finalizada a discussão, preparem uma exposição de cartazes com frases criadas pelo grupo, destacando a importância de respeitar e valorizar o próprio corpo e o dos colegas.

149

Imagem 3- Livro didático Araribá Mais História - 6º ano, São Paulo, 2018, editora Moderna, p. 149.

As duas imagens acima fazem parte de uma mesma atividade da seção ‘SER no MUNDO’, também do livro, Araribá Mais História, da editora moderna. Nesta atividade, os autores buscam promover um debate sobre o conceito de beleza grega e suas influências nos dias atuais. Para isso, utilizam dois tipos de fontes: a documental e a imagem. Na página 148, trazem como fontes a imagem da escultura grega, Vênus de Milo, e parte do texto, ‘Um peso, uma medida: o padrão de beleza feminina apresentado por três revistas brasileiras’, de autoria de Camila Camacho Bohm. Já na página 149, a fonte que utilizam é também documental de uma matéria do jornal Extra do Rio de Janeiro. Para fomentar o debate, por meio das fontes históricas, os autores se utilizam mais uma vez de perguntas dissertativas a fim de estimular a

reflexão dos alunos, individualmente, para, em seguida, trazer-se o debate para pequenos grupos nos quais os alunos prepararam uma apresentação com os questionamentos e conclusões do grupo.

Por fim, percebemos que a utilização de fontes históricas nas aulas de História, na educação básica, já é uma realidade nos livros didáticos no Brasil; atendendo, assim, normativas criadas pelo PNLD. Desse modo, ao propor a incorporação do trabalho com fontes históricas nas salas de aulas das escolas brasileiras, os PCNs e o PNLD “fundamentam-se na ideia de superação dos métodos memorísticos, próprios de uma concepção histórica que privilegia a erudição em detrimento da possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar” (CAIMI, 2008, p.143).

Sobre o uso das fontes históricas – neste caso documentos escritos – na sala de aula, a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt nos salienta que:

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2008, p.327).

Por meio desta metodologia ativa, o professor de História cumpre com o objetivo do seu componente curricular, o qual é de “desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal” (BITTENCOURT, 2008, pp.327-328).

No processo de uso das fontes históricas, ou seja, documentos, em sala de aula, o professor tem que ter bem claro em sua mente que o seu aluno não é um pequeno historiador, uma vez que, não possuem conhecimentos suficiente e que são fundamentais para analisar um documento historicamente. Dessa forma, a relação dos historiadores com os documentos não pode ser confundida com a situação de ensino de História, dado que “ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referências e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p.329).

Diferentemente do historiador, o professor de História planeja objetivos para sua aula que não visam à produção de um texto historiográfico anômalo, mas usa as fontes, em sala de aula, de uma forma diferente, não sendo menos complexo que a forma de uso dos historiadores. Nesse sentido, o não domínio do contexto histórico por parte dos alunos, “o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e a escolha dos tipos

adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos” (BITTENCOURT, 2008, p.329).

Diante disso, sabemos que o professor tem um grande desafio em tal processo e deverá adotar critérios na seleção de seus documentos, uma vez que estes também podem servir como fonte de informação, os quais podem esclarecer uma situação histórica, destacando a ação de determinados sujeitos. Além disso, “pode servir ainda para introduzir o tema de estudo assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado” (BITTENCOURT, 2008, p.330).

Percebemos que é preciso ter discernimento na hora da escolha dos documentos que serão usados durante as aulas, pois eles devem ser atrativos aos alunos e não dificultar ainda mais sua compreensão. Por isso, é preciso que os textos escritos não podem ter vocabulário muito complexo e muito menos ser muito extenso, já que, geralmente, o tempo das aulas são curtos e, por fim, o professor deve também prestar atenção na faixa etária, ou seja, na idade dos alunos (BITTENCOURT, 2008). Portanto, “na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade” (BITTENCOURT, 2008, p. 330).

Na escolha dos documentos que serão utilizados, é preciso bastante atenção, uma vez que eles devem conter informações claras e que não compliquem a compreensão dos alunos. Dessa maneira, os documentos quando mal selecionados podem criar uma certa rejeição ao tema proposto para estudar na aula, jogando fora todo um planejamento feito anteriormente (BITTENCOURT, 2008). Por fim, segundo Circe Bittencourt (2008, p.331),

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias.

Assim, com um bom planejamento e a escolha das fontes certas sobre o tema, o professor conseguirá ir mais além do que, simplesmente, fazer com que seu aluno compreenda a história humana por meio de fontes, mas sim, fazer com eles percebam que toda transformação feita pelos seres humanos no mundo em que vivemos podem ser usadas como fontes de pesquisa nas aulas de História.

2.3. Usos do passado e ressignificações históricas por meio das fontes

O uso das fontes, sobretudo as clássicas, na ressignificação do passado, tiveram, segundo sua origem na Roma Antiga a qual usou os gregos como fonte para a literatura e as artes, a medicina, a arquitetura, a mitologia (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020). Mas foi somente, no período renascentista, que esta prática se consolidou na qual os estudiosos, daquela época, voltaram-se para a análise e releitura das fontes originais da antiguidade clássica, na busca de desenvolver a relação com as culturas grega e latina. Desde então, o uso do passado vem sendo utilizado na criação de narrativas que buscam justificar uma ideia do presente, mas gerando também expectativas no futuro.

Sobre o uso do passado, o compreendemos “como uma forma de recepção entre outras possíveis, na qual a mobilização/reutilização do passado assume um caráter pragmático e instrumental” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p.45). Nesse sentido, de acordo com Leandro Hecko, o campo de usos do passado é amplo e pode seguir diversos caminhos e seu motivado por diversos fatores. Entre eles o autor aponta que a aculturação, o legado, o imperialismo e o orientalismo possuem relação com formas de usos do passado. Dessa forma, Hecko nos salienta que:

(...) os chamados Usos do passado configuram uma grande área que dá conta de leituras e releituras, de apropriações e ressignificações, de inspiração e reprodução, da construção de produtos relacionados a um marco temático, transcendendo historicamente o tempo primordial do tema, num fenômeno transhistórico que nos coloca numa relação passado e presente bastante profunda (HECKO, 2019, p.12).

Assim, no estudo de antiguidade, busca-se valorizar o conhecimento sobre as sociedades antigas, procurando atualizar a necessidade de conhecê-las, para a partir disso problematizar esta grande área de estudos (HECKO, 2018).

Nesse sentido, a análise das fontes clássicas/antigas deve ter uma abordagem que compreende o retorno ao antigo o qual é, fortemente, informado pelo presente e que trata dos usos e apropriações do passado no presente; rompendo, assim, com a ideia de que o mundo antigo nos chega tal como uma herança, secularmente, intacta, nunca afetada pelas dimensões do tempo (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020). Portanto, as fontes sempre podem ser interpretadas de forma diferente, uma vez que o leitor e o presente (momento) em que ela está sendo analisada também são diferentes, de maneira que as circunstâncias ou cultura que envolvem o leitor são distintas.

Ao analisar as fontes antigas a partir do seu presente, o historiador faz uma releitura destas mesmas fontes, sendo que esta releitura está sujeita a vários fatores, os quais impactarão, diretamente, na sua interpretação. Dentre estes fatores, destacamos os conceitos das correntes de Aculturação, Legado, Imperialismo e Orientalismo.

Por aculturação, entendemos que “é todo fenômeno de interação social que resulta do contato entre duas culturas, e não simplesmente a sujeição de um povo por outro” (SILVA & SILVA, 2015, p.15). Logo, as mudanças ocorridas, em uma sociedade, podem ser frutos do contato com outras culturas. E um grande exemplo disso, na antiguidade, é a forma como a cultura grega (conquistada por Roma) influenciou a cultura romana (conquistador), que por sua vez influenciaram a cultura ocidental.

Já o legado, são aspectos de uma cultura passada, deixadas para as gerações posteriores que, de certa forma, quando pensamos novamente nos gregos e nos romanos e a sua relação europeizante que se tem na difusão de suas ideias, tornaram-se dignos de construir uma forma de civilização ocidental (HECKO, 2018).

Quanto ao imperialismo, Leandro Hecko converge com Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva que ponderam sobre “ideia que surgiu na Antiguidade, com o Império Romano, aparecendo fortemente em fins do século XIX e início do XX tratando de “práticas militares e culturais desenvolvidas por potências para exercer domínio sobre outros Estados, politicamente independentes” (HECKO, 2018, p. 6-7; SILVA & SILVA, 2015, p.218).

Por fim, o conceito de orientalismo está diretamente atrelado aos conceitos de imperialismo e colonização, o qual, de acordo com Hecko (2018),

Nos aparece em um momento como uma designação acadêmica porém, segundo Edward Said, nos mostra como o imperialismo francês e inglês do século XIX construiu imagens sobre uma região ao mesmo tempo mítica e selvagem, que vigora até hoje, e definiu o que conhecemos como Oriente. Assim, pode-se compreender o conceito como uma tradição historicamente complexa que disseminou ideais sobre o Oriente, construindo uma imagem que vigora até hoje, neste caso incluindo o passado do Egito (SILVA & SILVA, 2015, p.320-323 apud HECKO, 2018, p.7).

Neste caso, o orientalismo é fruto então da ressignificação histórica construída pelo ocidente (França e Inglaterra) em relação ao oriente.

Portanto, toda leitura e interpretação do passado estão sujeitas às possibilidades do momento histórico, daquele que está lendo o texto histórico, não havendo, dessa forma, uma leitura permanente e correta, mas sim uma fusão de horizontes em constante mudança na relação entre o texto e o leitor (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020). Assim, devemos ter a consciência de que o leitor estabelece uma relação com o passado que está lendo e por isso, desta relação, surgirá uma interpretação própria e particular do que está sendo estudado e investigado por ele (HECKO, 2016). Logo, o resultado da leitura de uma fonte antiga, nunca será igual, pois isso sempre vai depender do momento que está vivendo e da cultura de seu leitor.

Por certo, entendemos, até aqui, que há uma relação entre passado e presente e que, nesse caso, há uma reconfiguração acerca do entendimento tradicional do que são os clássicos, contestando a característica estática e positivista de pesquisa (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020). Nesse sentido, Leandro Hecko nos indica mais uma vez o exemplo clássico dos Gregos e Romanos destacando que

De gregos e romanos, que dizer então entre os exemplos mais simples aos mais complexos? Dos processos de conquistas da Antiguidade Clássica de gregos e romanos ao imperialismo romano? De inúmeros legados de diversas áreas do conhecimento, entre as quais aqui pensamos acerca do conhecimento histórico? A ideia de democracia, que está na boca de qualquer político, talvez possa ser um dos maiores exemplos de ressignificação entre nós, já que conserva elementos que o tornam reconhecíveis e irreconhecíveis ao mesmo tempo, se pensados em ambas as temporalidades. A constituição das cidades, espaços políticos, de lazer e necrópoles; arquitetura e obras de arte; literatura e música. São gregos e romanos por todos os lados, lidos, relidos, interpretados e apropriados em processos culturais bastante complexos! (HECKO, 2018, p.8)

Logo, as pesquisas existentes, na área da antiguidade e sobre o uso do passado por meio das fontes, têm rendido várias reflexões temáticas no Brasil e no mundo.

Fora do Brasil, autores como Moses Finley e Charles Martindale foram defensores da relação dialógica entre passado e presente, das teorias de intervenção contra os modos de pesquisas positivistas e a proposição da “intertextualidade das obras antigas, suas interpretações em contextos posteriores e a importância que exerceram sobre a literatura grega e romana” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p.48). Nesse sentido, treze anos depois, o campo de pesquisa sobre o Uso do Passado e sua Recepção, voltado para o estudo da antiguidade clássica é inserido nos cursos de graduação e pós-graduação em universidades do Reino Unido e Estados Unidos da América.

Em 2013, Martindale apresentou um texto para o jornal inglês *o Classical Receptions Journal* no qual “propõe os estudos de recepção como nova forma de humanismo, na qual o caráter trans-histórico envolvido no aspecto dialógico de idas e vindas entre o presente e passado” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p.49). O que, nesse caso, seria um fragmento da capacidade necessária de interpretação dos grandes textos do passado; buscando às comunalidades humanas muitas vezes spassageras ao longo da história, mas que surgiriam apenas nos processos de recepção (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020).

No Brasil, a “três aspectos inter-relacionados que podem ser destacados: a mescla étnica e cultural; a exploração social (escavidão, servidão); a complexa relação intelectual de estudiosos periféricos com os centros acadêmicos hegemônicos” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p.50). Destes, o primeiro denominado como *A mescla étnica e cultural* “consistia um desafio, frente ao racismo e racismo predominantes no cientificismo mais

conservador, mas também uma oportunidade para os espíritos críticos” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p.50). Os autores, deste primeiro aspecto, que se destacaram “frente à eugenia de um Renato Kehl (1920; 1929; 1937) estavam apologistas da convivência, como Gilberto Freyre ([1933]1998), Caio Prado Júnior (1933), Sérgio Buarque de Holanda ([1936]1982) e Stefan Zweig (1941), críticos explícitos do racismo” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p.50).

O segundo aspecto trata da *exploração* que segundo Silva, Funari e Garraffoni

Operários com muito trabalho e pouco lazer, trabalhadores do campo com ainda menos oportunidades, classes médias de limitadas possibilidades, greves, revoltas – esse contexto levava alguns a estarem atentos à exclusão social, derivada da escravidão, mas também a todo tipo de submissão social de caráter moderno, ou capitalista, das relações assalariadas (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p.50).

Nesse aspecto, destacam-se intelectuais, como Leôncio Basbaum ([1931]1976) e Afonso Schmidt (1942), os quais destacavam como as formas de submissão foram constitutivas do mundo e no Brasil (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020). O terceiro e último aspecto mencionado por Silva, Funari, Garraffoni (2020) trata sobre os *intelectuais periféricos*, como “Roberto Schwarz (1977) que seguia outros tantos (como Ariano Suassuna, 1957) e precedeu outros ainda (como Ferreira, 2008), na reflexão sobre a relação complexa, contraditória e essencial entre as potências centrais e as periféricas (os outros todos)” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, pp 50-51). Desse modo, abordam-se os trabalhos da relação entre a metrópole (dominante) e a colônia, por meio da qual, é realizada uma reflexão sobre o modo de vida e da cultura dos povos antigos.

Por fim, a partir de 1979, o ambiente político que vai resultar no fim da ditadura cívico-militar vai favorecer e estimular “a reflexão sobre a relação entre passado e presente, sobre o que se poderia chamar hoje de usos do passado” (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p. 52). Podemos destacar, nesse sentido, estudiosos que atuaram nesta época:

José Antônio Dabdab Trabulsi (1998b; 2001; 2003; 2007; 2008; 2009; 2011a; 2011b; 2013), Francisco Murari Pires (2003; 2007; 2008; 2009; 2010a; 2010b; 2012; 2013) e Pedro Paulo A. Funari (Funari, 2015; 2018; 2019; Carlan et al., 2019; Funari; Garraffoni, 2018; Funari; Funari, 2015; Funari; Menezes, 2006; Funari; Poloni, 2017; Silva et al., 2017; Cavicchioli; Funari, 2011; Garraffoni; Funari, 2011). Na produção precoce de cada um desses autores, o presente brasileiro já estava, de alguma forma, expresso. Dabdab Trabulsi (1982) voltava-se para a crise social; Pires (1983) refletia sobre a reconstituição do passado, e Funari (1987) para o lugar da Antiguidade no currículo escolar (SILVA, FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p. 52).

Estes historiadores tiveram uma grande preocupação teórica em relação às suas produções científicas e, pelos quais, temos colhidos os frutos desta dedicação epistêmica.

Em suma, concluímos que os estudos sobre Uso do Passado nas pesquisas, têm avançado e, principalmente, dado frutos epistemológicos satisfatórios na produção de conhecimento

relacionados ao estudo da Antiguidade Clássica, mas sempre partindo do presente e da experiência cultural do historiador e professor de História. Logo, utilizar as fontes históricas, em sala de aula, utilizando a metodologia do Uso do Passado, pode estimular o aluno a refletir e a problematizar sua própria história a partir da história coletiva.

3. OS CORDEÍIS COMO FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA

3.1 Literatura e História: diálogos e interações

A narrativa histórica tradicional vem, desde o início da segunda metade do século XX, sofrendo com várias críticas epistemológicas, sendo uma delas que não existe discurso histórico perfeito e isento de outros pontos de vista. Assim, “estudiosos enfatizam as afinidades da história narrativa com a ficção e outras formas de prosa discursiva, chamando a atenção para as inúmeras características que tanto o discurso “factual” quanto o “fictício” compartilham entre si” (CAMPOS, 2019, p.51).

Nesse sentido, a relação entre História e a Literatura se aprofundou a partir da década de sessenta, do século XX, e é um dos temas mais debatidos desde o surgimento da história na antiguidade clássica grega, colocando, assim, a linguagem e a narrativa no centro deste debate (JUNIOR, 2005). Dessa forma, “historiadores vêm se debatendo com o fato de que escrevem, de que utilizam a linguagem, de que narram e de que a narrativa é a forma através da qual constroem a própria noção de temporalidade e, portanto, articulam o próprio passado e seus eventos” (JUNIOR, 2005, p. 01), repensando os limites e as fronteiras que o discurso histórico deveria ter.

