



PROFHISTÓRIA

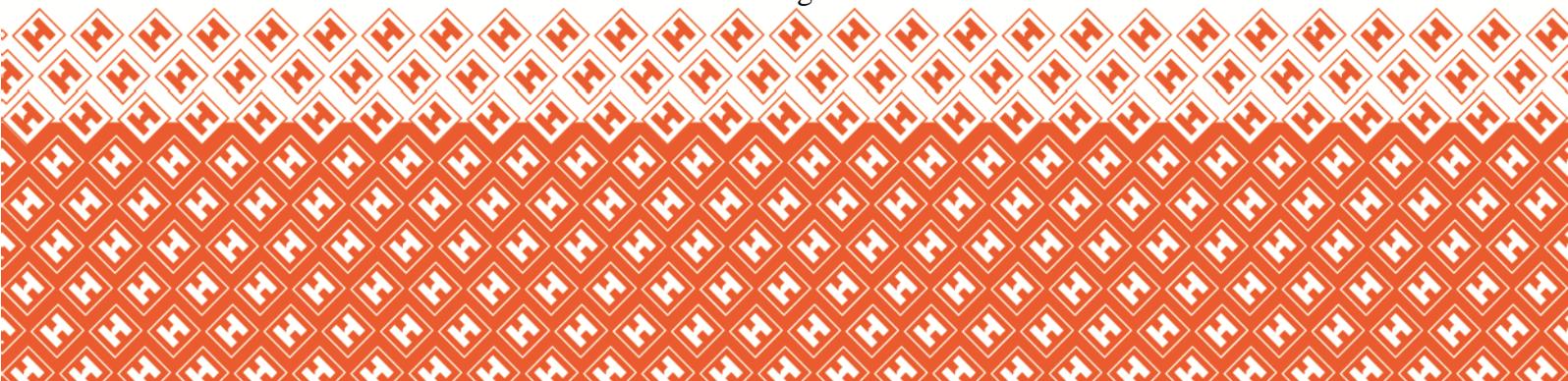
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Joaquim do Souto Oliveira Neto

O cinema e o Ensino de História: O uso da animação *Hércules* (1997) como uma ferramenta para as aulas de História Antiga.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Agosto/2024



JOAQUIM DO SOUTO OLIVEIRA NETO

O CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA: O USO DA ANIMAÇÃO *HÉRCULES* (1997)
COMO UMA FERRAMENTA PARA AS AULAS DE HISTÓRIA ANTIGA.

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória da Universidade de Pernambuco como requisito necessário para a obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto

Nazaré da Mata - PE
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade
de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

O48c Oliveira Neto, Joaquim do Souto

O cinema e o ensino de história: o uso da animação Hércules (1997)
como uma ferramenta para as aulas de história antiga. / Joaquim do Souto
Oliveira Neto – Nazaré da Mata, 2024.

92 p. : il.

Orientador: Prof. Dr José Maria Gomes de Souza Neto

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré da Mata, 2024.

1. Ensino de História. 2. Cinema. 3. Saberes e práticas no espaço escolar. I.
Souza Neto, José Maria Gomes de (orient.). II. Título.

CDD 907.1

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

Ao 29º dia do mês de agosto de dois mil e vinte e quatro, às 10 horas, por vídeo conferência na presença da banca examinadora presidida pela Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE), e composta pelos examinadores Prof. Dr. Igor Lapsky Da Costa Francisco (UPE) e pelo Prof. Dr. Arthur Gustavo Lira do Nascimento (Unibra), o mestrando **Joaquim Do Souto Oliveira Neto** defendeu a dissertação intitulada “**O cinema e o Ensino de História: O uso da animação Hércules (1997) como uma ferramenta para as aulas de História Antiga.**” como parte das atividades do Mestrado Profissional em Ensino de História desta instituição. Concluídas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, decidindo a Banca Examinadora por sua aprovação. O resultado foi informado ao aluno e, nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca examinadora e pelo aluno.

Recomendações da Banca Examinadora:

A banca pede ao candidato que faça revisão ortográfica e metodológica cuidadosa e que leve em consideração, junto ao seu orientador, as demais considerações apresentadas durante a defesa.

Prof. Dr. José Maria Neto
Coord. Letorado Antigo
Prof. FPMH - UPE - Matr. 5245

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)
Orientador

Prof. Dr. Arthur Gustavo Lira do Nascimento (Unibra)

Examinador Externo

Prof. Dr. Igor Lapsky da Costa Francisco (UPE)
Examinador Interno

Joaquim Do Souto Oliveira Neto
Aluno

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a minha família, em especial a minha mãe, Heloisa, pelo exemplo de vida.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto pela maestria em conduzir o processo de orientação.

Agradeço a Débora, minha companheira, que depositou confiança em todo meu trabalho.

Agradeço a Universidade de Pernambuco (UPE) pela Bolsa PFA durante os dois anos de mestrado.

RESUMO

A educação reflete as transformações tecnológicas que acontecem no mundo. Como exemplo desse processo, acompanhamos a presença crescente das mídias visuais no ensino e em novas abordagens por parte dos profissionais de educação. Dessa maneira, os filmes passaram a ser considerados recursos didáticos importantes para diferentes disciplinas, entre elas a História, que é contemplada com uma gama de filmes que recriam o passado de forma consciente, os filmes históricos. A partir dessa obra, temos como resultado a construção de um percurso didático referente a unidade temática de Grécia Antiga do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais), que tem como suporte metodológico o livro Luz, câmera e História (2018), do pesquisador Rodrigo de Almeida Ferreira. Nesse projeto, trabalharemos com análise fílmica, a produção três tipos de fichas: sinóptica; contextualizada; reflexiva e, por fim, propomos duas maneiras de avaliar a participação dos estudantes no projeto. Essas etapas contemplam fundamentos necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes a esse seguimento escolar e sugestões que podem auxiliar o professor no exercício da sua função.