Porém, esta relação era de oposição até o início da segunda metade do século XX, no qual acreditava-se que a “história teria como compromisso a procura da verdade, [enquanto] a literatura poderia ser fruto da pura imaginação” (JUNIOR, 2005, p. 02), colocando, nesse viés, História e Literatura numa relação de oposição no que tange a produção de narrativas. Analogamente, Durval Muniz de Albuquerque Junior faz uma série de perguntas sobre a denegação da literatura por parte da história:

Porque será que os historiadores temem tanto a literatura? Porque esta obsessão por defender nosso ofício da invasão literária? Porque precisamos fazer da literatura este outro, este estrangeiro, este invasor que nos ameaça? Sempre nos defendemos dizendo que o nosso lado é o da realidade e o da verdade. Não existirá da parte dos historiadores, uma compreensão pobre e descarnada da realidade e da verdade, que a literatura vem problematizar, vem pôr em perigo?. Não será a precariedade do que conseguem produzir como sendo a vida humana, não será a falta de profundidade psicológica dos personagens que conseguem imaginar, que a literatura vem explicitar? [...] Porque os historiadores, que têm nas últimas décadas se aproximado do discurso de outras disciplinas, continuam reticentes em relação a pensar o próprio ofício a partir de um encontro com textos literários? (JUNIOR, 2005, p.2).

Nesse sentido, campos de conhecimentos que já poderiam há muito tempo estar trabalhando em parceria e visando à produção de uma narrativa histórica ou literária e, nesse

caso, enriquecendo tanto uma quanto a outra, ainda sofrem com a resistência de uma boa parte dos historiadores.

A História, como ciência, procura trabalhar com uma narrativa real e buscando se ater com o que realmente existiu (JUNIOR, 2005). Mas o que seria real? Para responder este questionamento e usando o conceito de Lacan sobre o que é real, destacamos que: “que o real é o que não é passível de simbolização, é o que escapa da rede protetora que os sujeitos tecem com os símbolos em sua relação com o mundo” (JUNIOR, 2005, p.2), ou seja, seria fatos e situações que fogem do controle racional da mente humana.

Ainda sobre a teoria lacaniana e acrescentando as teorias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Junior, (2005) salienta que:

A teoria lacaniana concebe três registros fundamentais no psiquismo: o Imaginário, o Simbólico e o Real. O Imaginário se estrutura a partir das imagens apreendidas na relação com o outro. Refere-se ao campo das fantasias e, sobretudo, das identificações, que dão contorno ao sujeito. O Simbólico consiste no conjunto dos significantes que situam o ser falante na linguagem. Ambos constituem uma rede de proteção subjetiva que os homens elaboram para se relacionar com o real, com a vida em seu caráter intensivo. Gilles Deleuze e Félix Guattari irão se referir ao que chamam de três movimentos do desejo, como processo de produção de universos psicossociais: o primeiro movimento se daria através da linha dos afetos ou através das linhas de fuga ou de desterritorialização, que remeteria ao real lacaniano, composto de matérias não formadas, fluxos intensivos de forças e matérias de expressão, caos proliferante e regido por leis próprias; o segundo movimento se daria através das linhas de simulação, aquela que corresponderia ao simbólico lacaniano, aquela que faz a passagem do informe ao formado, do fluxo ao coagulado, do intensivo ao extensivo, do caos à ordem parcial, regional, ao fazer uso das matérias e formas de expressão; e o terceiro movimento se daria através das linhas de territorialização ou de reterritorialização, onde as formas se estabilizam, se cristalizam, lutam contra as forças internas que as habitam e que as lançam para fora de si mesmas, para o devir, para a desterritorialização, onde se constroem ordens barrocas, endurecidas, com desejo de estabilidade e eternidade (JUNIOR, 2005, p.3).

Assim, a definição do real, feita por Lacan e por Gilles Deleuze e Félix Guattari, vem para destacar que tanto o discurso historiográfico quanto o literário buscam dotar este real de significados, regularidade e ordem.

No entanto, o discurso historiográfico permanece, na terceira linha, destacada acima, as chamadas linhas de territorialização, uma vez que este discurso, possui o "receio de encarar a realidade tal como ela é: caótica, turbilhonante, proliferante, para se situar na descrição, inicialmente, e depois, na análise de territórios já cristalizados, já formados, de ordens já estabelecidas, desconfiando de tudo aquilo que não vê [...]” (JUNIOR, 2005, p.4). Com efeito, a história deixava de lado tudo aquilo que não conseguia racionalizar por meio da sua teoria, fazendo jus à sua origem grega a qual surge para combater os poetas e sofistas nas cidades-Estados gregas. Portanto, “a história nasce, assim, já desconfiando dos outros sentidos que não o olhar, estabelecendo esta ligação central no pensamento ocidental, entre a verdade e a visão”

(JUNIOR, 2005, p. 4), travando uma luta contra os mitos, as lendas e tudo aquilo que não conseguia subjetivar, o que, nesse caso, vai tornar o discurso historiográfico um tanto seco e duro.

A história, com sua narrativa, seria a filha da razão grega, que não se simpatiza com nada que está às sombras e, na verdade, ela busca aclarar aquilo que está no escuro, ela é o discurso que busca tirar o ser humano da barbárie, tornando-o civilizado. Nesse sentido,

A história, filha bastarda da filosofia, nasce como cúmplice deste pensamento que recusa o sombrio, o negro, os abismos, que também fazem parte da realidade, que é o real dos homens, da vida, realidade que a literatura continua a procura de figurar. Por isso, assim como Nietzsche queria que fosse o discurso filosófico, a literatura seria o discurso das auroras, pois buscaria perceber como as coisas se movem a caminho de suas próprias formas utilizando as menores sombras e os menores feixes de luz, aurora onde luz e sombra se mesclam, onde todas as formas se confundem, onde nada ainda é nítido, onde nada cega por sua claridade, nem por sua obscuridade, mas onde as formas apenas se insinuam, atraem por sua mescla de desvelamento e velamento, pelo indecível que significam, onde as formas prometem muitos futuros, inúmeros devires. Enquanto a literatura enfatizaria a visibilidade, o discurso historiográfico enfatizaria a dizibilidade, daí porque a história seria um discurso com dificuldade de perceber que as vezes a luz em vez de revelar as coisas as oculta, já que não deixa ver a sua dimensão sombria (JUNIOR, 2005, p.5).

Tudo isso será reafirmado com o surgimento da história, como uma ciência moderna e moldada pelos valores e ideias iluministas, os quais procuram o sentido para vida humana. Porém, não mais no sagrado, nos segredos e mistérios, mas sim, “no profano, no costume, na recorrência de fatos e ações movidas por uma dada racionalidade a ser apreendida” (JUNIOR, 2005, p.5).

O contrário a este discurso racional, a partir do século XVIII, fica a cargo da literatura que, nesse sentido, o encherá de uma ficção romântica e carregada de fantasia, é o que vemos, nesse caso, nas publicações dos Irmãos Grimm na Alemanha deste mesmo século. Os irmãos foram responsáveis por registrar vários contos e fábulas infantis presentes, na cultura alemã até então, os quais renderam filmes no final do século XX.

Em suma, “a história já nasce ligada às grandes máquinas de territorialização e sedentarização dos homens e de todas as coisas que são o Estado e a escrita” (JUNIOR, 2005, p.6), dotada de racionalidade e da consciência humana, e que fala em nome do poder e da conquista dos Estados modernos. Enquanto, “a literatura ameaça à história à medida que nela ainda vem se alojar o estranhamento como nossa condição de existência, tanto coletiva, como individual” (JUNIOR, 2005, p.6), carregada de paixões e da dimensão poética humana.

Nesta relação entre história e literatura, a figura do escritor tem uma importância bem expressiva, pois, a partir do século XIX passa a deter a função da prática da linguagem, para, assim, construir uma nova realidade a partir dela (CAMPOS, 2019). O escritor ganha esta função

devido a várias circunstâncias, mas a principal é “resultado dos diversos movimentos revolucionários, que assolaram a sociedade europeia contra os regimes monárquicos e econômicos vigentes na época” (CAMPOS, 2019, p.52).

O escritor se torna importante nesta relação entre história e literatura, pois ele está inserido em um tempo e espaço cultural e social, o que o leva a reproduzir muitos elementos presentes em seu tempo histórico (CAMPOS, 2019). Com efeito, ao produzir sua obra literária, o escritor desenvolve também novos horizontes que estarão ligados à sua época e, dessa forma, isso nos leva acreditar que toda obra literária é de alguma forma um produto histórico, pois é um produto social, o qual precisa ser historicizado por um historiador (CAMPOS, 2019). Além do mais, “nenhuma prática humana é feita no vazio ou descolada de nossa realidade; compreender as práticas culturais como apartadas de nosso mundo beira a ignorância daquilo que os estudos culturais vieram ao longo dos anos refletindo e problematizando” (CAMPOS, 2019, p.53).

Antonio Candido, em seu livro *Literatura e Sociedade*, falando também sobre a influência de uma sociedade sobre um escritor ou autor, salienta que:

(...) lembrando que houve um tempo em que se exagerou muito o aspecto coletivo da criação, concebendo-se o povo, no conjunto, como criador de arte. Esta idéia de obras praticamente anônimas, surgidas da coletividade, veio sobretudo da Alemanha, onde Wolff afirmou, no século XVIII, que os poemas atribuídos a Homero haviam sido, na verdade, criação do gênio coletivo da Grécia, através de múltiplos cantos em que os aedos recolhiam a tradição, e que foram depois reunidos numa unidade precária. Tempos depois, a coletânea de contos populares dos irmãos Grimm veio como prova aparente das hipóteses deste tipo, — sem que se atentasse para o abismo que vai entre a ingênua história folclórica e o refinamento, a altura de concepção da *Ilíada* e da *Odisséia*. Nessa mesma era encharcada de *Volksgeist*, esboçaram-se teorias sobre a formação popular das epopéias e romances medievais, o que era facilitado pela míngua de informações a respeito dos autores. Hoje, está superada esta noção de cunho acentuadamente romântico, e sabemos que a obra exige necessariamente a presença do artista criador. O que chamamos arte coletiva é a arte criada pelo indivíduo a tal ponto identificado às aspirações e valores do seu tempo, que parece dissolver-se nele, sobretudo levando em conta que, nestes casos, perde-se quase sempre a identidade do criador-protótipo. (CANDIDO, p.33-34)

Isso nos mostra o quanto a cultura de uma sociedade pode influenciar as obras de um escritor ou autor. Sobre esta relação: autor e grupo social, salienta também que “os elementos individuais [do autor] adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem por sua vez que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo” (CANDIDO, 2006, p.34). Com efeito, uma obra é fruto da confluência das iniciativas individuais do autor e das condições sociais, fazendo com que ambas sejam, indissolavelmente, ligadas (CANDIDO, 2006).

Se uma obra literária é fruto da confluência mencionada acima, “a poesia das sociedades primitivas permite avaliar a importância da experiência cotidiana como fonte de inspiração,

sobretudo com referência às atividades e objetos fortemente impregnados de valor pelo grupo” (CANDIDO, 2006, p.39). Tais elementos fazem do poeta o intérprete de sua própria sociedade.

Um exemplo disso, enfatiza Candido, está na

(...) constituição e voga dos gêneros e estilos pastorais, que exprimem na origem uma atividade econômica básica para a sobrevivência dos gregos, a criação de cabras e ovelhas, com os costumes decorrentes dos seus pastores. Entretanto, mais tarde, a poesia pastoral despreendeu-se das motivações imediatas e carregou-se de valores mitológicos e simbólicos (como a nostalgia da Idade de Ouro), para chegar finalmente a ser um requinte artificial de sociedades urbanas, baseadas em economia totalmente diversa, como as do Ocidente europeu durante o Renascimento e depois dele (CANDIDO, 2006, p.40).

Dessa maneira, as interpretações também vão mudando na medida em que a poesia, os contos e poemas vão sendo transmitidas de geração para geração, além disso, os próprios poemas vão mudando de sentido com o passar do tempo.

Um dos grandes responsáveis por essas mudanças de interpretações é o cristianismo, no qual tomamos como exemplo o Siglo de Oro espanhol, destacado por Antonio Candido, o qual “os problemas de aperfeiçoamento espiritual deram lugar a uma rica poesia, refinando-se no hermetismo de imagens correspondentes aos movimentos interiores como a ‘noche oscura’, o ‘ciervo herido’, o ‘amado’ e a ‘amada’, de São João da Cruz” (CANDIDO, 2006, p.40-41). Dessa forma, um exemplo desse hermetismo está na poesia, na qual “o refrão, a recapitulação, a própria medida do verso estão ligados ao fato dela se haver originado em fases onde não havia escrita, prendendo-se, pois, necessariamente, aos requisitos da enunciação verbal, às exigências de memorização, audição etc” (CANDIDO, 2006, p.41). Assim, “quem lê os poemas homéricos nota imediatamente a recorrência de fórmulas, a constância dos atributos, a repetição de invocações, episódios, reflexões, e mesmo [...] a presença de trechos optativos” (CANDIDO, 2006, p.41), dando uma cara ao poema um tanto cantada na forma de escrever, devido a tamanha simetria dos versos.

Assim sendo, com o triunfo da escrita como meio de comunicação, criam-se, nos gêneros literários, como as crônicas e os romances, tudo isso, graças à influência do jornal sobre a própria literatura. Alterando, até mesmo, a forma de narrar as obras, trazendo linguagens mais populares, vibrantes, cheias de suspenses e expectativas, chegando até mesmo nas telas do cinema no século XX.

3.2 O gênero literário dos cordéis:

Inicialmente, antes de falar de fato sobre a literatura de cordel, salientamos que toda literatura é um produto cultural que surge com a própria civilização ocidental, sendo que seus

textos figuram entre os indícios mais remotos da existência histórica dessa civilização (SOUZA, 1986). E, nesse sentido, o berço da literatura desta parte do mundo é a Grécia Antiga, da qual podemos citar como exemplos os textos literários homéricos, a *Ilíada* e a *Odisseia*.

Sobre esses poemas, Roberto Acízelo de Souza (1986, p.9) enfatiza que sua “redação ocorreu no século VI a.C., mas cuja circulação oral na Grécia antiga remonta ao século X a.C.”. Nesse mesmo viés, Souza (1986) também salienta que “a origem da literatura é o ensinamento dos deuses; sua natureza consiste em ser uma narrativa dotada de especial poder de encantamento”. Por fim, vai ser Platão e Aristóteles que vão problematizar a literatura com suas obras, sendo que o primeiro contribui com: *Ion*, *A República*, *Fredo* e *as Leis*, e Aristóteles, com a *Poética*, *Política* e *Retórica*.

O fato é que a literatura ocidental surge a partir da oralidade, formando primeiro o que chamamos de literatura oral e literatura popular, e a literatura de cordel não foge disso. Dessa forma, essa literatura é mantida e movimentada pela tradição, sendo transmitida pela oralidade de geração a geração (CASCUDO, 1984). Pela oralidade, vários contos populares foram sendo repassados de pais para filhos até serem transcritos em livros, os quais eram frutos dos convívios sociais e defendidos pela tradição como uma lei de gravidade, na qual esse mundo de conversas, arsenal de fábulas e encantos iam sendo transmitidos entre as gerações (CASCUDO, 1984).

Assim, a primeira literatura popular a ser impressa, em forma de livretos ou livrinhos, foi a literatura de cordel a qual é datada sua origem entre os séculos XV e XVII na França e em Portugal. Porém, os cordéis “saíram do povo ou foram incluídos, pela leitura, na oralidade anônima? Foram temas dados pelo povo ou constituíram trabalho individual posteriormente tornado popular” (CASCUDO, 1984, p.167)? O fato é que estes livrinhos continuaram sendo publicados ou reimpressos em Portugal e no Brasil. Dessa forma, vale ressaltar que, no Brasil, a literatura de cordel é muito presente na região nordestina e se tornou um dos símbolos da cultura popular brasileira.

Como já dito, esse gênero literário não surgiu no Brasil, pois teve sua origem na Europa, mais especificamente na Península Ibérica, onde tal literatura foi denominada por Cordel “porque havia um costume, na Espanha e Portugal, de se colocar os livretos [impressos] sobre barbantes (cordéis) estendidos em feiras e lugares públicos, como roupa em varal” (LUYTEN, 1992, p.10).

Essa literatura ou pelo menos o seu substrato chegou ao Brasil, “a bordo das primeiras caravelas” e sobreviveu, até meados da segunda metade do século XIX, como uma tradição oral, ou seja, sendo difundida oralmente e com uma linguagem bem sertaneja (HAURÉLIO,

2010, p. 13) e funcionou, por muito tempo, como uma espécie de jornal não escrito para o povo do sertão nordestino, levando para eles um pouquinho de informação.

Como também já mencionado, a literatura de cordel é um galho de uma árvore chamada literatura popular que em linhas gerais da literatura oral e, principalmente, dos contos populares (HAURÉLIO, 2010). Nesse sentido, o escritor Marco Aurélio, em seu livro *Breve História da Literatura de Cordel*, citando Luis da Câmara Cascudo, enfatiza que:

[...] no Brasil, à margem da cultura livresca, dos moldes forçosamente importados, dos salões engalanados, vicejou opulenta, portentosa, espantosa literatura oral, fazendo, muitas vezes, pela boca de uma única pessoa se manifestarem civilizações há muito defuntas. Pode se argumentar que apenas um retalho, ou, menos ainda, um fiapo das antigas tradições chega até nós. Mas não é pouco. Na contística popular do Nordeste, por exemplo, é possível, se escutar uma história que, em linhas gerais, é a mesma que os povos estabelecidos à margem do Nilo, no Egito, repetem há mais de 3.000 anos. As nossas orações aos santos, ligeiramente modificadas, em tempos de antanho, devem ter acalmado a fúria e comprado o obséquio de muitos deuses de incontáveis panteões. Dessa literatura oral a arte de um país que se pretende sério será sempre a maior tributária. A Literatura de Cordel é um dos galhos desta árvore. Se dela se desprender perderá o sentido e a razão de existir. (HAURÉLIO, 2010, pp. 16-17 apud CASCUDO, 2007)

Ademais, toda literatura tem sua raiz na oralidade, já que “todas as literaturas nacionais têm a sua formação no conjunto de lendas e histórias contadas pelo seu povo, repassadas oralmente” (AURÉLIO, 2010, pp.17-18 apud LUCIANO, p.32). Um exemplo disso é a literatura grega que se fundou, a partir das narrativas homéricas, das poesias de Hesíodo, bem como dos romances de Xenofonte de Éfeso (AURÉLIO, 2010 apud LUCIANO, 2008).

Por fim, a partir da então segunda metade do século XIX, o cordel surge, no sertão nordestino, também na forma escrita, impresso em folhetos e produzida em grande escala. Essa literatura se disseminou pelo restante do país durante o século XX, por meio das migrações encabeçadas por parte do povo nordestino rumo a outras regiões do Estado brasileiro, principalmente, para a região sudeste. Mas também para a região amazônica durante o ciclo da borracha, onde o cordel ganhou notoriedade. Principalmente, porque em Belém, capital paraense, é inaugurada em 1914, pelo pernambucano Francisco Rodrigues Lopes, a mais importante editora de literatura popular da região norte, a Editora Guajarina, a qual é considerada por Lacerda e Neto “como um fenômeno editorial, tal a divulgação feita da poesia em folhetos” (LACERDA E NETO, 2010, p.224).

Em suma, no Brasil o cordel é uma literatura popular que surge no sertão nordestino fruto de uma oralidade poética que manifestou e ainda manifesta a visão de mundo do povo sertanejo a qual merece e precisa ser estudada do ponto de vista social, cultural e também histórico.

3.3 Os cordéis no ensino de História

Se a “literatura é parte integrante da história” (BLANCH, 2013), o que se tem produzido dentro desta relação no campo de ensino de História, sendo mais específica, dentro da relação literatura de cordel e ensino de História?

Para responder a essa questão, realizamos um levantamento bibliográfico preliminar. Neste levantamento, foram encontrados nove trabalhos sobre esta temática. Eles foram encontrados nas plataformas da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de São Paulo, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Sergipe, Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI - Teresina, Revista Outros Tempos e dos anais do XXVIII Simpósio Nacional de História/ ANPUH.

Inicialmente, vamos analisar o artigo, *O uso da linguagem literária no ensino de história: cordel*, de autoria de Mariane de Jesus do Nascimento, apresentado, em 2013, no XXVII Simpósio Nacional de História, no qual a autora busca falar da relação entre história e literatura por meio da história cultural, focando na literatura de cordel e no ensino de História. Para isso, ela procurou realizar uma pesquisa qualitativa e documental, por meio da qual, estuda autores como Roger Chartier e Sandra Jatahy Pesavento, dentre outros, na tentativa de sanar o problema de falta de interesse dos alunos nas aulas de História, dentro do 6º ano do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, na cidade de Feira de Santana, Bahia.

Dessa forma, Nascimento (2013) busca relacionar a literatura ao ensino de História, visando fazer com que o rótulo de disciplina ‘decoreba’, uma das conclusões feita pela autora, seja desmistificado e ganhe uma significação voltada para a reflexão crítica dos alunos. Ademais, o cordel é visto, por Mariane, como um importante documento de estudo, pois ele transformou-se em um formidável registro de memória da sociedade.

Quase, no mesmo sentido, vai à pesquisa feita por Franciane Gama Lacerda e Geraldo Magella de Menezes Neto (2010). Trabalho este que foi publicado na revista *Outros Tempos*, no dossiê história e educação. Em sua comunicação, os autores buscaram fazer uma reflexão sobre o ensino de História e a formação de professores, procurando discorrer sobre o uso da literatura de cordel nas aulas de História no ensino fundamental e médio, propondo esta literatura como um caminho para o ensino de História a partir da interdisciplinaridade. Para isso, eles fizeram uma pesquisa documental qualitativa a partir do estudo dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), analisando-o, por meio dos estudos da historiadora Circe Bittencourt (2004), Acacia Zenaide Kuenzer (2000), Christian Laville (1999), dentre outros;

bem como a partir de autores que estudam a literatura de cordel como Mark Curram (1986), Maria Angêla de Faria Grillo (2003) e (2006), e Joseph Luyten (2005).

Ainda sobre a literatura de cordel, Lacerda e Neto (2010) tentam exemplificar a importância do uso dessa literatura nas aulas de História, citando cordéis com as temáticas da Era Vargas e Segunda Guerra Mundial. Porém, suas análises ficam situadas no campo tecnicista da análise educacional, na medida em que colocam a literatura de cordel como mais uma fonte histórica que pode ser trabalhada em sala de aula.

Um outro trabalho que também vai, no mesmo sentido dos supracitados, é a dissertação de conclusão de mestrado do professor Ary Leonan Lima Santos, cujo tema o cordel para o Ensino de História (2018). Nele, Ary Leonan busca observar os resultados pedagógicos do uso da cultura popular, por meio da literatura de cordel, em suas aulas de História. Como todos os outros trabalhos já mencionados, o autor procura salientar a importância de se usar a literatura de cordel como uma fonte histórica; entretanto, com um diferencial: ele trabalha, diretamente, na produção de cordéis com seus alunos em sala de aula.

Na discussão sobre o uso do cordel em sala de aula, Santos se utiliza das ideias de Robert Darnton (1988), Peter Burke (2008) e Michel de Certeau (2003), procurando embasar as questões que envolvem a cultura popular. No que diz respeito ao ensino de História, Santos, dialoga com Selva Guimarães (2015) e Jörn Rüsen (2010), discutindo sobre o ensino desta disciplina pautado na prática em sala de aula. E, por fim, o autor fala sobre as estratégias educativas que valorizem as diferentes realidades dos estudantes e os enxerguem como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem (Santos, 2018) com base em Paulo Freire.

Em seu trabalho, Ary Leonan utiliza uma metodologia de pesquisa de cunho mais documental e qualitativo apesar de também usar a pesquisa de campo, por meio da qual, ele buscou confeccionar folhetos de cordel com seus alunos a partir das aulas de História. Porém, apesar disso, sua conclusão fica restrita também a superar as aulas monótonas de História e despertar o interesse de seus alunos em sala.

Por fim, o que faltou, nas pesquisas relatadas, foi um embasamento teórico a respeito da importância da literatura de cordel como gênero literário e gênero discursivo, salientando, com um pouco mais de profundidade, a sua riqueza no ensino e aprendizagem de História. Nesse sentido, “no ensino de história, porém, existiu e existe, em setores do professorado, uma preocupação em utilizar a literatura como uma das fontes para aproximar o passado aos alunos” (BLANCH, 2013, p.34), mas percebemos que vai além de uma mera fonte histórica e tem um potencial muito grande para se trabalhar de forma interdisciplinar dentro da sala de aula.

Pensar a literatura de cordel como fonte ou como uma metodologia de trabalho no ensino de História, pode levar o historiador a pensar a sua práxis histórica dentro da sua própria aula. Além disso, pode possibilitar uma análise crítica dos fatos ou informações históricas presentes nos folhetos, procurando estudar, assim, as determinantes racionais expostas nas histórias ou poemas dos cordéis, dentro da sala de aula com os alunos. Por certo, não se pode mais pensar a didática da História, separadamente, da história, pois as duas andam atreladas (GUIMARÃES, 2009).

Pensando a sua práxis, o professor pode levar o aluno a desenvolver a sua criticidade e se perceber não somente como conhecedor de sua história, mas também, como sujeito histórico o qual participa da produção deste conhecimento. Para isso, é preciso estimular sua capacidade crítica, proporcionando-lhe formas de analisar, criticamente, os temas estudados por ele, assim, o uso da literatura de cordel, nas aulas de História, pode ajudá-lo, nesse sentido, pois:

O cordel enquanto elemento da cultura popular se aproxima dos problemas e angústias que permeiam a realidade daqueles que compõem o ambiente escolar, além disso, é uma expressão artística de representação simples e prática – apesar de também obedecer a regras no seu processo de produção. (SANTOS, 2018, p.34)

Além disso, o cordel é uma narrativa, produzida não por um membro da academia, mas sim, na maioria das vezes, por pessoas simples do ponto de vista econômico e social, tornando-o uma fonte histórica que retrata a visão de alguém que vivenciou tal acontecimento histórico.

Trabalhar o cordel no ensino de História pode elevar a participação dos alunos nas aulas, principalmente, se, nesse caso, o aluno for estimulado a produzir folhetos utilizando os conteúdos de História. Com isso, o professor além de trabalhar a teoria necessária, incentivaria a produção do conhecimento histórico a partir da produção de folhetos de cordel, dessa forma, o ensino estaria sendo implementado por meio da escrita. E, nesse caso, não seria apenas a escrita do professor ou historiador, mas sim, fruto de uma reflexão do próprio aluno.

Outro exemplo, porém, não usando o cordel como uma ferramenta metodológica, mas sim como uma fonte histórica, seria trabalhar folhetos que narram releituras de histórias medievais, transformando heróis ou figuras emblemáticas da idade média em figuras locais como, por exemplo, a de Lampião e outros cangaceiros. Diante disso, pode-se trabalhar “o processo de formação na mentalidade coletiva, do mito do herói popular” (HAURÉLIO, 2010). Portanto, o trabalho com a literatura de cordel nas aulas de História é relevante, pois tais escritos, podem estar cheios de saberes históricos, ficando sobre a responsabilidade do professor a seleção de um folheto cordelístico que bem retrate o tema da aula por ele planejada.

A respeito dessa práxis, o historiador alemão Jörn Rüsen nos chama a atenção sobre a função específica e exclusiva que o saber histórico exerce na vida humana, o qual se dá por

meio do convívio social, onde os sujeitos precisam se orientar historicamente e formar sua identidade, para assim agirem intencionalmente (RÜSEN, 2010). Assim, quando a orientação histórica ocorre de uma forma em que o ser humano se volta para dentro de si, este saber está contribuindo para a formação da identidade de um indivíduo. Porém, quando este saber efetua-se para fora do ser humano esse movimento é chamado de práxis histórica, ou seja, o saber parte de um indivíduo para o outro. E é justamente esse movimento que é o interesse de qualquer pensamento histórico.

É de suma importância lembrar que não se deve trabalhar apenas com os cordéis como única fonte histórica nas aulas de História. Nesse caso, devemos trabalhar fazendo contrapontos entre as histórias narradas nos cordéis com outras fontes, como por exemplo, as narrativas usadas nos livros didáticos. Caso contrário, pode-se cair no erro de se trabalhar o cordel apenas como uma memória e, nesse caso, ele perderia e muito do seu conteúdo historiográfico, além de transformar o cordelista em uma testemunha de seu tempo e não em um sujeito que pode contribuir com a construção de uma narrativa histórica.

Por fim, se a história é a ciência que estuda o ser humano no tempo (BLOCH, 2001), toda a narrativa criada pelo historiador se dá nesse sentido. Assim sendo, François Hartog, em seu livro *Regimes de Historicidade*, enfatiza que “o tempo se tornou a tal ponto habitual para o historiador que ele o naturalizou ou o instrumentalizou. O tempo é impensado, não porque seria impensável, mas porque não o pensamos ou, mais simplesmente, não pensamos nele” (HARTOG, 2013, p.26).

3.4 Os cordéis para ensino de história antiga

Segundo a professora Airan dos Santos Borges de Oliveira em seu artigo, *Quando os Deuses Visitaram os Sertões: a antiguidade clássica nos cordéis de João Martins de Ataíde*, (2020, p.144) “o cordel nasceu como uma poesia para ser memorizada, cantada, que deveria ser desfrutada coletivamente (e não resguardada à leitura individual, reservada)”. Nessa perspectiva, os historiadores devem olhar com um pouco mais de atenção ao que estes poetas populares e seus folhetos têm a contribuir com a ciência histórica, buscando superar a narrativa europeia e elitista sobre a Antiguidade Clássica, contida nos livros e trabalhos científicos da academia.

Quando a autora se muda para o interior do Rio Grande do Norte, para dar aula de História Antiga na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, depara-se com vários questionamentos feitos por seus alunos de graduação acerca dos assuntos estudados: “Afinal,

‘essa História Antiga é nossa?’” (OLIVEIRA, 2020, p.142). Ela percebeu que a investigação do Mundo Antigo, para ela, tão cara e afetuosa; para suas alunas e alunos, não estava ancorada nos mesmos interesses (OLIVEIRA, 2020). Segundo a autora, foi na lida da sala de aula, no dia a dia com seus estudantes de História, que ela compreendeu que estudar e ensinar Antiguidade no Brasil significava mais do que um processo de ajuste das lentes que ela usava para compreender nossa contemporaneidade a qual se pretende ocidental (OLIVEIRA, 2020).

De acordo com a professora Airan S. Oliveira, alguns estudantes destacaram que “quando criança ouviam de seus familiares cordéis que narravam mundos fantásticos, habitados pelos deuses antigos, os mesmos que haviam abandonado o Olimpo e migrado para os Sertões” (OLIVEIRA, 2020, p.142). Nesse sentido, o encontro com esta realidade de visão e compreensão sobre a Antiguidade Clássica, no sertão potiguá, rendeu o primeiro projeto de pesquisa sobre a temática, intitulado: As apropriações da Antiguidade Clássica nos Cordéis Brasileiros (OLIVEIRA, 2020). Nesse sentido, a autora salienta que

Naquela ocasião, tínhamos como objetivo adentrar o universo clássico que nos é apresentado pelos olhos e mãos dos poetas cordelistas e investigar, dentre a vastidão das culturas que integraram o que chamamos de Mundo Antigo, quais espaços, tempos e temas teriam sido elencados pelos poetas nas construções narrativas. Além disso, nesse momento preambular, interessava-nos compreender como as apropriações foram operacionalizadas no texto poético, bem como as releituras, traduções ou versões produzidas (OLIVEIRA, 2020, p.142).

Para isso, Oliveira e seu grupo de pesquisa fizeram um levantamento de folhetos de cordéis que porventura mencionava a Antiguidade Clássica. Dessa forma, “após essa etapa, a pesquisa passou a contar com cerca de cem cordéis nos quais encontramos alguma referência ao Mundo Clássico a partir dos seguintes temas: mitologia/religião, política, filosofia, literatura e astronomia” (OLIVEIRA, 2020, p.143). O que, nesse caso, mostra-nos que a narrativa produzida, na literatura de cordel, sobre esta temática, pode enriquecer o debate historiográfico, bem como as aulas de História antiga na academia, como também na educação básica.

Um exemplo da riqueza contidos nos folhetos de cordel é mencionado pela própria Oliveira (2020) que, depois de ter definido a metodologia que seria usada na pesquisa de seu grupo, bem como, na análise dos cordéis separados por eles, destaca que nos folhetos que possuíam

(...) a menção à Antiguidade possuía uma função narrativa fundamental nos textos: tanto era o recurso retórico para reforçar a sabedoria do poeta, quanto seu uso corresponderia ao reforço de um passado memorável, exemplar, reduto dos bons costumes ameaçados pela modernidade, que insistia em chegar aos Sertões (OLIVEIRA, 2020, p.143).

Isso nos mostra a diversidade de tipos de narrativas que podem estar contidos nos cordéis as quais precisam ser analisadas pelos historiadores e professores de História. Mas, para

isso, o historiador e professor de História precisa se desprender de uma leitura canônica sobre os clássicos da antiguidade, fazendo desta leitura um diálogo de mão dupla entre o leitor e sua fonte.

Dessa forma, o uso de um documento ou fonte, nas aulas de História, deve ser motivador a fim de que os alunos aprendam, e de forma alguma criar dificuldades para o seu entendimento, devido à sua linguagem mais densa ou difícil. Dessa forma, o texto precisa favorecer uma análise prazerosa e inteligível, por parte dos alunos (BITTENCOURT, 2004), o que, nesse sentido, a literatura de cordel pode contribuir, já que possui uma linguagem em forma de versos os quais podem tornar a leitura mais agradável para os alunos (NETO, 2016) e, conseqüentemente, facilitar a sua aprendizagem. Ademais, especificamente, sobre o ensino de Antiguidade, sua imagem deve ser construída pela historiografia e não pode ser apresentada de forma acabada e pronta para ser decorada (FUNARI, 2012).

Enfim, para relacionarmos estas fontes, os desafios e as possibilidades de leituras na sala de aula nas aulas de história antiga, utilizaremos as ideias mencionada pelo professor Geraldo Megella de Menezes Neto, em seu artigo, “*Musas Filhas de Apolo, Tragam-me Inspiração para Narrar uma Guerra de Nação Contra Nação*”: a literatura de cordel no ensino da Grécia Antiga, um relato nas escolas públicas do Pará, no qual o autor faz um relato de experiência nas aulas de história na 5ª série/ 6º ano nas escolas do estado do Pará. Segundo o autor,

Cabe ressaltar que os alunos já tinham um conhecimento prévio de alguns personagens da mitologia grega a partir de filmes, desenhos, jogos, a exemplo de: Hércules, Tróia, 300, Percy Jackson. A partir desse conhecimento prévio, fizemos uma abordagem inicial da mitologia grega, destacando suas características, os deuses e heróis principais, sua influência na sociedade grega. Nessa atividade inicial, utilizamos duas aulas de 45 minutos. Após essas aulas mais teóricas, passamos a trabalhar com o folheto História de Helena e a guerra de Tróia, de Antônio Klévisson Viana (NETO, 2016, p.8).

Nesse caso, o autor utilizou como metodologia a leitura coletiva dos folhetos pelos alunos, os quais, liam alternando as estrofes, sendo que “na primeira lia as meninas, na seguinte os meninos, na terceira todos liam juntos” (NETO, 2016, p.8). À medida que a leitura ia acontecendo, Neto (2016) relata que pausas iam sendo feitas para que os alunos soletram palavras desconhecidas por eles, e, para o professor, explicar os seus significados.

O folheto de cordel utilizado por Neto (2016) foi a “*História de Helena e a guerra de Tróia*”, do poeta Antônio Klévisson Viana, por meio do qual, pode-se trabalhar vários elementos e relacioná-los com o presente. De acordo com Neto (2016, p.9), no trecho

Quanto ao de Pau
E sua imagem, então
Entrou logo pra história
Representando armação

Pra tapear o inimigo
E ganhar uma questão (VIANA, 2006, p. 14 apud NETO, 2016, p.9).