Palavras-chaves: Ensino de História, cinema, saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

Education absorbs the technological transformations that are occurring globally. An example of this process is the increasing presence of visual media and new professional's approaches in the scholarly contexts. Indeed, movies have become important educational resources subjects such as history, as there are numerous historical movies that conscientiously recreate the past. From this perspective, a didactic approach related to the thematic Ancient Greece is developed for sixth-grade students in Elementary School (Final Years). The methodological framework for this unit is based on the book "Luz, Camera, e História" (2018) by the researcher Rodrigo de Almeida Ferreira. This work involves film analysis, generating three types of notes: synopsis, contextualized analysis, and reflective commentary. Finally, two methods for evaluating students will be proposed, these steps provide necessary foundations for skills development and relevant competencies at this educational level, offering suggestions that can assist teachers in their role.

Key words: History teaching, cinema, movies, knowledge and practice in the scholarly context.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: A FÓRMULA DA JORNADA DO HERÓI EM 12 SIMPLES PASSADOS. DISPONÍVEL EM: LINK: HTTPS://MOODLE.EAD.IFSC.EDU.BR/PLUGINFILE.PHP/224604/MOD_BOOK/CHAPTER/16218/JORNADA-3.PNG).....	23
FIGURA 2: MICKEY EM <i>STEAMBOAT WILLIE</i> (1928). DISPONÍVEL EM: HTTPS://MEDIA.WDWNT.COM/2023/12/MICKEY-MINNIE-STEAMBOAT-WILLIE.JPEG	48
FIGURA 3: HADES E HÉRCULES NUM MOMENTO CLIMÁTICO DO FILME. DISPONÍVEL EM: HTTPS://I.PINIMG.COM/736X/6B/FD/3B/6BFD3B0CC6AFEF3073120023142827AA.JPG	55
FIGURA 4: AS “AIR HERCULES”. DISPONÍVEL EM: HTTPS://ENCRYPTED-TBN0.GSTATIC.COM/IMAGES?Q=TBN:AND9GCRJ-KILOPSHZOAY8ACCSC1D4RXW8UQQ4SJOXQDF2ANTBMGHGSLTSAEEOCHW2ICSSNRSSIM&USQP=CAU	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CAPÍTULO I: O STATUS DA MITOGRAFIA	21
1.1 A TRAJETÓRIA DO HERÓI	22
1.2 O MITO DE HÉRACLES	23
1.3 MORTE E APOTEOSE DO HERÓI.....	31
2. CAPÍTULO II: A VEZ DO CINEMA	39
2.1 ANIMAÇÕES: APONTAMENTOS.....	43
2.2 A DISNEY	45
2.3 RENASCENÇA DISNEY	49
2.4 HÉRCULES (1997), A ANIMAÇÃO.....	51
3. CAPÍTULO III: CINEMA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	58
3.1 CINEMA E HISTÓRIA: APONTAMENTOS.....	58
3.2 CINEMA E EDUCAÇÃO	62
3.3 PRODUTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	67
3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	68
3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO	71
3.6 REPERCUSSÃO E ASPECTOS FINANCEIROS	72
3.7 NARRATIVA FÍLMICA.....	73
3.8 O TRABALHO COM FICHAS	73
3.9 AVALIAÇÃO.....	76
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
5. FONTE FÍLMICA	83
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
7. ANEXO A – EXEMPLO DE FICHA FÍLMICA.....	89
8. ANEXO B – CATÁLOGO DE FILMES E SÉRIES CITADOS.....	90

INTRODUÇÃO

O ambiente educacional é um espaço para amplos debates que acompanham as transformações de uma sociedade que constantemente se moderniza. Podemos notar reflexos dessa modernização nas abordagens dos profissionais de educação, que cada vez mais são cobrados para ampliar seu escopo de fontes e metodologias capazes de despertar no aluno uma ânsia pelo saber. Simultaneamente, entendemos que essa modernização é necessária para romper com a abordagem tradicional da educação, na qual as Ciências Humanas, em especial a História, eram vistas como disciplinas onde predominava a abordagem mnemônica, ou seja, que havia apenas a necessidade de memorizar datas, regras e grandes personagens para ter êxito escolar¹.

O poder público, acompanhando as mudanças, segue promovendo debates acerca do impacto causado por eventos globais resultantes dessa modernização. Como consequência disso surgem novas concepções, em forma de legislação, que intencionam nortear o sistema educacional nos âmbitos nacional, estadual e municipal; a exemplo disso temos a *BNCC (Base Nacional Comum Curricular)* (2017) e o *Currículo Pernambuco* (2018). Ambos os documentos pretendem construir a educação como um ambiente plural, integral, equitativo e capaz de formar “indivíduos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como capazes de intervir na realidade e contribuir para o desenvolvimento da humanidade” (Pernambuco, 2018, p. 21). Para isso, é necessário promover um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades² e competências³ que estejam em consonância com os avanços que ocorrem na sociedade.