Quando você ganha algo
Que lhe traz desassossego
O nosso povo hoje em dia
Dessa expressão faz emprego
Quando o presente é ruim Diz:
É presente de grego! (VIANA, 2006, p. 14 apud NETO, 2016, p.9).

Nesse caso, Neto (2016) nos chama a atenção para o fato de que, nos trechos acima, Viana utiliza várias expressões mencionadas hoje, dando-nos dois exemplos: o cavalo de Tróia e o presente grego. Conforme Neto,

O “cavalo de pau” seria a ideia de enganar um inimigo. Durante a leitura do folheto, também chamamos a atenção para o “cavalo de tróia”, relacionado a informática. Cavalo de tróia são programas maliciosos que executam ações não autorizadas pelos usuários. O cavalo de Tróia se passa por um programa ordinário, que abre as portas para que um hacker invada o computador, desencadeando uma série de ações não autorizadas pelo usuário para excluir dados, bloquear dados, modificar dados, copiar dados e atrapalhar o desempenho do computador. Nesse sentido, a atribuição de tal termo tem uma óbvia inspiração na história da Ilíada. [Já o “presente grego”] se refere a um presente ganho que não se gosta. Inspirado no cavalo de madeira dado aos troianos pelos gregos, foi o presente que custou a derrota à Tróia, pois os gregos escondidos no cavalo puderam abrir os portões e atacar a cidade (NETO, 2016, p.10).

Expressões, como estas supracitadas e utilizadas por Neto, podem levar o aluno a refletir as origens de muitas expressões presentes em nossa sociedade e cultura.

Neto (2016) salienta também que, após a leitura do cordel, foi realizado um questionário de perguntas sobre o assunto tratado, para estimular a interpretação dos alunos. Dessa forma, perguntas como: “Explique os motivos para a guerra entre gregos e troianos; Quem era Helena? Qual a fraqueza de Aquiles? Explique a ideia de Ulisses para terminar a guerra, etc” (NETO, 2016, p.11). Foram feitas para fazer com que o aluno pense sobre o assunto e elabore a sua própria interpretação. Nesse sentido, Neto (2016, p.11) destaca que “a maioria conseguiu responder às questões de forma correta e entender a narrativa. Para a leitura do folheto e a atividade do questionário utilizamos três aulas”.

Na próxima atividade realizada, Neto (2016) enfatiza que foi pedido para os alunos escolherem um trecho do poema, para que eles pudessem ilustrar, com desenhos criados por eles próprios, cujo resultado de Neto (2016) demonstraremos abaixo:

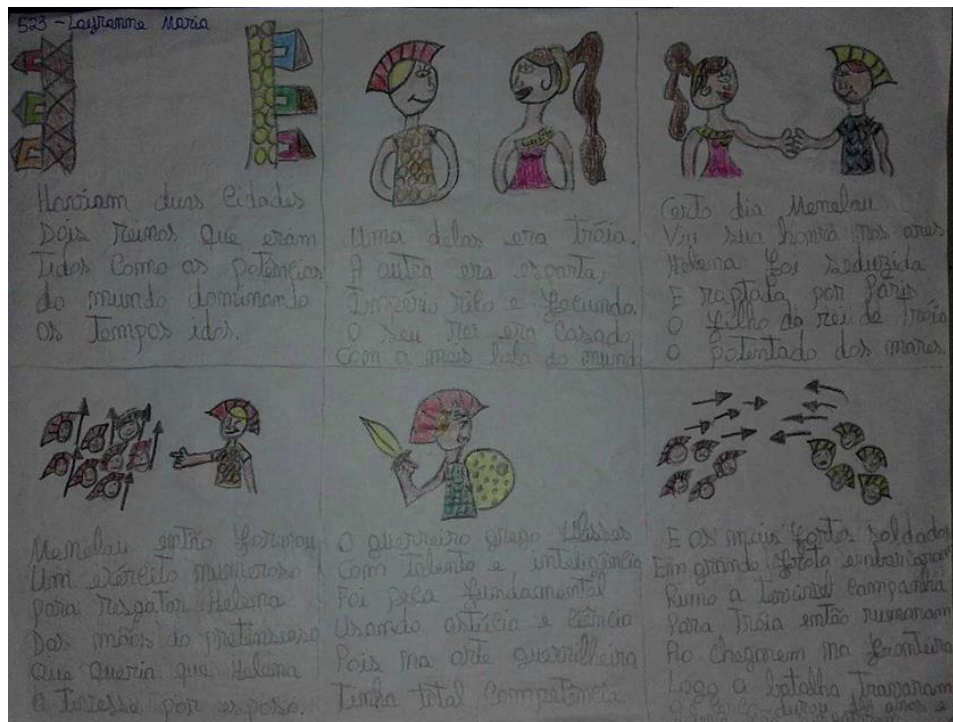


Imagem 4- Desenho de aluna da 5ª série sobre o folheto *História de Helena e a guerra de Tróia* (NETO, 2016)

Nesta atividade final, na qual os alunos criaram sua própria narração ilustrada a partir da leitura e interpretação do folheto de cordel, Neto (2016, p.13) salienta que “o desenho pode ser uma atividade que ajuda a reforçar a compreensão do texto pelos alunos, além de ser um exercício que foge da rotina da escrita nas aulas de História”.

Mediante ao exposto, chegamos à conclusão que os folhetos de cordel os quais, antes eram uma das formas de lazer e informação no sertão nordestino, são hoje mais uma possibilidade e cheia de potencial no decurso do ensino de História antiga nas escolas públicas e particulares, bem como também no ensino superior. Uma vez que tal arte, com seus versos rimados, facilita a compreensão dos alunos e estimula a criação do hábito de leituras em suas vidas, levando-os, assim, a uma aprendizagem mais efetiva.

3.5 O cordelista Jerson Brito: um panorama

Segundo o portal de notícias, rondonoticias.com.br², Jerson Lima de Brito, nasceu em 1973 na cidade de Porto Velho, Capital do estado de Rondônia, local este onde reside até o presente momento. Filho de seu José Brito e dona Maria Ducevalda, cursou o antigo 1º grau

² Disponível em: BIOGRAFIA Jerson Brito | Coluna | Rondonoticias.com.br Acessado em: 26/05/2022

(ensino fundamental) na Escola Samaritana, entre 1981 e 1988, e o 2º grau (ensino médio) na Escola Barão do Solimões, de 1989 a 1991. É graduado em Administração e Direito pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Na juventude, ajudava seus pais em um pequeno comércio existente na Rua Calama, no Bairro São João Bosco. Sua primeira experiência profissional foi na função de recadastrador, entre os anos de 1992 e 1993, nas Centrais Elétricas de Rondônia S/A - CERON. Experiência esta que o fez partir para os concursos públicos. Diante disso, o cordelista exerceu o cargo de Datiloscopista Policial na Polícia Civil do Estado de Rondônia, a partir de março de 1994, e, posteriormente, em dezembro daquele ano, assumiu o cargo de Técnico em Previdência no Instituto de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Rondônia - IPERON, de onde saiu, em junho de 1996, para o Tribunal de Contas da União, onde trabalha, atualmente, e ocupa o cargo de Técnico Federal de Controle Externo.

Seu gosto pelos versos surgiu ainda na infância, por meio da leitura dos folhetos de cordel que seu pai comprava nos quais achava muito divertidas e interessantes as histórias de João Grilo, de Lampião, dentre outras, contadas de forma rimada, pelos cordelistas. Jerson, lia e relia os folhetos, apreciando aquela batida agradável do cordel. Diante disso, ele pensava que o fato de ser neto de nordestinos também o influenciou no gosto pela poesia popular.

Jerson escreveu os seus primeiros versos aos 15 anos de idade, movido por uma paixão adolescente, enchendo um caderno de quadrinhas. Depois disso, principalmente, por conta de sua timidez que o acompanha até hoje, passou, muitos anos praticamente, sem escrever. Era um texto aqui, outro acolá muito esporadicamente. E não guardava nada. Sua chama pela poesia só reacendeu no ano de 2007, movido pela paixão por seu time de futebol do coração, o Fluminense. Naquele ano, Jerson participava de um mural, uma espécie de fórum de debates, na página chamada Canal Fluminense, no qual começou a postar alguns versos sobre o clube, e várias pessoas passaram a lhe incentivar, pedindo mais. Dessa forma, Jerson se empolgou e começou a fazer rimas sobre jogos, os grandes ídolos, as conquistas do Fluminense. Abaixo damos um breve exemplo de suas rimas sobre o seu time do coração, por meio do cordel “*Brasileirão 2009: emoções, surpresas e uma arrancada histórica*”³:

(...) Ninguém quer a segundona
Tinha grande ameaçado
Todos sofrem um bocado
Pois descer era o temor
Foram meses de agonia
Escapou, mas quem diria
Meu amado Tricolor

³ Disponível em: BRASILEIRÃO 2009: EMOÇÕES, SURPRESAS E UMA ARRANCADA HISTÓRICA (recantodasletras.com.br). Acessado em: 26/05/2022

Temida zona da morte
 Foi configurada assim
 Tristes, não há quem conforte
 O final foi tão ruim
 Isso não tava nos planos
 Caíram pernambucanos
 O Timbu e o Leão
 A torcida botou fé
 Mas o Coxa e Santo André
 São Segunda Divisão
 O fantasma do descenso
 Assombrou, foi de lascar
 Teve gente que deu lenço
 Para eu poder chorar
 Mas o time teve fibra
 A galera, junto, vibra
 Conseguimos o improvável
 Nosso time foi guerreiro
 Entregou-se por inteiro
 Eita saga formidável
 Procurei ter isenção
 Escrevendo este cordel
 Entretanto, o coração
 Tem três cores, é fiel
 A sequência foi incrível
 O meu FLU foi invencível
 Onze jogos, acredite
 Detonou a matemática
 Raça, torcedor e tática
 Garantiram a elite!” (Jerson Brito)

Paralelamente, Jerson começou a escrever sobre assuntos profissionais, o que lhe rendeu um convite para uma entrevista numa publicação interna do TCU a qual ele respondeu em forma versos. Ademais, um colega seu de trabalho, Evaldo Araújo, que era lotado no estado Pernambuco, e que também era cordelista, viu os versos e desafiou Jerson para uma peleja virtual (por e-mail) que durou várias semanas. Foi, a partir daí, que as produções de Jerson começaram a engrenar, pois seu colega era muito experiente em cordel, ao passo que, Jerson não tinha conhecimento de métrica dos versos, sabendo apenas rimar.

Dessa forma, por intermédio das comunidades da antiga rede social Orkut, foi que Jerson procurou aprender as regras para não apanhar muito de Evaldo, seu colega pernambucano. Assim, por meio desta rede social, Jerson conviveu com cordelistas de primeira linha e, por meio de inúmeros exercícios, puxões de orelha e compartilhamento de dúvidas, conheceu um pouco melhor as regras deste tipo de poema, o que o levou a um envolvimento ainda maior com as rimas, passando a praticar, além do cordel, sonetos, trovas e outras modalidades de poesia.

Por fim, salientamos que, Jerson Brito possui uma conta no site de poesias Recanto das Letras, no qual estão quase todos os seus textos, com temáticas variadas que perpassam pelo

futebol, comédia, história (e história antiga), religião, sentimentos, língua portuguesa, cinema e os mais variados temas. De uns tempos para cá, ele também passou a publicar no Instagram e no Facebook, tanto no seu perfil particular quanto na página "A Poesia de Jerson Brito"⁴ e em alguns grupos destas redes sociais.

3.6 O mito do Minotauro na historiografia e nos cordéis de Jerson Brito:

No que tange à esfera do mito e suas re-interpretações, recorreremos aos escritos do antropólogo Claude Lévi-Strauss, em seu livro *Mito e Significado* (1978). O autor salienta que, a partir dos séculos XVII e XVIII, acontece a separação real entre a Ciência moderna e o que chamamos de pensamento mítico. Isso porque, segundo Lévi-Strauss, as teorias matemáticas de Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton, ditavam as regras do pensamento científico o qual precisava “levantar-se e afirmar-se contra as velhas gerações de pensamento místico e mítico” (LEVI-STRAUSS, 1978, p.11), voltando-se as costas para esse mundo sensorial dos sentidos humanos, em que o mito se enquadrava. Nesse sentido, Lévi-Strauss, afirma que “o mundo real seria um mundo de propriedades matemáticas que só podem ser descobertas pelo intelecto e que estão em contradição total com o testemunho dos sentidos” (STRAUSS, 1978, p.11). O pensamento mítico não se enquadra dentro que se intitulava como cientificismo, pois os mitos eram considerados pelos pensadores iluministas mencionados, como um tanto desordenados (STRAUSS, 1978). Suas histórias, pareciam ser “arbitrárias, sem significado, absurdas” (STRAUSS, 1978, p. 17), indo ao encontro ao que enfatiza Walter Burkert que “[...] o mito é ilógico, inverossímil ou impossível, talvez imoral, e, de qualquer modo falso, mas ao mesmo tempo compulsivo, fascinante, profundo e digno, quando não mesmo sagrado” (BURKET, 1991, p.15); por isso, afirma Lévi-Strauss (1978) o mito ressurgue por toda parte.

O que Lévi-Strauss procura, durante sua vida, é uma ordem por detrás dessa desordem das histórias míticas, isso porque, segundo ele, “uma criação *fantasiosa* [no caso o mito] da mente num determinado lugar seria obrigatoriamente única – não se esperaria encontrar a mesma criação num lugar completamente diferente” (LEVI-STRAUSS, 1978, p.17). O que, em nossa perspectiva, torna o estudo do mito algo fantástico e importantíssimo para se entender ou compreender a histórias de uma determinada sociedade.

⁴ (1) A Poesia de Jerson Brito | Facebook , @jersonbrito.pvh (instagram)

Nesse viés, compartilhamos da ideia de Burket o qual destaca “que uma tradição cultural é veiculada pelos seus mitos” (BURKET, 1991, p.15), e este, segundo ele, é estudado, cientificamente, por meio da mitologia a qual se ocupa por dar significado as coleções e sistemas de mitos de um povo. Dessa forma, Burket argumenta que “tomou-se frequentemente como estágio necessário ao desenvolvimento da humanidade, uma idade mítica assinalada por uma consciência mítica especial” (BURKET, 1991, p.16), ou seja, toda história de um povo é precedida ou impregnada por um pensamento mítico único, pois, como já mencionado, quando citamos Lévi-Strauss (1978), a criação de uma fantasia da mente humana é “obrigatoriamente única” em cada determinado lugar.

A influência dos mitos, na cultura politeísta, é para Burket de uma qualidade quase única, pois “dominam poesia e artes figurativas, mesmo a religião se exprime de preferência por meio deles, e a filosofia nunca se emancipou deles completamente” (BURKET, 1991, p.16). Naquele período, os mitos eram usados para contar e repassar as histórias de geração a geração, primeiramente, de forma oral e, posteriormente, sendo transcritos com a invenção da escrita.

Por fim, um *Mythos* (do grego) é uma fala, uma narração e uma concepção, mais especificamente, uma narrativa tradicional e popular, acessível a uma formulação individual, e também para os gregos, receptáculo da poesia clássica segundo (BURKET, 1991, p.17). Esta poesia foi considerada, pelos filósofos antigos, mais importante do que a própria história, tanto que, de acordo com Moses I. Finley, no livro *Uso e Abuso da História* “para Aristóteles ‘a poesia é mais filosófica e séria do que a história, pois aquela fala principalmente do universal e a história do particular’” (FINLEY, 1989, p.3).

Destacamos que Burket (1991) enfatiza que, de tais narrativas, os pensadores iluministas começaram a tomar distância, pois as julgavam não verdadeiras para serem tomadas a sério. Posição esta que não compartilhamos, pois nessas narrativas “o mito revela-se numa cultura superior, adulta e madura” e, no seu estudo, não se recomenda focar no seu conteúdo, mas sim na sua função (BURKET, 1991, p.17). Assim, o mito não pode ser decifrado, imediatamente, nem por completo, logo após a sua aplicação. Portanto, ele não é um reflexo ou cópia transformada de uma determinada realidade (BURKET, 1991, p.17). Nesse sentido, “narrativa é uma forma de linguagem que é condicionada, na sua sequência característica, pela linearidade da linguagem humana e, na sua dinâmica, é veiculada pelo tipicismo da vivência do homem” (BURKET, 1991, p.18).

Walter Burket faz uma comparação entre a narrativa tradicional e o mito, destacando que:

A narrativa tradicional está sempre pressuposta como forma verbal no processo do ouvir e do contar de novo e só pode sobreviver como forma estandarizada. Nesta medida. Mito é uma síntese a priori. A aplicação, a relação com a realidade, é secundária e a maior parte das vezes só parcialmente certa; a narração tem o seu sentido próprio (BURKERT, 1991, p.19).

Nesse caso, frisamos que os mitos funcionam como estruturas de sentidos, e as narrações podem transmitir-se sem que tenha de se memorizar um texto fixo, apreendendo, assim, intuitivamente, as situações e esquemas da ação. Dessa forma, para Burket as “narrativa e experiência estão claramente dependentes uma da outra de maneira especial. Isto significa que também um mito, pelo facto de ser narração, não nos é dado como texto fixo nem está ligado a formas literárias determinadas” (BURKET, 1991, p.19), ele ultrapassa as fronteiras da linguística.

O mito é tão antigo quanto a própria linguagem humana e está enraizado, em modelos comportamentais ainda mais antigos, porém este também não é imutável e nem fixo, sendo possível analisá-lo tão quanto a linguagem (BURKET, 1991). A linguagem, por meio da escrita, pode empreender novas formas comunicação do mito, e o grande exemplo disso é a literatura a qual fez chegar, até nós, poemas épicos como a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero.