É nesse contexto que as mídias surgem como uma alternativa viável para enriquecer o ensino e a aprendizagem, como está presente em uma das competências do Currículo Pernambuco:

¹ Bittencourt (2018, p. 136) diz: “as propostas curriculares e os manuais escolares que se difundiam nas primeiras décadas republicanas mantinham, em essência, o método catequético do humanismo clássico com as práticas do ‘aprender de cor’ as causas e os efeitos dos diferentes acontecimentos realizados sempre pelos poderosos representantes do Estado, da Igreja ou do poder dos grandes proprietários.”

² Definidas como o conjunto de conhecimentos necessários para desenvolvimento de competências (Brasil, 2018).

³ “À mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8)

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Pernambuco, 2018, p. 25).

Sendo assim, podemos apontar a ampla difusão da internet como vetor que resultou numa aproximação entre alunos e meios digitais, com os quais se sentem familiarizados o suficiente para promover o compartilhamento de materiais que podem servir como fonte para adiscussão de conteúdos referentes a diversas disciplinas. Pretendemos no nosso trabalho tratar especialmente do ensino de História, uma das matérias escolares mais atingidas por esse processo; há um “infinito banco de imagens” disponível⁴ (Souza Neto, 2019) para os professores que precisam saber tirar proveito, planejando atividades capazes de contribuir com as temáticas discutidas em sala de aula.

O cinema se torna um aliado nesse debate. Surgido no fim do século XIX, e considerado por muitos um símbolo de união entre arte e tecnologia, chegou às escolas no século XX com aparelhos de *VHS*, *DVDs*, *streamings*, links de torrent, tornando os filmes uma das mídias mais utilizadas em sala de aula. Contemplada com uma vasta gama de películas, a História se coloca como uma das disciplinas na qual essa ferramenta é mais utilizada.

A incorporação dessas mídias aproxima o aluno da disciplina, por já fazerem parte do seu cotidiano e “por serem capazes de modelar olhares e opiniões” (Carneiro, 2017, p. 115). Com a experiência que adquirimos a partir do trabalho com filmes em sala de aula, conseguimos compreender o potencial dessa ferramenta em despertar o interesse dos estudantes. Temáticas como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria e os gêneros documentário e drama são preferidos pelos docentes e discentes, mas isso não deve se configurar em uma regra. Principalmente hoje, com uma ampliação do acervo disponível, enxergamos uma variedade maior de temas e gêneros.

⁴ Nas últimas décadas, esse banco de imagens, informações, conceitos, modelos expandiu-se monstruosamente: a primeira década do novo milênio trouxe a internet para os bolsos de todos, manifestada em inúmeros avatares, do WhatsApp ao Facebook; a indústria do audiovisual experimentou uma mudança brutal, que primeiro matou os CDs, depois, DVDs e locadoras: sites (o mais famoso deles o Piratebay) oferecem arquivos torrents com filmes, séries, espetáculos e legendas, isso sem falar em páginas de streaming online, nas quais nem sequer é necessário fazer o download do programa para assisti-lo (Souza Neto, 2019, p.163).

Mesmo com a ampliação desse arcabouço cinematográfico, o uso dos filmes como recurso didático acaba esbarrando na preparação dos professores. Muitos deles ainda os utilizam como forma de ilustrar o conteúdo, sem que haja uma reflexão sobre a natureza da obra, se se trata de uma ficção ou se representa uma visão particular do cineasta. Para Marcos Napolitano, uma das referências da área no Brasil, o professor deve atuar “como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas de projeção” (Napolitano, 2015, p. 14).

Pensar essa relação entre o ensino de história e o cinema é algo importante, e por ser cada vez mais frequente o uso dos filmes como recurso didático, é necessário que estejamos cientes de todo os aspectos que compõem seu uso. Uma entrevista realizada pela pesquisadora Lara Rodrigues Pereira (2012) com professores da rede municipal de Florianópolis comprovou que aqueles que haviam se formado em décadas passadas, como 80 e 90, não tinham tido tanto contato com o cinema em sua formação e acabavam reproduzindo filmes e metodologias com pouca efetividade. Para a autora, isso pode apresentar um risco, pois “a fragilidade da formação dos professores entrevistados, em relação à apropriação e aos usos de recursos audiovisuais em sala de aula, pode provocar imprecisões quando vierem a associar tais recursos a sua prática” (Pereira, 2012, p.77). Além da deficiência metodológica, existem as estruturais das escolas, tanto na rede privada quanto na pública: salas inadequadas para a exibição de filmes, ausência de equipamentos e filmes utilizados para compensar a ausência do professor são alguns dos principais desafios enfrentados para a utilização do cinema como um recurso didático. Diante disso, propomos uma atividade de análise fílmica, que irá trabalhar com fichas desenvolvidas entre alunos e professores, constando em seu conteúdo elementos sinópticos, contextualizados e interpretativos da obra *Hércules* (1997).

Nosso trabalho irá focar na temática de Grécia Antiga para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) a partir da exibição e discussão de trechos da animação produzida pelos estúdios Disney. Filmes como esse, animações, trazem uma discussão necessária que leva em conta as transformações do ensino, ainda mais dentro do período histórico conhecido como História Antiga, sobre a qual existe um grande debate a respeito de sua presença no ensino de História no Brasil, algo que pretendemos discutir no corpo do trabalho. Ampliar essa discussão é necessário para fugir das armadilhas do senso comum, que interpretam essa área da historiografia como refém de um modelo universal, eurocêntrico e linear. Pensamos que a obra audiovisual em destaque é uma alternativa a ser considerada

para que possamos tornar o ensino de História Antiga humanamente digno (Belchior, 2021).

Um outro debate que surge diz respeito à importância de trabalhar com filmes comerciais como *Hércules*, que visam o entretenimento do público infante-juvenil, mas que também podem contribuir para o debate histórico. Levantar essa questão é trazer à sala de aula algo que, por estar próximo aos jovens, frequentemente acaba se tornando seu primeiro contato com elementos históricos. Ou seja, se os filmes são capazes de formar opiniões, aqueles com apelo comercial são peças ainda mais relevantes nessa engrenagem.

Acima de tudo, no caso da música pop e do cinema *mainstream* (dos grandes estúdios hollywoodianos) utilizam-se de todos os recursos à sua disposição para atingir os maiores públicos possíveis, tornando-se normalmente muito acessíveis para os jovens. Para além da historicidade inerente a todo objeto, muitos destes produtos artísticos-midiáticos são produções de conteúdo histórico, e é interessante para os professores de história parar para observá-los (Carneiro, 2017, p. 119).

Considerando o público-alvo, alunos do 6º ano com a faixa etária dos 11 aos 13 anos de idade, escolhemos a animação *Hércules* para aproximar ainda mais o trabalho com a mídia e os alunos, pois os elementos contidos nesse título carregam consigo uma linguagem acessível, um tom de comédia e muitas vezes personagens fantasiosos (Marcello Neto, 2012). Mas é equivocado acharmos que desenhos animados se restringem apenas a temas superficiais da realidade: por serem uma produção cultural, podem conter casos do cotidiano e até mesmo serem utilizadas em campanhas de conscientização:

ainda nos anos 50 no Brasil as animações eram utilizadas como material pedagógico pelo Serviço Especial de Saúde. Esta instituição solicitava filmes de animação para campanhas de prevenção de contágio, eliminação de focos de doença e higiene. Um desses desenhos foi ‘Sujismundo e Dr. Prevenildo’, de Rui Pieroti (Gomes, 2008 apud Andrade; Scarelli; Estrela, 2012).

No início do século XX, mais precisamente em 1906 com a animação *Humorous Phases of Funny Face* criada por Stuart Blackton, temos o surgimento dos primeiros filmes desse gênero. Pouco tempo depois, entre as décadas de 1920 e 30, aparecem personagens que se tornarão famosos, como O Gato Felix (1919) e Mickey Mouse (1928), este último uma criação de Walt Disney, que, por muitos anos, praticamente monopolizou o setor de longas de animação (Andrade; Scarelli; Estrela, 2012). Os grandes sucessos desse estúdio começaram a aparecer ainda na década de 30 com *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), o primeiro longa-metragem a ser sonorizado e colorido, e *Pinóquio* (1940), que, apesar do investimento, não obteve grande retorno financeiro. Nas décadas posteriores, Disney oscilou entre grandes sucessos e produções

que não agradaram uma boa parcela dos fãs. Só no fim dos anos 80 a casa do Mickey retornou com obras de grande relevância nas bilheterias, num período que conhecemos como “Renascença Disney”.

Mais difundido na imprensa, o renascimento criativo do fim dos anos 1980, com os lançamentos de campeões de crítica e público como ‘A Pequena Sereia’ (1989), ‘A Bela e a Fera’ (1991), ‘Aladdin’ (1992) e ‘O Rei Leão’ (1994), representaram um forte estímulo para o mercado, em que as principais majors (Warner, Universal, Fox) passaram a investir pesadamente na produção de filmes e seriados de animação (Pegoraro, 2016, p. 32).

Outra marca do período é a chamada “fórmula Disney”, aplicada tanto às animações quanto aos quadrinhos feitos pelos estúdios, na qual encontramos características marcantes: maniqueísmo, um senso de identidade por parte do herói, vilões marcantes, contraposição entre a modernidade e a tradição e a defesa dos ideais norte-americanos (Pegoraro, 2016).

O universo das animações ganhou um reforço importante dos quadrinhos e da televisão. Nos Estados Unidos, parte dos desenhos veiculados na tv aos sábados pela manhã, entre 1950 e 80, era conhecida como “*Saturday Cartoons*”, animações voltadas para o entretenimento e com uma qualidade técnica diferente dos longas-metragens, com destaque para o estúdio Hanna-Barbera que produziu séries como *Os Flintstones* (1960), *Zé Colmeia* (1958), *Scooby-Doo* (1969), entre outros. Esses desenhos fizeram bastante sucesso no Brasil e ajudaram a popularizar o gênero no país. No fim dos anos 1990, foi a vez dos animes (animações japonesas) entrarem em cena nos programas matinais exibidos em rede aberta de televisão diariamente. Os maiores sucessos foram a franquia *Cavaleiros do Zodíaco* (1986), *Dragon Ball* (1989), *One Piece* (1999) e *Inuyasha* (2000)⁵. Esse tipo de mídia teve um impacto significativo entre os jovens e serviu para aproximá-los da cultura nipônica, resultando, entre outros eventos sociais, na formação de um grupo social formado por admiradores dessa cultura, os chamados *otakus*⁶. Mais recentemente, com a difusão de canais de *streaming*, em especial os dos grandes estúdios, temos uma nova plataforma para o consumo de desenhos animados.