A nosso ver, os iluministas, já mencionados, dos séculos XVII e XVIII, não conseguiam ou não se atentaram às potencialidades de se estudar as mitologias antigas, por isso as consideravam sem sentido. Dessa forma, tais pensadores, como também os da nascente ciência histórica dos séculos XVIII e XIX, viraram as costas, por muito tempo, ao potencial do estudo mítico. O erro iluminista pode ser percebido por meio do que nos salienta Moses Finley (1989), o qual destaca que com a poesia épica, por exemplo, os filósofos gregos retratavam as grandes figuras e os grandes acontecimentos do passado. Finley ainda nos ressalta que, antes mesmo do nascimento de Heródoto, figuras míticas como “Édipo, Agamenon e Teseu eram mais reais para os atenienses do século V a.C. que qualquer figura histórica anterior a esse século salvo Sólon” (FINLEY, 1989, p.5), um dos fundadores da democracia ateniense.

Entendemos que, essas figuras míticas, eram reverenciadas de tal forma pelos gregos em festivais que pareciam até um rito religioso, isso porque nas

(...) tragédias e odes corais apresentadas anualmente nas grandes festividades religiosas faziam ressurgir os heróis míticos, e estes, recuando pelas gerações de homens até chegarem aos deuses, recriavam a trama contínua da vida para o público, pois os heróis do passado, e mesmo muitos heróis do presente, tinha ascendência divina (FINLEY, 1989, p.6).

Porém, na Grécia antiga, os ritos religiosos não estavam ligados a um dogma estipulado por algum deus, mas estava ligado sim a um mito. O mito era tão importante para o grego que por meio dele se aprendia virtudes como nobreza, além da moral é claro. Tanto que, Finley (1989)

salienta que Sólon e Pisístrato, foram acusados de modificar trechos do texto da *Ilíada*, com a finalidade de obterem legitimidade no confisco de Salamina aos megáricos.

Portanto, podemos dizer que um poema épico era uma narrativa detalhada e precisa, com descrições minuciosas de guerras, viagens marítimas, banquetes, funerais e sacrifícios. Isso pode nos levar a crer que os mitos são carregados de fatos históricos, o que seria um erro de nossa parte levar isso a sério. Uma vez que, segundo Finley, um mito era, na época da Grécia Antiga, atemporal e, nesse caso, as datas em um escalonamento são “tão essenciais para a história quanto a medição exata o é para a física” (FINLEY, 1989, p.7). Mesmo assim, uma divisão temporal percebida nos poemas de Hesíodo nos quais o tempo dos homens gregos é dividido em idade do Ouro, da Prata, dos Heróis, do Bronze e, por último, a do Ferro. Nesse sentido, as narrativas contidas nos poemas de Hesíodo, nos dá uma certa noção de organização do tempo, no período pré-Heródoto (FINLEY, 1989).

Sobre a organização do tempo, o que Heródoto conseguiu fazer foi constituir uma sequência cronológica a qual se dá a partir da metade do século VII a.C. para frente. Nesse caso, tudo o que aconteceu, anteriormente, a esse século permaneceu como estava, inclusive os contos épicos e míticos. Podemos dizer, assim, que Heródoto foi o criador de uma narração cronológica do passado ou dos fatos históricos, pelo menos da história ocidental (FINLEY, 1989).

A tradição oral criada e mantida viva pelos gregos, era “resultado de um passado mítico baseado em elementos díspares que diferiam em caráter e precisão (factual), e cuja origem (factual) remontava a períodos de tempos bastante esparsos” (FINLEY, 1989, p.18). Esse caráter é o que torna difícil a análise das narrações míticas, uma vez que os criadores destas não se preocupavam em situar suas estórias em uma ordem temporal precisa.

Por fim, destacamos aqui que se o mito é uma narrativa popular e que para estudá-lo precisamos nos aproximar de uma análise que, segundo Peter Burke no livro *A escrita da história* (2011), faça uma relação entre as estruturas e acontecimentos. Relação esta, que é trabalhada, destaca Burke (2011), pelo antropólogo social americano Marshall Sahlins o qual sugere que os acontecimentos sejam estudados de uma forma heliográfica que revela as estruturas culturais de um povo. Nesse sentido, Burke salienta que os acontecimentos “são regulados pela cultura, no sentido de que os conceitos e as categorias de uma cultura particular determinam os modos pelos quais seus membros percebem e interpretam seja o que for que aconteça em sua época” (BURKE, 2011, p.354). Em suma, entendemos que para estudar os mitos não devemos estudar a narrativa pela narrativa somente, todavia devemos observar as estruturas culturais que envolvem os acontecimentos narrados por estes mitos e, portanto,

partilhamos da visão de Burke (2011), quando diz que Sahlins declara que há uma relação dialética entre os acontecimentos e as estruturas culturais.

A partir de tais debates, poderemos pensar como a literatura de cordel se vale do mito e o recria. Assim, trabalharemos com releituras do mito do Minotauro, originalmente trabalhados pelos autores antigos: Eurípedes, Pausânias, Apolodoro, Catulo, Virgílio e Ovídio, mas utilizaremos as versões dicionarescas de Pierre Grimal (2005) e Junito de Souza Brandão (1986), bem como a leitura do texto de Amanda Naves Berchez e Wellington Ferreira Lima (2018), que, por sua vez, são baseadas em estudos dessas obras antigas, estabelecendo uma síntese, pensando inclusive nas variantes do mito.

Segundo Amanda Berchez e Wellington Lima (2018, p.17), o minotauro “exerce papel substancial em diversas narrativas nutridas pela Antiguidade e Contemporaneidade, ainda que de sua gênese só haja suposições”, ao qual é comum atribuir juízo de valor, tanto para o lado positivo, quanto para o lado negativo. Junito Brandão (1986) enfatiza que o mito do minotauro está ligado a grande mitologema cretense do rei Minos que, por sua vez, está, indissolúvelmente, ligado ao palácio de Cnossos e a seu labirinto, cativo da besta minotauro, bem como ao seu arquiteto Dédalo e ao mito de Teseu e Ariadne.

Para Pierre Grimal (2005), o minotauro era um monstro com corpo de homem e cabeça de touro. Era filho de Pasífae - esposa do rei Minos - e de um touro enviado pelo deus dos mares Posídon. Aterrorizado pelo nascimento do monstro, ordenou ao arquiteto ateniense Dédalos o qual vivia em seu reino que construísse um grande labirinto onde o monstro passou a viver. Esta construção era tão grande que era composto de várias salas e um emaranhado de corredores cuja saída somente Dédalo sabia. Para este labirinto, o rei Minos ordenou que fosse trazido de Atenas, de nove em nove anos, jovens para que fossem devorados pelo Minotauro. Teseu, mais um dos heróis mitológicos, o qual também era ateniense se oferece como tributo para assim matar o monstro. Nesta empreitada, Teseu contou com a ajuda de Ariadne, filha do rei Minos, a qual ensinou para o herói a ideia de usar um fio para marcar o caminho de volta, usando-o para escapar do labirinto depois de ter completado sua missão.

Analogamente, Brandão (1986) salienta que Minos, era filho de Zeus e Europa (que Zeus raptou sob a forma de Touro) ou do rei cretense Astérion e da mesma Europa, tinha dois irmãos, Sarpédon e Radamanto, com os quais disputou o poder sobre Creta. Dessa forma,

Minos alegou que, de direito, Creta lhe pertencia por vontade dos deuses e, para prová-lo, afirmou que estes lhe concederiam o que bem desejasse. Um dia, quando sacrificava a Posídon, solicitou ao deus que fizesse sair um touro do mar, prometendo que lhe sacrificaria, em seguida, o animal. O deus atendeu-lhe o pedido, o que valeu ao rei o poder, sem mais contestação por parte de Sarpédon e Radamanto. Minos, no entanto,

dada a beleza extraordinária da rês e desejando conservar-lhe a raça, enviou-a para junto de seu rebanho, não cumprindo o prometido a Posídon (BRANDÃO, 1986, p.61).

Por este motivo, Posídon faz com que a esposa de Minos, Pasífae, se apaixonasse pelo touro, tendo como fruto dessa paixão o Minotauro, humilhando, assim, o rei cretense.

Após apaixonar-se pelo touro, Pasífae, filha do deus Hélio (o sol), não sabia como se entregar ao animal o que a fez procurar as artes de Dédalo, “que fabricou uma novilha de bronze tão perfeita, que conseguiu enganar o animal. Pasífae colocou-se dentro do simulacro e concebeu do touro um ser monstruoso, metade homem, metade touro, o Minotauro” (BRANDÃO, 1986, pp.61-62). Dédalo foi parar em Creta, porque lançou o seu sobrinho e aprendiz Talos do alto da acrópole, porque este começou a invejar as habilidades de artista do tio. Nesse sentido, o artista pertencia à “família real de Cécrops, e foi o mais famoso artista universal, arquiteto, escultor e inventor consumado. É a ele que se atribuíam as mais notáveis obras de arte da época arcaica, mesmo aquelas de caráter mítico, como as estátuas animadas de que fala Platão no *Mênon*” (BRANDÃO, 1986, p. 62). Assim, com a morte do sobrinho, Dédalo foi expulso de Atenas, sendo acolhido pelo rei Minos, tornando-se o principal arquiteto de Creta (BRANDÃO, 1986).

Dédalo foi, juntamente com Ariadne, responsável pela fuga de Teseu do labirinto construído projetado por ele. Diante disso, Brandão nos enfatiza, que

Ora, se o rei já estava profundamente agastado com seu arquiteto, por haver construído o simulacro da novilha, estratégia através do qual sua mulher fora possuída pelo Touro, ficou colérico ao saber que Dédalo havia também planejado, com Ariadne, a libertação de Teseu, filho de Egeu, rei de Atenas. É que, com a morte de Androgeu, filho de Minos, morte essa atribuída indiretamente a Egeu, que, invejoso das vitórias do jovem cretense nos jogos por aquele mandados celebrar em Atenas, enviara o atleta para combater o Touro de Maratona, onde perecera, eclodiu uma guerra longa e penosa entre Creta e Atenas. Como a luta se prolongasse e uma peste (pedido de Minos a Zeus) assolasse Atenas, Minos concordou em retirar-se, desde que, de nove em nove anos, lhe fossem enviados sete rapazes e sete moças, que seriam lançados no Labirinto, para servirem de pasto ao Minotauro. Teseu se prontificou a seguir para Creta com as outras treze vítimas, porque, sendo já a terceira vez que se ia pagar o terrível tributo ao rei de Creta, os atenienses começavam a irritar-se contra seu rei. Lá chegando, foi instruído por Ariadne, que por ele se apaixonara, como se aproximar do monstro e feri-lo. Deu-lhe ainda a jovem princesa, a conselho de Dédalo, um fio condutor, para que, após a vitória sobre o monstro, pudesse sair da formidável teia de caminhos tortuosos de que era constituído o Labirinto. Livre deste e do Minotauro, Teseu fugiu com seus companheiros, levando consigo Ariadne [...] (BRANDÃO, 1986, p. 62).

Com efeito, o rei Minos vai lançar toda sua raiva para cima de seu arquiteto, lançando-o juntamente com seu filho Ícaro, em sua própria obra, o labirinto de Cnossos.

Salienta-se ainda que, engenhosamente, Dédalo encontrou o caminho de saída e fabricou para si e para o filho dois pares de asas de penas, presas aos ombros com cera, voou pelo vasto céu, em companhia de Ícaro. Dédalo recomenda para Ícaro não voar muito alto, porque assim,

o sol derreteria a cera, nem muito baixo, porque a umidade tornaria as penas assaz pesadas. Ícaro, empolgado com a situação, não resistiu ao impulso de se aproximar do céu, subindo demasiadamente. Dessa forma, ao chegar próximo do sol, a cera fundiu-se, destacaram-se as penas e Ícaro caiu no mar Egeu que, daí por diante, passou a chamar-se Mar de Ícaro (BRANDÃO, 1986).

Ademais, Brandão (1986) faz a interpretação destes vários mitos atrelados ao próprio mito do Minotauro, começando com a figura de Minos:

Minos não é o representante da divindade na terra, mas seu filho. Filho piedoso e submisso: de nove em nove anos, o rei se recolhia no mais temível e intrincado dos labirintos, no monte Iucta, para uma "entrevista secreta" com seu pai Zeus, a quem prestava contas de "suas atitudes" e de seu governo. Se descontente com o rei, este permanecia no labirinto; se satisfeito, Zeus o reinvestia no poder para mais um período de nove anos. Historicamente, o tributo novênio cobrado a Atenas parece refletir, desde o Minóico Médio, ~ 2100-1580, a penetração e o domínio cretense na costa oriental do Peloponeso e na Arcádia, onde se instala a dinastia de Dânao; na Lacônia, dominada pela de Lélex; na Beócia, conquistada por Cadmo, e na Ática, onde os agentes de Minos cobravam um tributo, em espécie ou em homens. Do ponto de vista religioso, no entanto, "o sacrifício" de catorze atenienses ao Minotauro simbolizaria "um estado psíquico, a dominação perversa de Minos, mas, se o monstro é filho de Pasífae, a rainha cretense estaria também na raiz da perversidade do rei: ela refletiria um amor culpado, um desejo injusto, uma dominação indevida e a falta, reprimidos no inconsciente do labirinto. Os sacrifícios ao monstro são outras tantas mentiras e subterfúgios para adormecê-lo e outras tantas faltas que se acumulam. O fio de Ariadne, que permite a Teseu voltar à luz, representa o auxílio espiritual necessário para vencer o monstro (BRANDÃO, 1986, pp. 63-64)

Dessa forma, existe todo um significado nas histórias míticas contadas pelos gregos antigos o qual vai além do que, muitas vezes, conseguimos entender sem um estudo mais aprofundado.

Nesse sentido, Brandão (1986, p.64) também interpreta as figuras de Dédalo e Ícaro que segundo ele representam algo sério: “Dédalo é a engenhosidade, o talento, a sutileza. Construiu tanto o labirinto, onde a pessoa se perde, quanto as asas artificiais de Ícaro, que lhe permitiram escapar e voar, mas que lhe causaram a ruína e a morte”. Assim, reiteramos que os mitos gregos vão muito mais além do que conseguimos entender em uma primeira leitura.

Por fim, a influência que a sociedade grega sofreu por parte da ilha de Creta, dizendo que “aos minóicos devem os gregos aqueus uma parte de suas obras de arte e de suas técnicas, e do ângulo em que a civilização cretense nos interessa no momento, isto é, o religioso, a presença de Creta foi muito importante para o desenvolvimento da religião helênica” (BRANDÃO, 1986, p.65). Logo, por meio da religião grega, a cultura minoica se faz presente, no culto aos deuses e na arquitetura dos templos.

Na antiguidade, a primeira menção sobre o mito do Minotauro é feita por Homero, no poema épico da *Iliada* na qual, “surge implicitamente durante a descrição do escudo de Aquiles. Na passagem, é citado o labirinto feito por Dédalo, em Cnossos, que, além de alojar o

Minotauro, é ainda um ambiente destinado às danças cerimoniais de Ariadne” (BERCHEZ; LIMA, 2018, p.18). Isso nos dá indícios que tal mito já se fazia presente na cultura grega pelo menos desde o século VIII a.C.

Outros autores antigos que mencionam o mito do Minotauro, são: Eurípedes, Pausânias, Apolodoro, Catulo, Virgílio e Ovídio. Dessa forma, as tragédias de Eurípedes do século V a.C no qual salienta que:

(...) em consonância com este, na obra Teseu, de Plutarco, o Minotauro, “como diz o verso de Eurípedes, era ‘um ser híbrido, uma criatura nefasta, e possuía de touro e de homem a mescla de uma dupla natureza”. Trata-se de uma referência a Eurípedes na obra de Plutarco, Teseu, acerca de Minotauro e seu mito. Em Hércules, obra euripídiana, apresentada pela primeira vez em 416 a.C., há a alusão ao Minotauro no momento em que Teseu, em gesto amigo, oferece a Hércules, no ápice de sua insensatez, as dádivas, entre elas hospedagem e acolhimento, concedidas pela população por ter trucidado a criatura e abonado o tributo, com sete moças e sete rapazes destinados ao labirinto, que ocorria anualmente em Cnossos. [...] Já a obra Cretenses contém todo o discurso de defesa de Pasífae, condenada à morte, em relação à acusação de infidelidade feita por seu marido, Minos, já que o nascimento do bebê Minotauro confirmaria o vínculo adúltero. [...] Em Teseu, ainda em termos de obras euripídianas, há uma dramatização sobre a morte do Minotauro, o que faz parecer haver uma cronologia acerca da existência dessa criatura (FERREIRA, 2008, pp.31 -32 apud BERCHEZ E LIMA, 2018, p.18).

Assim, Eurípedes, com suas tragédias, contribui para a legitimação do mito do Minotauro.

Sobre o geógrafo grego Pausânias do século II a.C, Berchez e Lima salientam que

Sobre o Minotauro, pelas descrições, Pausânias dele faz o registro, juntamente a Teseu e o enfrentamento que firmaram, culminando em sua morte. Entretanto, uma característica da obra em questão se difere das demais composições já citadas: trata-se da primeira obra da Antiguidade a atribuir ao Minotauro traços de natureza positiva, eufórica, sendo um deles a humanidade. [...] A racionalização do mito é outro elemento presente nas composições de Pausânias, em atenção à abordagem de Minotauro, considerado, também, como um homem. O modo como Minotauro é retratado na composição pausaniana representa uma ruptura com a tradição clássica, isto é, o continuum literário sofre, a partir de sua obra, uma descontinuidade ou, por assim dizer, uma reformulação de valores. (BERCHEZ; LIMA, 2018, p.19)

O que segundo os autores não é uma surpresa, pois Pausânias se faz presente em uma época em que os registros eram um tanto cosmopolitas e realista. Já sobre um contemporâneo de Pausânias também do século II a.C, Apolodoro, Berchez e Lima (2018, p.19) destaca os “méritos de sua obra é o de proporcionar justamente uma das mais completas versões sobre a gênese minotauresca, considerando as alusões ao nascimento da criatura, bem como à sua morte, resultante da luta com Teseu”. Mas Berchez e Lima (2018) destacam também que Apolodoro deixa a figura do Minotauro em segundo plano. Quase sobre o mesmo ponto de vista, temos o poeta romano Catulo 54 a.C, uma vez que ele desconsidera a parcela humana do Minotauro, assim focando somente na parte animalesca dele.