⁵ Os animês contribuíram para a difusão da cultura japonesa pelo mundo, principalmente após a segunda Guerra Mundial e, segundo Funakura (2023, p. 45): “no Brasil, por exemplo, o animê *Cavaleiros do Zodíaco* foi um fenômeno, conforme a

⁶ Hoje, o termo *Otaku*, pelo menos no Ocidente para onde este imaginário se estendeu a partir da década de 1980 na produção de mercados consumidores em escala global, tornou-se a designação de uma categoria social relacionada a processos de consumo midiático e cultural, o que inclui a paixão de grande número de fãs por mangás e animes como variável psicossocial a ser considerada em sua relação com a formação de mercados consumidores. (Gushiken; Hirata; 2014, p. 139)

Dessa forma, é justo enxergarmos a animação, ou como muitas vezes é chamada, o desenho animado, como uma linguagem fílmica que faz parte da formação infantojuvenil e contribui para o desenvolvimento de um entendimento de mundo mais ampliado pelo estudante: como colocou Marcello Neto (2012, p. 18): “o Desenho Animado, de um modo geral, possui uma linguagem universal, ou seja, adaptável a todo público-alvo, utilizando o humor e enredos que permitam uma maior compreensão de uma realidade própria da Animação”.

O personagem principal do nosso trabalho é o herói grego Hércules, considerado o principal entre os helênicos. Suas características e até mesmo trajetória conferiram-lhe denominações distintas, que se assemelham a arquétipos divinos da região do Mediterrâneo: “deus solar, agricultor, navegante e colonizador” (Lima, 2019, p. 170). Além disso, podemos encontrar representações da sua imagem em diversos períodos históricos, como em ânforas gregas que contam passagens de sua trajetória. A tradição de reproduzir a imagem do herói permaneceu na contemporaneidade: podemos enxergar isso nas HQs que o consideram um super-herói e nas peças teatrais que se propõem a contar a sua história, tornando sua imagem ainda bastante popular nos dias de hoje.

No cinema, por exemplo, encontramos mais de 15 adaptações desse mito grego entre filmes e séries, segundo o site IMDB (Internet Movie Database). Entre essas adaptações, resolvemos trabalhar como tema central do nosso projeto de intervenção a animação da Disney *Hércules*. Nela, o protagonista enfrenta uma missão, determinada pelo seu pai Zeus, para se tornar um herói. Esta missão⁷ se relaciona com o seu amadurecimento e autoconhecimento. Nesse percurso, ele passa por diversas provações (uma evocação dos Doze Trabalhos mitológicos) e conta com a ajuda do seu amigo sátiro, Philoctetes, chamado apenas de Phill, designado para ajudá-lo. Fazendo jus ao gênero comédia, os personagens são construídos de maneira bem descontraída e por vezes atrapalhada: o sátiro apresenta uma ética controversa, vive atrás de desfrutar todos os prazeres que a fama pode fornecer; o “vilão” Hades é caracterizado como um deus mau dotado de um sarcasmo como uma marca da “fórmula Disney”, na qual o maniqueísmo está presente e dessa vez os alvos foram os deuses; já o herói é “popstar” que a partir do momento em que seus feitos eram divulgados, via sua popularidade

⁷ Podemos relacionar a etapa da missão de Hércules, a sua busca pelo seu autoconhecimento e o domínio da sua força com a seguinte competência do Currículo Pernambuco: “4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza” (Pernambuco, 2018, p. 470).

umentar, estampando vasos gregos, distribuindo autógrafos e angariando fãs por toda Grécia. O enredo ainda conta com um plano do vilão para desestabilizar o poder de Zeus e tomar o Olimpo para si. Esse plano resulta na libertação dos titãs, até então aprisionados por Zeus, e o que o herói Hércules ajuda seu pai a derrotar e reestabelecer a antiga ordem.

Como dito, o mito foi difundido pelas diversas regiões do Mediterrâneo, levando o herói a receber nomes diferentes em cada cultura⁸. No filme da Disney, o protagonista é chamado por sua alcunha latina, Hércules. Para Vagner Carvalheira Porto (2018), os textos sobre o herói no mundo grego ora rivalizavam-se, ora complementavam-se, como na península itálica, onde o mito de Hércules foi absorvido pela cultura latina. Nessa região, sua narrativa está ligada aos “bois de Gerião”, contada por Tito Livio na época do principado de Augusto e considerado o décimo trabalho do herói. Desse episódio surgiram nas cidades romanas cultos ligados à divindade, à busca de fartura e abundância. Além disso, “a instituição de um culto ao Deus Hércules, presidido pelo próprio, ressalta a construção de um mapa mítico para a cidade, no qual os lugares ganham sentido, gerando identidade” (Arantes Júnior. 2011, p. 56).

Há uma importância acerca do debate em torno da identidade assumida pelo herói mítico nas diferentes culturas. Na grega, a qual abordaremos com maior ênfase, a alcunha de Hércules é reveladora de sua trajetória. Fruto de uma relação entre Zeus e a mortal Alcmena, o herói desde muito novo convivia com a sombra da deusa Hera, que se sentia traída por essa relação⁹. Ao nascer fora chamado Alcibíades, mas após matar seus próprios filhos, resultado de uma loucura¹⁰ “enviada” por Hera através de Lissa (que representa na tragédia de Eurípedes a raiva),

⁸ Sobre isso, Guarinello (2013, p. 80) explica: “nas cidades fenícias, Melkart, associado depois a Hércules, aparecia como a divindade principal. Foi no templo de Melkart, em Cádiz, que César, séculos depois, chorou ao comparar sua carreira com a de Alexandre. Essa associação e fusão de deuses, que é típica do politeísmo mediterrânico, é comumente chamada de interpretativo. A presença do sagrado na vida, do respeito às divindades alheias e da possibilidade de associá-las, como diferentes facetas do divino, foram grandes facilitadoras da integração do Mediterrâneo.”