Virgílio em sua obra a Eneida, de acordo Berchez e Lima (2018, p.20), “constata-se a referência à infidelidade de Pasífae e ao fruto resultante dessa relação, relatada como “cruel”,

o Minotauro”, o qual destaca, os aspectos negativos ou neutros do Minotauro. Por fim, o romano Ovídio, articula em seus poemas

(...) o mito do Minotauro em trechos da obra *Metamorfoses* e do poema *Remedia Amoris* (Remédios do amor). Naquela afamada composição de aproximadamente 8 d.C., a partir da própria escolha lexical do autor, há a reprodução da concepção de um Minotauro de caráter monstruoso, bestial, um ser sedento de sangue, conferindo-se o imaginário de uma anomalia, em confirmação ao “horível adultério” de Pasífae. Trata-se de uma obra que desenha ininterruptamente, pelo processo de *mise en abyme*, a mitologia greco-romana, na qual Ovídio traceja as origens do mundo até chegar a sua época e não poupa artifícios da língua para expressar a negatividade que a transmissão do mito conferira à figura minotauresca. Já em *Remedia Amoris*, há a apresentação de Pasífae como filha do Sol, mulher de Minos, adúltera e progenitora de Minotauro, este, por sua vez, como aquele que fora introduzido no labirinto de Creta e morto por Teseu. (BERCHEZ; LIMA, 2018, p.20)

Destacando também, apenas a visão animalesca do Minotauro e de um ser fruto de um adultério.

Contrariamente, aos autores da antiguidade, Berchez e Lima (2018) salientam que os autores, Jorge Luis Borges e Verônica Stigger, procuram romper com a visão negativa do Minotauro que predominava até então. Assim, percebemos que

(...) os referidos autores apagarão o holofote do mau Minotauro, este cedendo, assim, seu lugar a outros dois que se diferem completamente quanto ao passado mítico e são semelhantes entre si. Por isso é que se pretende demonstrar como se dão as relações de tensão frente a uma tradição conspurcada, mas, também, de afinidade no tratamento contemporâneo do Minotauro enquanto personagem e de seu mito correspondente a partir dos contos *A casa de Asterion* e *O cabeção* (BERCHEZ E LIMA, 2018, p. 21).

Dessa forma, os autores desviam o curso negativo sobre o mito do Minotauro, trazendo à tona uma nova leitura sobre esta história. Essa prática de releitura está sendo uma constante na literatura contemporânea. Um exemplo é o caso da Medusa e outras personagens que tiveram os seus mitos problematizados pelos prismas teóricos atuais, assim rompendo com narrativas vinculadas a cultura patriarcal. Novas leituras sobre o Minotauro são importantes para ressignificarmos os jovens e a nossa sociedade, como vemos em Jerson Brito.

Jerson Brito retrata do Minotauro no cordel *Mitologia grega: o Minotauro* (2010). Trata-se de uma literatura popular e com linguagem direcionada para o público em geral. Entre os temas, vemos a prisão do Minotauro, onde Brito diz:

Na ilha grega de Creta
Para certa criatura
Perigosa, inquieta
Construiu-se a estrutura
De labirinto chamada
Onde foi aprisionada
Aquela coisa temível
Pro seu povo proteger
Rei Minos foi proceder

Contra aquele ser horrível
(BRITO, 2010, §1).

Nestes versos, Jerson Britto cita, geograficamente, onde se dá a história e porque o labirinto foi construído. Dessa forma, podemos trabalhar questões espaciais e introduzir ao aluno o tema do mito. Brito apresenta as características do Minotauro de forma bem-humorada e instigante. Dessa maneira, o autor diz:

Minotauro era o bichão
Corpo humano possuía
Umhas garras de leão
Cara de touro teria
Dédalo grande obra fez
Pra tentar conter de vez
A tal fera perigosa
Sob o palácio do rei
Na história situei
Edificação famosa
(BRITO, 2010, §2).

Brito vai narrando as características do Minotauro apresentando a dualidade que integra o monstro, ou seja, trazendo sua forma humana e animal. Dessa maneira, é possível os professores refletirem sobre a dualidade natureza e sociedade, civilização e barbárie que muitos mitos apresentam em suas narrativas.

Na próxima passagem, há uma interpretação interessante, pois o labirinto assume uma função de local de punição para bandidos.

Por atenienses morto
Androceu, filho de Minos
Logo o rei, pra seu conforto
Vingou-se dos assassinos
Enviava sete pares
Em eventos regulares
Pra servirem de comida
Pr'esse monstro já citado
Por sua prole ter matado
Pagavam c'a própria vida (BRITO, 2010, §3).

Nestes versos, Jerson destaca que o labirinto não era apenas um local de punição para o Minotauro, mas também para outros quando cometiam algum crime, como foi o caso dos assassinos de Androceu. Entretanto, há várias interpretações para esse mito nos textos clássicos e essa leitura não é canônica. Brito nos leva a entender que o Rei utilizava o labirinto para amedrontar as pessoas, coisa que também é feita no Brasil com a ideia da prisão.

Vale destacar a reflexão final de Brito sobre o Mito,

Mais ou menos desse jeito
Nos conta a mitologia
A história dum sujeito

Que o monstrengo enfrentaria
 Conquistando uma pequena
 Que c'o pai não foi amena
 Ajudando um desafeto
 Traz dum filho a rota inglória
 E também a trajetória
 De seu pai, um arquiteto (BRITO,
 2010, §8).

Neste último verso, Jerson finaliza a sua narrativa de forma trágica, assim como o mito original e menciona que sua narrativa é “mais ou menos” em relação à original, o que nos leva a entender que o autor tenta apenas divulgar os pontos que mais lhe chamou a atenção neste mito. Nesse final, Brito apresenta questionamento ao comportamento de Ariadne e a morte de Ícaro.

3.7 Sequência Didática:

Entende-se, por sequência didática, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97 apud ARAUJO, 2013, p. 323). Nesse viés, a sequência didática “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97 apud ARAUJO, 2013, p. 323).

Dessa forma, é preciso que haja uma avaliação diagnóstica para saber o nível de conhecimento que o aluno tem sobre o tema que será estudado. Em seguida, cria-se uma sessão de apresentação da situação de estudo, explicando como deverá ser realizada a atividade. Na sequência, vem o que Araujo (2013, p. 323) chama de módulos de trabalho ou oficinas, “constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos aprenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo”. Por fim, a situação didática termina com a produção final, momento este, em que os alunos possam pôr “em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação” (ARAUJO, 2013, p. 323), tanto da aprendizagem dos alunos, quanto da sua metodologia de trabalho.

Porém, a sequência didática “não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas é, na verdade, a condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem”. Além disso, dependendo da situação em que os alunos estejam em relação ao conhecimento dos gêneros textuais, é preciso que o modelo

de sequência didática sofra algumas modificações para atender a necessidade da clientela escolar. É o que Araujo (2013) nos salienta, ao mencionar uma situação vivida por uma professora, a qual, percebeu que seus alunos não sabiam um gênero. Nesse caso, a

(...) experiência por ela coordenada, a percepção da falta de experiência dos alunos de ensino médio de uma escola pública com estratégias argumentativas escritas levou a remodelação da proposta da escola de Genebra [tipo de proposta de sequência didática por ela escolhida], iniciando por um módulo que se destinava a ensinar a ler o gênero artigo de opinião, para depois ensinar reconhecer estratégias argumentativas usadas e, por fim, levar a escrever o gênero. As produções finais foram publicadas em jornal de referência da cidade (ARAUJO, 2013, p. 324).

Portanto, a professora teve que primeiro ensinar os seus alunos a ler este gênero textual. Da mesma forma, Araujo (2013) menciona um outro exemplo, o de Gonçalves (2012) que em sua monografia intitulada, *Análise linguística: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II*, destaca que:

(...) também sobre esse mesmo gênero, com alunos do ensino fundamental, levou a percepção de que eles se cansavam de reescrever a produção inicial, proposta no âmbito das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2011), um concurso que adota a proposta da SD [Sequência Didática] tal como descrita pelos autores de Genebra. A pesquisadora reorganizou os módulos, levando os alunos a escreverem um novo texto, com novo tema como exemplar da produção final, alcançando, segundo ela, os objetivos pretendidos (ARAUJO, 2013, p. 324)

Assim, é preciso que, por meio da Sequência Didática, haja módulos para “o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero, outros para produção do gênero, o que inclui a reescritura” (ARAUJO, 2013, p. 325).

Araujo (2013) nos traz dois exemplos de trabalho com a Sequência Didática, mas com um enfoque da diferenciação social e como isso impacta diretamente na execução deste trabalho. Traremos aqui, as diferenças na execução dos dois exemplos:

A diferença entre esse trabalho e o de Cordeiro (2000) reside em dois aspectos. O primeiro diz respeito ao foco do trabalho. Na SD inicialmente apresentada, a autora tem como foco a produção textual como exemplar de um gênero; as atividades de leitura estão voltadas ou para a identificação de características do gênero ou para a localização de informações relativas ao tema da produção: aventuras de viagens ambientadas nos séculos XVI, XVII e XVIII. Na segunda SD, a autora tem como foco o estudo de um determinado tema ao qual se associa a produção de cartas de leitor. O outro aspecto em que essas duas sequências se diferenciam diz respeito ao trabalho com a reescritura. Na SD proposta por Bezerra, essa é uma das etapas claramente descritas, na qual a atuação do professor é decisiva para a identificação e superação das dificuldades por parte dos alunos, tanto as relacionadas à norma quanto às relacionadas ao gênero. Na SD proposta por Cordeiro (2000), essa etapa não é descrita, muito embora entendamos que o resultado final, apresentado a título de comparação com a produção original, só pode ser alcançado com sucessivas reescrituras. Inferimos, então, que esse procedimento é parte da própria atividade de escrita monitorada pelo professor. Vale salientar ainda que os trabalhos se destinam a séries e níveis de ensino diferentes, em localidades diferentes. Cordeiro (2000) trabalha com alunos de uma escola paulistana que atende a crianças de família de classe média com “bom nível de letramento” (CORDEIRO, 2000, p 1), e Bezerra (2002) trabalha com uma escola pública de Campina Grande, PB,

talvez, por isso, as autoras dêem ênfases diferentes à reescritura. Apesar dessas diferenças no trato com práticas letradas nas duas escolas e de seus respectivos alunos, destacamos a importância da ferramenta SD para o trabalho do professor de língua materna ensinando a (ler) escrever (ARAUJO, 2013, pp. 328-329).

Dessa forma, ao analisar as duas Sequências, Araujo (2013) percebe-se que o professor precisa conhecer bem as características de uma Sequência Didática, antes de trabalhar com seus alunos em sala de aula.

O uso da Sequência Didática no ensino de História é algo que não é tão recorrente assim, como nos destaca Fábio Azevedo Rodrigues

Num levantamento sobre dissertações e teses da CAPES e do IBICT, observamos que grande parte dos trabalhos e pesquisas que tiveram a Sequência Didática como objeto de estudo e/ou produção de um recurso para a docência, eram destinadas, em sua maioria, às ciências da natureza e outras áreas que não as ciências humanas e sociais. (RODRIGUES, 2021, p.182)

Um dos motivos para isso seria a dificuldade na execução desta mesma sequência devido talvez ao pouco conhecimento a respeito dela dentro das Ciências Humanas.

Rodrigues (2021) cita algumas dissertações de mestrado a respeito desta metodologia de ensino e, em uma delas intitulada de *O testemunho no ensino de história: a lembrança, o esquecimento e o sensível*, o tema está voltado para a segunda guerra mundial. Nela a Sequência Didática tomou a forma de um projeto pedagógico, chamado de *testemunho: o uso da memória em espaços de aprendizagem*, sendo organizado em cinco seções, são elas: “i) sondagem e pacto com alunos; ii) apresentação de filme e outra fonte de sensibilização; iii) aplicação de questionário; iv) painel com as narrativas dos sobreviventes [do holocausto]; v) relatório com questões dissertativas, para dimensionar o envolvimento” (RODRIGUES 2021, p. 183).

Quando observamos a pós-graduação profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, destacamos que:

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de História em rede nacional (Profhistória) são poucos os trabalhos que buscaram organizar sequências didáticas. Não é o escopo deste trabalho verificar se as SD realizadas obedecem a certos parâmetros, entretanto iremos descrever alguns elementos como forma de situar nossa proposta no contexto do programa. Dentre eles temos a dissertação: “História e Direito: uma discussão sobre os direitos humanos nas aulas de História”, baseada nos pressupostos teóricos do historiador Jörn Rüsen, discutiu a implementação da temática de direitos humanos articulada a questão da história do tempo presente. Basicamente o trabalho intercalou aspectos legais com elementos cotidianos registrados na mídia. Seu produto se configurou numa SD com três aulas, cada uma com dois tempos. A dissertação “Desafios da história ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial” focou no 3º ano do ensino médio. O produto não indicou quantas aulas ou períodos são necessários para a efetivação da SD, apesar de estar organizado em três módulos. A terceira dissertação se chama: “Oficinas do Tempo: elaboração

e execução de uma sequência didática no ensino de História”. Nesta última SD, o autor concebeu sua realização em três semanas, considerando dois períodos de cinquenta minutos (PINHEIRO, 2016; BARBOSA, 2016; GUIMARÃES, 2020 apud RODRIGUES, 2021, p. 183)

Isso nos dá a dimensão de como a metodologia da Sequência Didática ainda é pouco estudada dentro do ensino de História.

Esta dificuldade se dá pelo fato de que, na educação brasileira, o principal recurso do professor é o livro didático, que por sua vez é monopolizado por grandes editoras. O que, dessa forma, não só tendencia o ensino de História, mas também todos os outros componentes curriculares (RODRIGUES, 2021). Toda essa monopolização é muito bem blindada por uma política de editorial, na qual, criaram várias leis que quase impedem a produção própria de materiais didáticos, deixando as escolas à mercê deste sistema.

Com a aprovação da BNCC, o ensino brasileiro deixa de ensinar conteúdos e passa a ensinar a partir de competências curriculares, o que neste caso tendencia a educação a um viés voltado ao mercado de trabalho (RODRIGUES, 2021). Mas também, abre brechas para este tipo de metodologia. Uma vez que, dentro deste mesmo documento normativo, se propõe o trabalho com metodologias novas, para que assim se comece a fugir do que na educação chamamos de metodologia tradicional.

3.8 Proposta de Sequência Didática para uso do mito do Minotauro para o Ensino Fundamental:

Dessa forma, propomos uma Sequência Didática como produto final de nossa pesquisa na qual criaremos vários planos de aulas dentro desta metodologia, utilizando a literatura de cordel no ensino de História Antiga, com o enfoque, na mitologia grega, para o 6º ano do ensino fundamental II. Assim, queremos propor para o professor de História Antiga do ensino básico brasileiro, uma forma de romper com este vício de ensinar utilizando quase somente o livro didático como recurso metodológico. Para isso, utilizaremos excertos de cordéis do cordelista Jerson Brito o qual escreveu vários poemas populares com a temática da mitologia grega.

Título: O Mito do Minotauro para o Ensino de História Antiga Grega

Autor: Cleyton Ferreira Santos – PROFHIST/UEMS

Modalidade/Nível de ensino: Ensino Fundamental II, 6º ano;

Componente curricular: História;

Tema: Mitologia grega por meio da literatura de cordel.

Habilidades: (CG.EF06HI09.s) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. (CG.EF06HI10.s) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

Duração das atividades: Cinco aulas de 1h.

Recursos: Datashow, notebook, caixa de som, caderno para anotações;

Objetivos: Trabalhar com fontes históricas de diferentes narrativas. Incentivar e fomentar a prática da leitura de diferentes gêneros textuais. Conhecer o que é um mito, bem como o mito do Minotauro e os significados que ele carrega, a partir do autor Junito de Souza Brandão (1986) e do cordelista Jerson Brito (2009). Produzir sua própria narrativa do mito do Minotauro por meio da escrita de um cordel.

AULA 1 - Introdução

Organização da turma: Formar um semicírculo com os alunos de forma que todos consigam enxergar toda frente da sala livremente.

Desenvolvimento: Utilizando um notebook, um datashow e uma caixa de som, o professor irá explicar expositivamente o que é um mito. Para isso, sucintamente, o professor montará alguns slides com a definição do conceito de mito e exemplificará utilizando algumas imagens de Heróis mitológicos gregos (Hércules, Teseu, Medusa e o próprio Minotaura). As imagens podem ser facilmente encontradas na internet.

Em seguida, o professor irá contar expositivamente e detalhadamente o mito do Minotauro para os alunos, por meio também de slides que devem ter tópicos escritos e imagens do monstro.

AULA 2 - Introdução (parte2)

Organização da turma: Formar um semicírculo, novamente, com os alunos, de forma que todos consigam enxergar toda frente da sala livremente.

Desenvolvimento: Utilizando também um notebook, um datashow e uma caixa de som, o professor irá explicar agora, o conceito de Literatura de Cordel e a sua importância na história do povo nordestino. Para isso, o professor também se utilizará de imagens, textos e vídeos (curtos de cordéis presente no Youtube, a título de exemplo listamos alguns links em um breve índice no final desta aula), para que os alunos já vão se familiarizando com as rimas e sotaques presentes nos cordéis.

Índice de vídeos

1. [\(1697\) O Cangaceiro - YouTube](#) – Acesso em 01/07/2022
2. [\(1697\) O Causo do Lobisomem Animação em Cordel - YouTube](#) – Acesso em 01/07/2022
3. [\(1697\) A História de Mestre Gil e o Dragão - Animação em Cordel - YouTube](#) – Acesso em 01/07/2022
4. [\(1697\) Zé Leleu e O Causo da Botija de Ouro #FicaEmCasa Especial - YouTube](#) – Acesso em 01/07/2022
5. [\(1697\) O Casamento do Namorador Animação em Cordel - YouTube](#) – Acesso em 01/07/2022

AULA 3 - Produto final: análise e comparação do cordel do Minotauro.

Organização da turma: Organizar a turma em duplas.

Introdução: Explicar para os alunos como se dará a aula de hoje, destacando a importância da colaboração de cada indivíduo.

Desenvolvimento: O professor irá entregar aos alunos o cordel “Mitologia grega: o Minotauro” de Jerson Brito⁵, e fará a leitura de forma coletiva com eles. Por fim, o professor entregará também uma tabela contendo um repertório temático o qual está dividido em: Tema de cada estrofe; o Excerto na íntegra de cada estrofe; e por fim Comentários feitos sobre cada estrofe.

O modelo da tabela encontra-se abaixo:

N.:01	
Identificação	
Obra	Mitologia grega: o minotauro
Autoria	Jerson Brito
Localização espaço-temporal	Porto Velho, Rondônia - 2010
Características textuais	
Gênero Literário	Literatura Popular / Cordel
Público-alvo	Pela linguagem utilizada pelo autor, ele direciona o seu cordel as pessoas com baixa escolaridade.
Repertório Temático dos Conteúdos	

⁵ Presente no apêndice dessa dissertação.

Temas	Excertos	Comentários
Prisão do Minotauro	Na ilha grega de Creta Para certa criatura Perigosa, inquieta Construiu-se a estrutura De labirinto chamada Onde foi aprisionada Aquela coisa temível Pro seu povo proteger Rei Minos foi proceder Contra aquele ser horrível (BRITO, 2010, §1).	Nestes versos Jersom Britto cita geograficamente onde se dá a história e porque o labirinto foi construído.
Características do Minotauro	Minotauro era o bichão Corpo humano possuía Um garra de leão Cara de touro teria Dédalo grande obra fez Pra tentar conter de vez A tal fera perigosa Sob o palácio do rei Na história situei Edificação famosa (BRITO, 2010, §2).	As características físicas do minotauro e o local de Creta onde foi construído a prisão da féra.
Local de punição para bandidos.	Por atenienses morto Androceu, filho de Minos Logo o rei, pra seu conforto Vingou-se dos assassinos Enviava sete pares Em eventos regulares Pra servirem de comida Pr'esse monstro já citado Por sua prole ter matado Pagavam c'a própria vida (BRITO, 2010, §3).	Neste verso Jerson destaca que o labirinto não era apenas um local de punição para o Minotauro, mas também para outros quando cometiam algum crime, como foi o caso dos assassinos de Androceu. Nesta parte, o poeta nos leva a entender que o Rei utilizava o labirinto para amedrontar as pessoas.
A apresentação do herói Teseu dentro da narrativa de Jerson.	Vendo a morte dos patrícios Se oferece um tal Teseu Passados dois sacrificios No terceiro se meteu E foi a todos dizendo Que aquele bicho horrendo Mataria sem clemência Tão valente e destemido Para não ficar perdido Teve ajuda e providência	Aqui, percebemos a indignação de Teseu em relação de como a prisão do Minotauro era usado pelo Rei Minos para punir as pessoas. E dessa forma o herói resolve se intrometer nesta história.

	(BRITO, 2010, §4).	
--	--------------------	--

(O excerto inteiro encontra-se no apêndice desta dissertação)

Dessa forma, por meio desta tabela a ideia é destacar de cada estrofe aspectos sociais, culturais e geográficos que possam ser comentados com toda turma. Por fim, nos três versos finais da tabela a parte dos comentários ficará em branco para que os próprios alunos façam seus comentários a partir da interpretação das estrofes correspondentes (a ideia é estimular a interpretação dos alunos).

AULA 4 - Produto final: a construção de cordel – Parte 1.

Organização da turma: Reorganizar as duplas.

Desenvolvimento: O professor irá entregar uma cópia do mito para as duplas de alunos e, a partir dele, pedir para que eles iniciem a construção de suas narrativas cordelistas. Durante o restante da aula, o professor passará em cada dupla, tirando as dúvidas e os ajudando na construção do cordel.

AULA 5 - Produto final: a construção de cordel – Parte 2.

Organização da turma: Reorganizar as duplas.

Desenvolvimento: O professor irá retomar com os alunos e já para finalizar a construção de suas narrativas. Assim, que eles terminarem, o professor irá entregar a eles folhas A4 para que transcrevam nela as suas narrativas. Porém, deve-se explicar antes que eles irão usar a folha na sua forma ao contrário, ou seja, na forma horizontal. É importante também, pedir para que os alunos façam margens nas suas folhas.

Para finalizar o produto final, o professor pedirá que os alunos, em outra folha, criem uma imagem que represente sua narrativa a qual será usada como a capa do seu cordel.

Avaliação: É interessante o professor analisar todo o processo na elaboração do produto final para gerar uma nota. Porém, seria bom também, que os próprios colegas avaliassem conceitualmente (Mais ou menos, bom e ótimo) as produções dos colegas. Para isso, em uma 6ª aula, o professor pode expor os trabalhos, na sala ou no pátio da escola para que todos possam prestigiar e dar a sua opinião sobre cada cordel.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nesse estudo, por intermédio do uso dos cordéis, buscamos desenvolver uma proposta que contribua para o pensamento crítico do estudante, assim compreendendo que só por meio de uma educação de qualidade e plural poderá haver uma transformação econômica e sociocultural brasileira. Logo, o desenvolvimento intelectual de cada aluno deve levar em conta a sua bagagem cultural para que o processo de ensino-aprendizagem funcione de fato.

Nesse processo, a escola tem papel fundamental, pois, além de formar o indivíduo, insere-o em uma dinâmica de compartilhamento na qual todo conhecimento e crescimento individual deve ser disponibilizado para o bem de toda sociedade. A partir dessa perspectiva, o ambiente escolar deve estar impregnado de uma pedagogia interacionista na qual as barreiras impostas, pelo sistema social eurocêntrico, devem ser superadas.

Entretanto, para que esse processo de transformação pedagógico ocorra, deve haver o reconhecimento de que a escola e o ensino-aprendizagem são espaços de conflitos de interesses políticos e culturais. Afinal, a escola é um lugar no qual o ambiente precisa estar impregnado de atitudes democráticas e plurais pelo seu próprio público. A libertação dos oprimidos é algo fundamental para que se possa constituir uma verdadeira democracia. A educação é a principal arma nessa transformação, porque tem a capacidade de transformar qualquer situação.

O primeiro passo para que haja mudança é que a escola deve ser pensada como um ambiente no qual se possibilite a formação integral e intercultural do ser humano como pessoa e cidadão. Logo, os professores devem estar preparados para criar meios, a fim de que seus alunos possam, primeiramente, tomar consciência desta situação. Em outras palavras, a escola deve ser um espaço no qual o oprimido deve-se descobrir como oprimido, para que, por meio do conhecimento, eles também possam conquistar sua liberdade social. Nesse sentido, Paulo Freire em seu livro *A pedagogia do Oprimido*, relata-nos que:

Como a distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE,1987, p.20).

Assim, a libertação do oprimido libertará também o opressor de sua ignorância eurocêntrica. Para isso, a escola deve fomentar o que Freire chama de “Práxis Libertadora”, ou seja, a busca por liberdade, a qual em outras palavras, deve dar a base para que o oprimido

busque na prática a transformação citada acima. Por fim, buscamos a construção de uma formação integral do indivíduo, visando a uma sociedade melhor e mais justa.

Ademais, em nossas páginas finais, destacamos que pensar a prática do historiador em sala de aula é de suma importância para que se possa ampliar a visão dos discentes. Dessa forma, o professor de História deve sempre se colocar como um pesquisador e fazer de sua prática de ensino o seu objeto de pesquisa, assim possibilitando uma educação emancipadora.

Nesse sentido, pensar a literatura de cordel, como fonte ou como uma metodologia de trabalho no ensino de História, pode levar o historiador a pensar a sua práxis histórica dentro da sua própria aula. Além disso, o emprego dessa fonte pode possibilitar uma análise crítica dos fatos ou informações históricas presentes nos folhetos, assim procurando estudar as estruturas discursivas expostas nas histórias ou poemas dos cordéis, dentro da sala de aula com os alunos. Por certo, não se pode mais pensar a didática da história, separadamente, da história, pois as duas andam atreladas (GUIMARÃES, 2009).

Pensando a sua práxis, o professor pode levar o aluno a desenvolver a sua criticidade e se perceber não somente como conhecedor de sua história, mas também, como sujeito histórico o qual participa da produção deste conhecimento. Para isso, é preciso estimular sua capacidade crítica, proporcionando-lhe formas de refletir os temas estudados por ele, assim, o uso da literatura de cordel nas aulas de história pode ajudá-lo nesse sentido, pois o cordel dialoga com as angústias locais.

Reiteramos que esse gênero literário não surgiu no Brasil, pois teve sua origem na Europa, mais especificamente na Península Ibérica, onde tal literatura foi denominada por Cordel “porque havia um costume, na Espanha e Portugal, de se colocar os livretos [impressos] sobre barbantes (cordéis) estendidos em feiras e lugares públicos, como roupa em varal” (LUYTEN, 1992, p.10).

Essa literatura ou pelo menos o seu substrato, chegou ao Brasil, segundo Marco Haurélio (2010, p. 13), “a bordo das primeiras caravelas” e sobreviveu até meados da segunda metade do século XIX, como uma tradição oral, ou seja, sendo difundida oralmente e com uma linguagem bem sertaneja. Essa literatura, conforme este mesmo autor (2010, p. 16), “reaproveita temas da tradição oral, com raízes no trovadorismo medieval lusitano, continuadora das canções de gesta, mas, também, espelho social de seu tempo”, já que funcionou por muito tempo como uma espécie de jornal não escrito para o povo do sertão nordestino, levando para eles um pouquinho de informação. Assim, “o cordelista, como hoje é conhecido o poeta de bancada, é parente do menestrel errante da Idade Média, que, por sua vez, descende do rapsodo grego” (HAURÉLIO, 2010, p.16).

Dessa forma, o cordel é uma literatura que, apesar de ter muitas vezes uma linguagem um tanto fora do padrão culto da língua portuguesa, expressa a visão de mundo ou de fatos históricos de uma determinada região brasileira ou de uma determinada camada social, o que o torna preciso para o ensino de História, bem como de outras áreas. Contudo, como enfatiza a professora Maria Aparecida Lima dos Santos (2011) a qual considera a linguagem uma ação sobre o outro (procedimento comunicativo) e sobre o mundo (procedimento cognitivo), pela qual o sujeito opera, buscamos entender o cordel a partir da teoria dos gêneros do discurso. Além disso, o cordel é uma narrativa, produzida não por um membro da academia, mas sim, na maioria das vezes, por pessoas simples do ponto de vista econômico e social, tornando-o uma fonte histórica que retrata a visão de alguém que vivenciou tal acontecimento histórico.

Trabalhar o cordel, no ensino de História, pode elevar a participação dos alunos nas aulas, devido ao seu protagonismo no ensino-aprendizagem. O cordel, como fonte histórica, possibilita trabalhar releituras de histórias e mitos da Antiguidade, assim como de outras temporalidades, transformando heróis ou figuras emblemáticas, daquela época, em figuras locais. Diante disso, pode-se trabalhar “o processo de formação na mentalidade coletiva, do mito do herói popular” (HAURÉLIO, 2010).

Portanto, o trabalho com a literatura de cordel, nas aulas de História, justifica-se, pois tais produções por si só, são cheias de saberes históricos. Entretanto, é de suma importância lembrar que não se deve trabalhar apenas com os cordéis como única fonte histórica nas aulas de História. Nesse caso, devemos trabalhar fazendo contrapontos entre as histórias narradas nos cordéis com outras fontes, como por exemplo, as narrativas usadas nos livros didáticos e/ou as fontes clássicas sobre os mitos. Assim, evitamos cair no erro de se trabalhar o cordel apenas como uma memória, e nesse caso, ele perderia o seu conteúdo historiográfico, além de restringir o cordelista em uma testemunha apenas do seu tempo e não um sujeito histórico que é o resultado de várias leituras e estruturas de pensamento que ajudam na construção da narrativa histórica. Dessa forma, a temporalidade presente nas histórias de cordéis é híbrida, pois o cordelista, quando narra uma história com elementos históricos, faz sempre uma relação com o seu presente, porém valendo-se dos usos do passado mitológico, medieval e moderno, por exemplo.

Por fim, é importante pensar que o mito do Minotauro e outros que são utilizados pelos cordelistas demonstram também a plasticidade que essas narrativas apresentam ao longo do tempo. Logo, apesar de o mito ser tão antigo quanto a própria linguagem humana e está enraizado segundo Burkert (1991) em modelos comportamentais da Antiguidade, este também não é imutável e nem fixo, sendo possível analisá-lo em suas variações e releituras. A

linguagem, por meio da escrita, pode empreender por meio de novas formas de saber a comunicação do mito e o grande exemplo disso é a literatura cordel a qual fez chegar, até nós, elementos greco-romanos que são adaptados a nossa realidade local.

REFERÊNCIAS:

Documentação/Fontes

Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Ministério da Educação. Brasília, 2017.
Currículo Referencial de Mato Grosso do Sul, Secretária do estado e educação - SED, Campo Grande, 2020.

Referencial Curricular de Campo Grande – MS, Secretária Municipal de Educação, 2019.

BRITO, Jerson. Mitologia Grega: Hefesto, o deus feioso, 2010. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/2357521> Acessado em: 20/04/2021.

_____. **Universo do Cordel: Mitologia Grega – O Minotauro**, 2010. Disponível em: <http://universodocordel.blogspot.com/2010/11/mitologia-grega-o-minotauro.html> Acessado em: 20/04/2021.

_____. **Universo do Cordel: Mitologia Grega – Os doze trabalhos de Hércules**. Disponível em: <http://universodocordel.blogspot.com/2010/11/os-doze-trabalhos-de-hercules.html> Acessado em: 20/04/2021.

CARVALHO, Elias Alves de. **O domínio lendário dos deuses**. [S.l.]: [s.n.], 1982.

_____. **Coisas da mitologia**. [S.l.]: [s.n.], 1976.

Bibliografia:

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. A HORA DA ESTRELA: A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA, UMA QUESTÃO DE GÊNERO? **Anais da ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Londrina, 2005, p. 1 – 9.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013

BARROS, José D'Assunção. **Interdisciplinaridade** - na História e em outros campos de saber. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2019. 205p.

_____. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020.

BEARD, M; HENDERSON, J. **Antiguidade Clássica** – uma brevíssima introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BELTRÃO, Cláudia; Davidson, Jorge. Aula 1 – Introdução à História Antiga. In:_____. **História Antiga - Vol.1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009, p.7-34.

BERCHEZ, A. N; LIMA, W. F. Retrospectiva do mito: o Minotauro de ontem e de hoje: The myth's review: yesterday's and today's Minotaur. **Rónai – Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 17–27, 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, **Revista: Estudos Avançados**, São Paulo, V.32 nº 93, p.127-149, Agosto 2018.

_____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

BLANCH, Joan Pagès, **As fontes literárias no ensino de história**, OPSIS, Catalão, v. 13, n. 1, p. 33-42 - jan./jun. 2013.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANCO, Maria Luísa. **O Sentido Da Educação Democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey**. Universidade da Beira Interior – Portugal, 2010.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega. Vol.1**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**, São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BURKET, Walter, **Mito e mitologia**, Ed: edições 70, Rio de Janeiro, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Porto Alegre: **Anos 90**, v.15, p.129-150, 2008.

CAMPOS, C. E. da C. Historiografia Romana: considerações para o ensino e pesquisa sobre o Principado de Otávio Augusto. In.: HECKO, Leandro (org). **Antiguidades e usos do passado – temas e abordagens**. São João de Meriti, RJ, Desalinho, 2019, p. 51 – 81.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, RUSSO, Kelly, Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara, **Literatura oral no Brasil**, Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 1983.

CHARTIER, Roger, **A HISTÓRIA CULTURAL: entre práticas e representações**. São Caetano, Difusão Editora, 2002.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, A., & COMPÈRE, M.-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, 25(2), 1999, 149-170.

COELHO, A. L. S., & BELCHIOR, Y. K. BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. **Mare Nostrum**, 8(8), 62-78, 2017.

COSTA, A. . L. .; DE OLIVEIRA, M. M. . D. . O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Sæculum – Revista de**

História, [S. l.], n. 16, 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11378>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FERREIRA, Ronyere, OLIVEIRA, Francisco, AYRES, Vilmar, **Literatura de Cordel no Ensino de História: uma proposta metodológica**. Revista contraponto, Teresina, v. 4, nº 1, p.56 – 68, Fev. 2015.
 FERREIRA, Angela Ribeiro; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; ADAN, Caio Figueiredo Fernandes; FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MELLO, Paulo Eduardo Dias; SOARES, Olavo Pereira. A BNCC nos estados: implantação, crítica e resistências possíveis. In: FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) **BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p.11-23.

FINLEY, Moses I. **Uso e abuso da história**. São Paulo, editora Martins Fontes, 1989.
 FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2ªed., Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
 GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GONTIJO, Rebeca, **A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR: memória e historiográfica**, Rio de Janeiro, editora FGV, 2009.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1979.

_____. **Semântica Estrutural** – Pesquisa de Método. São Paulo: Cultrix, 1976.

_____. **Semiótica e Ciências Sociais**. São Paulo: Cultrix, 1981.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Rio de Janeiro: Ed. Betrand Brasil, 2005.