⁹ “Antes, porém, que Anfítrion retornasse a Tebas, Zeus chegou à noite e fez com que essa noite durasse por três, e, tendo assumido as feições de Anfítrion, compartilhou o leito com Alcmena e narrou-lhe o que havia acontecido a respeito dos teléboas. Mas quando Anfítrion chegou e viu que sua mulher não o recepcionara afetuosamente, procurou saber a causa; e quando ela disse que ele havia chegado à noite anterior e dormido com ela, ele soube, através de Tirésias, que Zeus havia se unido à sua mulher. E Alcmena gerou dois filhos: Hércules, que tivera com Zeus, e que era uma noite mais velho; e Íficles, que tivera com Anfítrion. Quando Hércules era um bebê de oito meses de idade, Hera enviou ao seu leito duas serpentes colossais com a intenção de matá-lo. Enquanto Alcmena gritava por socorro a Anfítrion, Hércules se levantou e, estrangulando uma serpente em cada uma das mãos, as matou” (Cabral, 2013, p. 73)

¹⁰ Enquanto os trabalhos proporcionaram status a Hércules, a loucura enviada por Hera e Lissa traz a derrocada do herói em seu ápice de glória: “Hércules, atingido pela loucura, perde o status elevado que conquistara. Sua grandeza é demolida pelos atos que Lissa o faz cometer.” (Franciscato: introdução. in: Eurípedes, 2003, p. 27).

passou a carregar um nome que significa “glória de Hera” na tentativa de apaziguar o ódio da deusa contra si, mas, foi somente após a sua morte que Hera o redimiou (Porto, 2018). Além disso, “existe um simbolismo muito forte na morte de Hércules atirando-se na pira: ao mesmo passo que ela representa a negação da mortalidade, a pira revela o caminho para se penetrar no Olimpo e adquirir, assim, a vida eterna” (Porto, 2018, p. 186).

O episódio que marca a trajetória de Hércules de forma tão trágica acontece após os seus maiores feitos, a realização dos 12 trabalhos, e não há como dissociá-los do herói, pois a glória alcançada após esses grandes feitos aponta até onde a capacidade do herói grego podia chegar.

É justamente durante o ciclo dos doze trabalhos: o leão de Nemeia, a hidra de Lerna, o javali de Erimanto, a corça de Cerineia, os pássaros do lago Estínfalo, as cavalariças do Rei Augias, o touro de Creta, as éguas de Diomedes, o cinturão da rainha Hipólita, os bois de Gérion, o cão Cérbero, as maçãs de ouro das Hespérides, que se fortalece e se consolida a imagem heroica de Hércules (Porto, 2018, p. 182).

A trajetória de Hércules, do seu nascimento até a conquista da imortalidade (apoteose), passando pelos 12 trabalhos, será tema do nosso primeiro capítulo, no qual iremos apresentar a mitografia de Hércules, narrando os eventos mais importantes a partir da *Biblioteca do Pseudo-Apolodoro*, que conta não apenas a trajetória do filho de Zeus, mas a de outros heróis. A obra que foi escrita na Antiguidade é fruto de debate acerca da sua autoria, que inicialmente foi atestada pelo patriarca Fócio, ainda no Império Bizantino, mas contestada no século XIX pelo o arqueólogo alemão, Carl Robert. Como não há um consenso sobre a autoria, a obra é comumente chamada de *Pseudo-Apolodoro*. Entendemos que a *Biblioteca* pode ser usada por professores de História por conter narrativas míticas com uma linguagem acessível para alunos da educação básica, tornando-se uma ferramenta aliada na realização de atividades que envolvam essa temática.

Optamos por utilizar o conceito de mito pensado por Paul Veyne, na sua obra, *Os Gregos acreditavam nos seus mitos* (2014), na qual o autor debruçando-se sobre a obra do poeta Píndaro, afirma que o mito estabelece uma “ilocução do elogio” (Veyne, 2014), que em outros termos, atesta uma relação de dominância na qual o locutor se coloca acima dos ouvintes e é detentor de relações específicas com a narrativa, o que possibilita o poeta a elogiar e honrar os personagens míticos. Sendo assim, Veyne estabelece que a discussão sobre a veracidade do mito se dá em torno de programas de verdade: quando o questionamos, deveríamos sempre considerar o plural da palavra, pois o que existe são programas heterogêneos de verdade, mas que são análogos entre si. Dessa forma, fica entendido que o mito é uma ficção, mas que carrega

em si um núcleo autêntico, que remete ao fato em si.

No segundo capítulo, apresentaremos como o cinema é considerado desde a sua origem uma fonte eficaz para o debate histórico. Além disso, apresentaremos como as animações, gênero que teve seu desenvolvimento contemporâneo as primeiras obras fílmicas, compõem esse leque de documentos que foram e ainda podem ser explorados pelos historiadores.

Tendo em vista que toda fonte histórica é fruto da construção social do homem, vale lembrar que a Animação também se encaixa neste parâmetro. Sobre fonte histórica, é preciso entender que, atualmente, a historiografia reconhece fontes visuais como legítimas, pela incessante luta e argumentações de historiadores da Escola dos Annales, no século XX (Marcello Neto, 2012, p. 847).

Ao falarmos do gênero animação, não há como esquecer da empresa que recebe o maior destaque nesse ramo, a Disney. O conglomerado de mídia norte-americano tem sua origem na década de 1920, a partir dos irmãos Walter e Roy Disney e se destacou pela produção de desenhos animados que traziam personagens carismáticos e de grande aceitação do público, como Mickey Mouse. Como dito, a empresa também é reconhecida pela realização de longas-metragens de animação com histórias marcantes do universo infantil.