GUIMARÃES, Manuel Salgado, **A ESCRITA DA HISTÓRIA E ENSINO DA HISTÓRIA: tensões e paradoxos**, In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, MAGALHÃES, Marcelo de Souza, HAURÉLIO, Marco, **Breve história da Literatura de Cordel**, São Paulo, editora claridade, 2010.

HARTOG, François, **REGIMES DE HISTORICIDADE**: presentismo e experiências do tempo, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

HECKO, L. . A Egiptomania e os Usos do Passado. 1. ed. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2016.
 _____. Antiquidades e Usos do Passado: questões conceituais. **VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA** – História e os desafios do século XXI: política, feminismos e performances de gênero 01 a 03 de agosto de 2018. Universidade Federal de Goiás - Campus de Jataí,2018.

_____. Achilles, Agony And Ecstasy: O episódio de Aquiles e Pátroclo entre Homero e Manowar. In: HECKO, Leandro (org). **Antiquidades e Usos do Passado: temas e abordagens**. São Joao de Meriti: Desalinho, 2019, p. 11 -26.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

KOSELLECK, Reinhart, **FUTURO PASSADO: contribuição à semântica dos tempos históricos**, Rio de Janeiro, editora PUC rio, 1997.

LACERDA, Franciane Gama, NETO, Geraldo Magella de Menezes, **Ensino e pesquisa em História: a Literatura de Cordel na Sala de Aula**. Revista Outros Tempos: dossiê história e educação. volume 7, nº10. 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Editora Edições 70, Lisboa, 1978.

LUYTEN, Joseph M, **O que é Literatura Popular**, 5º ed, editora brasiliense, 1992.

MENEZES NETO, G. M. . ?Musas filhas de Apolo, tragam-me inspiração, para narrar uma guerra, de nação contra nação?: a literatura de cordel no ensino da Grécia Antiga, um relato de experiência em escolas públicas do Pará.. **Sobre Ontens** , v. 1, p. 1-17, 2016.

MIKHAIL, Bakhtin. **Os gêneros do discurso**. Org: Paulo Bezerra. Ed: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

NASCIMENTO, Mariane de Jesus, **O uso da linguagem Literária no Ensino de História: cordel**. In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, 27º, Natal, 2013.

OLIVEIRA, Airan dos Santos Borges de. Quando os Deuses Visitaram os Sertões: a antiguidade clássica nos cordéis de João Martins de Ataíde. **PHOÏNIX**, Rio de Janeiro, 26-1: 140-168, 2020.

PEREIRA, N. M., & RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26 (107), 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RAMOS, Marcia Elisa Teté, **A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA EM ENSINO/APRENDIZAGEM HISTÓRICA PELA REVISTA HISTÓRIA & ENSINO**. História e Ensino, Londina, v, 18, nº 2, p. 77 – 102, Jul. / Dez. 2012.

RODRIGUES, F. A. **O ensino da Shoah/Holocausto. Proposta de uma sequência didática para abordar temas sensíveis em sala de aula**. Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

RÜSEN, Jörn. **HISTÓRIA VIVA: teoria da história III, formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn, **RAZÃO HISTÓRICA: Teoria da história: os fundamentos da ciência da história**, tradução de Estevão de Rezende Martins - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Ary Leonan Lima, **Utilização do Cordel como ferramenta para o Ensino de História: conceitos, repertórios e experiências**, 2018.

SANTOS, D. V. C. D. (2019). O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL E O DEBATE DA BNCC. **Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História**, 16(28), 128–145.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Produção de textos, pensamento e aprendizagem da História: espaços de atividade discursiva**, Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

_____. O ensino de História no currículo referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): o futuro do passado. In: FERREIRA, Angela Ribeiro; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; ADAN, Caio Figueiredo Fernandes; FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MELLO, Paulo Eduardo Dias; SOARES, Olavo Pereira. **BNCC de História nos estados: o futuro do presente** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021, p. 242-258.

SETTIS, Salvatore. **Futuro del «classico»**. Torino: Giulio Einaudi editore, s.p.a, 2004.

SILVA, Glaydson José da, FUNARI, Pedro Paulo e GARRAFFONI, Renata Senna. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. **Revista Brasileira de História** [online]. 2020, v. 40, n. 84 [Acessado 14 Junho 2022], pp. 43-66.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

XAVIER, E. S. . O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Antíteses** (Londrina) , v. 3, p. 1097-1112, 2010.

YIDA, Vanessa, **O cordel como um gênero do discurso presente em materiais didáticos em uma perspectiva da variação linguística**, Revista Entre textos, Londrina, v. 17, n. 1, p. 155 -183, jan./jun. 2017.

APÊNDICES:

A) Ficha de catalogação de excertos:

N.:01	
Identificação	
Obra	Mitologia grega: o minotauro
Autoria	Jerson Brito
Localização espaço-temporal	Porto Velho, Rondônia - 2010
Características textuais	
Gênero Literário	Literatura Popular / Cordel
Público-alvo	Pela linguagem utilizada pelo autor, ele direciona o seu cordel as pessoal com baixa escolaridade.

Repertório Temático dos Conteúdos		
Temas	Excertos	Comentários
Prisão do Minotauro	Na ilha grega de Creta Para certa criatura Perigosa, inquieta Construiu-se a estrutura De labirinto chamada Onde foi aprisionada Aquela coisa temível Pro seu povo proteger Rei Minos foi proceder Contra aquele ser horrível (BRITO, 2010, §1).	Nestes versos Jersom Britto cita geograficamente onde se dá a história e porque o labirinto foi construído.
Características do Minotauro	Minotauro era o bichão Corpo humano possuía Um garras de leão Cara de touro teria Dédalo grande obra fez	As características físicas do minotauro e o local de Creta onde foi construído a prisão da féra.

	<p>Pra tentar conter de vez A tal fera perigosa Sob o palácio do rei Na história situei Edificação famosa (BRITO, 2010, §2).</p>	
Local de punição para bandidos.	<p>Por atenienses morto Androceu, filho de Minos Logo o rei, pra seu conforto Vingou-se dos assassinos Enviava sete pares Em eventos regulares Pra servirem de comida Pr'esse monstro já citado Por sua prole ter matado Pagavam c'a própria vida (BRITO, 2010, §3).</p>	<p>Neste verso Jerson destaca que o labirinto não era apenas um local de punição para o Minotauro, mas também para outros quando cometiam algum crime, como foi o caso dos assassinos de Androceu.</p> <p>Nesta parte, o poeta nos leva a entender que o Rei utilizava o labirinto para amedrontar as pessoas.</p>
A apresentação do herói Teseu dentro da narrativa de Jerson.	<p>Vendo a morte dos patrícios Se oferece um tal Teseu Passados dois sacrifícios No terceiro se meteu E foi a todos dizendo Que aquele bicho horrendo Mataria sem clemência Tão valente e destemido Para não ficar perdido Teve ajuda e providência (BRITO, 2010, §4).</p>	<p>Aqui, percebemos a indignação de Teseu em relação de como a prisão do Minotauro era usado pelo Rei Minos para punir as pessoas. E dessa forma o herói resolve se intrometer nesta história.</p>
A ajuda da princesa Ariadne a Teseu.	<p>Ariadne, a princesa Filha de Minos também Se apaixonou c'a beleza Que o bravo Teseu tem Dá pra ele uma espada E uma linha enrolada Na forma de um novelo Minotauro morto, então Nesse fio a condução No retorno, após vencê-lo (BRITO, 2010, §5).</p>	<p>Aqui o poeta narra brevemente a ajuda dada pela filha de Minos ao herói mitológico Teseu, pelo qual segundo a mitologia, a mesma estava apaixonada.</p>
A furia de Minos e a prisão de Dédalos e Icaro.	<p>Depois do acontecido O herói logrou fugir O rei fica enfurecido Por lhe deixarem sair Manda pr'aquela prisão O autor da construção Junto com Ícaro, o filho Os difíceis corredores Pros futuros voadores</p>	<p>A furia de Minos pela audácia de Teseu e culpabilização do construtor labirinto e de seu filho pela fuga do herói. O poeta também indica neste verso, como Dedálos e Icaro seu filho irão fugir de sua própria prisão.</p>

	Não seriam empecilho (BRITO, 2010, §6).	
A fuga de Dedálos e Icaro.	Ideia veio na telha Daqueles dois confinados Com pena e cera de abelha Os dois ficaram alados O pai escapou, prudente Filho desobediente Foi alto além da conta A cera se derreteu Jovem incauto morreu Pois a asa se desmonta (BRITO, 2010, §7).	Nesta parte o autor narra a ideia de fugir e como Dedálo e Icaro à colocam em prática. Em sua narrativa, Jerson menciona a imprudência de Icaro ao fugir do labirinto.
Reflexão final.	Mais ou menos desse jeito Nos conta a mitologia A história dum sujeito Que o monstrengo enfrentaria Conquistando uma pequena Que c'o pai não foi amena Ajudando um desafeto Traz dum filho a rota inglória E também a trajetória De seu pai, um arquiteto (BRITO, 2010, §8).	Neste último verso Jerson finaliza sua narrativa de forma trágica assim como o mito original e menciona que sua narrativa é “mais ou menos” em relação a original, o que nos leva a entender que o autor tenta apenas divulgar os pontos que mais lhe chamou a atenção neste mito.

N.:02	
Identificação	
Obra	Mitologia grega: Hefesto, o deus feioso
Autoria	Jerson Brito
Localização espaço-temporal	Porto Velho, Rondônia - 2010
Características textuais	
Gênero Literário	Literatura Popular / Cordel

Público-alvo	Pela linguagem utilizada pelo autor, ele direciona o seu cordel as pessoal com baixa escolaridade.
---------------------	--

Repertório Temático dos Conteúdos		
Temas	Excertos	Comentários
Apresentação das características físicas de Hefesto.	A mitologia narra Toda a história desse deus. Distinto de amigos seus, Não era bela figura. Do contrário, bem feioso, Além disso, manquitola. Não podia ser gabola, Pois não tinha formosura. (BRITO, 2010, §1).	Neste parágrafo Jerson faz uma breve apresentação das características físicas do deus grego Hefesto e um pouco de seu convívio social.
Habilidades e a sua relação com a mãe Hera.	O seu nome é este: Hefesto. Deus do Fogo, foi ferreiro, Habilidoso e arteiro Com trabalhos manuais. Um filho da deusa Hera, Pela mãe um rejeitado. Do Olimpo foi atirado, Lá não lhe queria mais. (BRITO, 2010, §2).	O autor apresenta as habilidades metalúrgicas de Hefesto e como ele foi rejeitado por sua mãe.
Expulsão de Hefesto do Olimpo.	O seu nome é este: Hefesto. Deus do Fogo, foi ferreiro, Habilidoso e arteiro Com trabalhos manuais. Um filho da deusa Hera, Pela mãe um rejeitado. Do Olimpo foi atirado, Lá não lhe queria mais. (BRITO, 2010, §3).	Neste parágrafo Jerson continua enfatizando as Habilidades de Hefesto, bem como a rejeição que sua mãe tinha de sua pessoa.
O início do planejamento de vingança.	Ele foi salvo por Tétis, Apurou a vocação. Bem ao lado de um vulcão Montou a sua oficina. Criou peças variadas, Usando a metalurgia. Sua vingança previa Contra a mãe cruel, malina.	Neste quarto e início do quinto parágrafo Hefesto arquiteta toda sua vingança contra sua mãe.

	(BRITO, 2010, §4).	
A vingança.	<p>Esculpiu em ouro um trono, Reluzente maravilha. Na verdade, uma armadilha Construída para Hera. Ao sentar em seu 'presente', Ficaria a deusa presa Pra pagar a malvadeza Que contra o filho fizera.</p> <p>(BRITO, 2010, §5).</p>	Após muito se preparar, Hefesto da início a sua vingança contra Hera.
A vingança.	<p>Somente Hefesto sabia Como aquilo desarmar. Exigiu, então, voltar, No Olimpo ficar de vez. Indo além desse pedido, Fez outra exigência, ainda, A mão de Afrodite, linda, Foi a imposição que fez.</p> <p>(BRITO, 2010, §6).</p>	Além da exigência de voltar ao monte dos deuses, Hefesto impõe um casamento a deusa Afrodite.
A traição de Afrodite	<p>Pros deuses não teve jeito, A volta foi permitida E também foi concedida A mão da deusa, beldade. Após o seu casamento, Hefesto só prova fel, Afrodite era infiel Pra sua infelicidade.</p> <p>(BRITO, 2010, §7).</p>	A vingança de Hefesto lhe proporcionou uma vida de traição da parte de sua esposa Afrodite. Mostrando que a prática da traição era muito comum entre os deuses gregos.
A armadilha.	<p>Certa feita fabricou, Com capacidade incrível, A sua rede invisível, Vingando uma traição. Prendeu Ares, Deus da Guerra, Afrodite prendeu junto. Pros deuses chistoso assunto, Foi geral a gozação!</p> <p>(BRITO, 2010, §8).</p>	Jerson Brito mostra a enganiosidade e esperteza de Hefesto ao tramar mais uma vingança, mas desta vez contra Afrodite.
Fim da história	<p>O relato findo aqui, Mas antes faço um alerta: A mulher que for esperta Por deus grego não implora. Se pedir dessa maneira, Poderá ser atendida</p>	Neste parágrafo, o autor traz um elemento da cultura ocidental. Ele relaciona a traição de Afrodite com a de outras mulheres, deixando um aviso a elas.

	Com um Hefesto da vida E dele vai cair fora. (BRITO, 2010, §9).	
--	---	--

B) Tabela 1 – Currículo do 6º ano do Ensino Fundamental II sistematizado nos Parâmetros Curriculares de Campo Grande – MS /2019.

Currículo do 6º ano do Ensino Fundamental II				
Unidade Temática	Objeto do Conhecimento	Noções e Conceitos	Habilidades Relacionadas	Conhecimentos Específicos
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	<p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p> <p>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma</p>	Tradição oral; Teocracia; Código de leis; Monoteísmo; Politeísmo; Reinos; Império; Preservação; Patrimônio (material e imaterial); Sociedade Hierarquizada; Propriedade Coletiva; Antiguidade Clássica; Ocidente; Civilização.	<p>(CG.EF06HI07.s) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>(CG.EF06HI08.s) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p> <p>(CG.EF06HI09.s) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre</p>	<p>- Debate sobre invenção da escrita como marco divisor entre pré-história e história;</p> <p>- A invenção da escrita e o desenvolvimento do comércio;</p> <p>- As tradições orais ou escritas de registro da história de diferentes sociedades;</p> <p>- As fontes históricas relativas às sociedades antigas na África, no Oriente Médio ou nas Américas;</p> <p>- Aspectos econômicos, culturais e sociais dos povos da antiguidade na África (Egito), no Oriente Médio</p>

			<p>outras sociedades e culturas.</p>	<p>(Mesopotâmia) e nas Américas;</p> <ul style="list-style-type: none">- As contribuições culturais dos povos indígenas e pré-colombianos do continente americano (Maias, Astecas e Incas);- Diversidade étnica e cultural dos povos pré-colombianos e povos indígenas brasileiros;- Os registros arqueológicos e as características dos povos indígenas ancestrais que ocuparam a região do atual Mato Grosso do Sul;- O papel de outros povos na produção do conhecimento greco-romano;- A exclusão de outros povos na construção do conceito de “Antiguidade Clássica”;- As relações culturais entre gregos e romanos e os povos do Oriente Médio e África;
--	--	--	--------------------------------------	---

<p>Lógicas de organização política</p>	<p>As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio 	<p>Cidade-estado; Oligarquia; Aristocracia; Militarismo; Democracia; Cidadania; Politeísmo; Mitologia; Monarquia; República;</p> <p>Expansionismo; Senado; Assembleia. Latifúndio; Escravidão/escravismo; Trabalho livre; Direitos; Reforma agrária; Império; Reinos; Estado; Poder centralizado. Bárbaros; Direito consuetudinário; Ruralização; Colonato; Feudo; Senhorio; Servos; Colônias; Províncias; Impostos; Islamismo.</p>	<p>(CG.EF06HI10.s) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.</p> <p>(CG.EF06HI11.s) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>(CG.EF06HI12.s) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>(CG.EF06HI13.s) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p> <p>(CG.EF06HI14.s) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação na Grécia Antiga do sistema de poder e participação na polis; - As diferenças e semelhanças na organização política e social de Esparta e Atenas; - Semelhanças e diferenças entre a democracia ateniense e a democracia representativa do Brasil atual; - As relações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano na Roma Antiga; - As consequências políticas, econômicas e sociais da expansão territorial romana; - O papel da escravidão na sociedade romana; - A República romana e a estrutura política do Brasil no tempo presente; - A cidadania na Grécia e Roma Antiga;
--	---	---	--	--

			<p>populações em diferentes tempos e espaços.</p> <p>(CG.EF06HI15.s) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas; - A cidadania e a relações de exclusão e inclusão nas sociedades contemporâneas ; - As mudanças e permanências da organização político-social da passagem da República para o Império; -Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política; - Aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do Império Romano; - As múltiplas formas de organização política da África antiga e do Oriente Antigo; - Organização econômica, política e cultural dos povos não romanos;
--	--	--	---	--

				<ul style="list-style-type: none">- O significado do conceito de bárbaro nas sociedades greco-romanas e na atualidade;- Identificação cartográfica dos locais de origem e das rotas de migração dos povos bárbaros;- Os processos migratórios dos povos bárbaros e suas consequências para Roma antiga;- As consequências do surgimento do Cristianismo para o mundo romano;- As causas do declínio e fragmentação do Império Romano;- A transição do mundo antigo para o medieval, processo de ruralização e descentralização política;- O Mediterrâneo como local de interação entre os povos da Europa, África e Oriente Médio;- A relevância da circulação de pessoas, produtos e
--	--	--	--	--

				<p>culturas no Mediterrâneo;</p> <p>- A origem do Islamismo e a formação do Império Muçulmano;</p>
--	--	--	--	--