Dessa maneira, a animação *Hércules* (1997), produzida pela Disney, se encaixa perfeitamente nas nossas pretensões. Debateremos como a obra aproxima¹¹ o mito de aspectos morais e sociais da cultura norte-americana da década de 1990, a exemplo disso vemos as relações entre os deuses do Olimpo, mais especificamente entre o casal Zeus e Hera que muito se distancia da narrativa original grega; o próprio Hércules apresenta dilemas morais típicos de um adolescente, sendo retratado como um garoto em desenvolvimento, sem o pleno controle da sua força, e que acaba trocando o seu destino (a imortalidade) pelo amor de uma garota, Mégara. Esses são alguns dos elementos presentes na discussão que serão discutidos nesse capítulo.

No terceiro capítulo apresentaremos um diálogo entre ensino de História e cinema que vem ganhando corpo na academia nos últimos tempos, já que “a aprendizagem histórica não se dá apenas pela História ensinada na escola, muito além disso, a apreensão destes conhecimentos

¹¹Roberto Abdala Júnior (2022, p. 20), utiliza as ideias de Mikhail Bakhtin para basear metodologias que relacionam o cinema e o ensino de História e ainda se debruça sobre a teoria da representação de Chartier, sobre isso ele diz: “Chartier argumenta que o processo de construção de significados decorre de disputas entre as diversas representações coletivas que os sujeitos e/ ou agentes sociais constroem e sustentam, no sentido de legitimarem uma posição e defenderem interesses”

deriva também da experiência vivida, daquilo que ajuda a nortear nosso olhar sobre a História, como os filmes” (Pereira, 2012, p.77). Destacamos assim que ainda há muito a ser explorado dessa ferramenta, principalmente pelo ensino de História, no qual a utilização de diferentes tipos de linguagens pode servir para aproximar o aluno do que está sendo abordado pelo professor.

Lançamos um olhar em como os filmes vêm se tornando um recurso cada mais vez mais frequente no ambiente escolar. Ainda no século passado, Marc Ferro já alertava que os filmes podiam ser utilizados para uma leitura analítica da sociedade, que tratava do discurso da obra sobre o passado, e uma leitura social do filme, que seria o contexto em que o filme foi produzido (Santos; Pelegrini, 2018). Com o tempo, a arte foi trazida para os bancos escolares, fruto de uma série de trabalhos que apresentam alternativas para utilizá-lo de forma a extrair o melhor dessa linguagem para o processo de aprendizagem do aluno. Além de um maior acesso às mídias audiovisuais

os filmes sempre foram produtos culturais de grande atração, o desejo de utilizá-lo como recurso didático devido sua grande heterogeneidade de gêneros, somado a aquisição de videocassetes e DVDS pelas escolas de ensino fundamental e médio contribuíram para despertar o interesse de professores e pesquisadores da área de história e ensino” (Santos; Pelegrini, 2018, p. 230).

Considerando que todo filme é um documento histórico, ele carrega em si um discurso que instrui acerca do contexto histórico em que a obra foi realizada. É pensando nisso que se torna necessário “reconhecer que os discursos são carregados com a historicidade que caracteriza qualquer bem cultural, exigindo que sua compreensão se volte para a época, o contexto do qual emergiram” (Abdala Júnior, 2022, p. 23). Contextualizar esses discursos é, na prática, apontar elementos que podem ser interpelados por professores e estudantes na sala de aula, ampliando assim a relação ensino-aprendizagem.

Pensando nisso, apresentaremos o resultado final da nossa pesquisa na forma de uma proposta pedagógica. Fruto do diálogo entre história e cinema, propomos uma intervenção didática para as aulas de História do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais). Essa intervenção tem por base a obra *Luz, câmera e História: práticas de ensino com o cinema*, do autor Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), na qual encontramos alternativas para a utilização de filmes em sala de aula. Assim, vamos relacionar às suas propostas metodológicas o *Hércules*, apontando os elementos da mitologia grega presentes no filme e como estes podem ser explorados pelo professor na unidade temática referente à Antiguidade.

O contato que os alunos têm com as mídias digitais contribui para o desenvolvimento de projetos que as utilizem como instrumento pedagógico. Por outro lado, essa utilização deve ser planejada de maneira a ajudar ao máximo o estudante a desenvolver as habilidades necessárias questionar o que está sendo transmitido por uma determinada mídia. O cinema, peça fundamental do nosso projeto, não é diferente. Os profissionais que almejam trabalhar com essa arte em sala de aula precisam alertar os estudantes que filmes são frutos do seu tempo, que além de carregarem um discurso, precisam ser analisados “como um todo, ou seja, os seus elementos estéticos e compositivos; e por outro lado; exige a percepção de que nenhuma produção artística é construída espontânea ou ingenuamente, que nenhuma película ou pintura se colocam neutras diante o mundo no qual se inserem” (Santos; Pelegrini, 2018. p. 226)

Tendo como base o que foi discutido, nosso projeto de intervenção conta com as etapas de discussão dos conteúdos referentes ao mundo grego, exibição de trechos da animação *Hércules* e do trabalho com fichas¹²; nessa última etapa, trabalharemos com três tipos de fichas: sinóptica (informações básicas dos filmes como título, ano de produção, sinopse, etc.), contextualizada (as possíveis interpretações do filme) e a reflexiva (questões levantadas durante a discussão e exibição do filme). Intencionamos com essas etapas trabalhar as 5 áreas da análise fílmica: a contextualização do tema, contextualização da produção, a produção financeira, repercussão e a narrativa fílmica (Ferreira, 2018).

A última etapa do percurso didático conta com duas propostas de avaliação que levam em consideração a produção dos estudantes nas etapas anteriores: a primeira proposta avaliativa é um seminário em grupo e a segunda é a produção de um questionário com os levantamentos feitos pelos alunos, podendo ser em grupo ou individual.

Assim, propomos avaliar o estudante de maneira formativa (Jesus, 2024) para compreendermos de que maneira o aluno lidou com outras formas de documentos, como foi a sua assimilação dos conceitos trabalhados nessa atividade e ainda a sua capacidade de síntese. Com isso, o processo avaliativo irá contribuir para verificarmos se foram atingidos os objetivos traçados no nosso projeto, mas sem esquecer de que ele não conclui o processo de aprendizagem do aluno, já que o consideramos como ato contínuo e cooperativo.

¹² Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 154), “uma das vantagens desse recurso é o fato de as fichas despertarem o interesse do aluno pelo trabalho pessoal, além de torna-lo consciente de seus próprios limites”.

1. CAPÍTULO I: O STATUS DA MITOGRAFIA

Trabalhar com a mitografia de Hércules é uma tarefa árdua e complexa, pois há uma diversidade de fontes escritas sobre o herói, por exemplo peças de teatro como *Hércules*, de Eurípides; *Traquínias*, de Sófocles, *O Escudo de Hércules*, de Hesíodo e até certa presença na *Íliada* de Homero. Em cada uma dessas obras, uma atividade do tebano é referenciada, mas entre os poetas prevalecia “a imagem de um vencedor por excelência, incansável nas proezas e predestinado para a glória” (Silva, 2013, p. 10). A quantidade de fontes nos fez optar pelo trabalho com a *Biblioteca do Pseudo-Apolodoro*, que apresenta como uma fonte eficaz que reúne de maneira sucinta e direta as narrativas sobre o herói grego.

Essa obra é datada entre os séculos I a. C. e II d. C. e não existe um consenso entre os especialistas sobre a sua autoria. Inicialmente, imaginava-se que o seu autor seria Apolodoro de Atenas, um gramático autor de textos com temáticas semelhantes aos que a Biblioteca reúne. Soube-se dessa informação através de Fócio, um patriarca que viveu no Império Bizantino, e seu copista que atribuíram a obra ao filósofo ateniense, no século IX d. C., mas, no século XIX, Carl Robert, um arqueólogo alemão, foi o primeiro a contestar essa versão, ao apontar entre os textos a presença do nome do cronista romano Castor que viveu em época distinta à de Apolodoro de Atenas, levando a crer que não havia como a obra ser fruto de uma composição do gramático ateniense. Mas, segundo Cabral (2013, p. 16),

isto não significa que nosso autor não tenha se chamado Apolodoro, mas parece pouco provável, devido a essas circunstâncias. Por essemesmo motivo, nosso autor também costuma ser mencionado como o ‘Pseudo -Apolodoro’, uma convenção que também adotamos com base no estado das pesquisas atuais, pois, não sabemos praticamente nada a respeito de nosso autor.

A *Biblioteca* reúne diversas narrativas míticas tradicionais da Grécia de forma acrítica e resumida, nas quais predominam histórias de deuses, genealogias e as façanhas dos heróis, tudo isso dividido em três livros, sendo que o último está incompleto e só existe de forma resumida (Cabral, 2013). No primeiro livro, encontramos a história da origem dos deuses, ou seja, a teogonia; no segundo, a linhagem de Argos e, em especial, o personagem principal do nosso trabalho: Hércules. Já no terceiro, incompleto, vemos a história da linhagem de Agenor, Édipo, Teseu, entre outros. Com exceção de algumas narrativas que se entrecruzam de maneira

inevitável, a obra se organiza de modo claro e dinâmico, carregando em si um “foco na sucessão genealógica ou na sucessão da soberania [que] cria uma construção em um esquema cronológico (pais vêm antes de seus filhos, assim como um rei antecede seu sucessor)” (Cabral, 2013, p. 25). É pertinente salientar que não há publicação em português da obra, mas o trabalho realizado por Luiz Alberto Machado Cabral (2013) de traduzi-la como sua tese de doutorado, nos deu o aporte necessário para que possamos explorar a obra da melhor maneira possível, incluindo-a em metodologias aplicadas em sala de aula.

Por tudo que dissemos, consideramos que *A Biblioteca* tem uma finalidade pedagógica por ser de certo modo acessível àqueles que buscam informações sobre os mitos gregos, na Roma Antiga, por exemplo, era utilizada por oradores e historiadores que encontravam nela “a explicação culta adequada ou a variante de um mito” (Cabral, 2013, p. 29). Já nos dias de hoje, acreditamos na obra como uma ferramenta importante para professores de história, pois suas informações são capazes de despertar o interesse de estudantes para o mundo mítico que poucas vezes é devidamente explorado no ambiente escolar.

1.1 A TRAJETÓRIA DO HERÓI

Assim como outros povos, os gregos têm no mito um elemento importante de formação de sua cultura, conjuntos múltiplos de narrativas nas quais figuravam deuses, criaturas e heróis, dentre estes últimos, o mais famoso e considerado mais importante foi Hércules.

A trajetória do herói grego se encontra no conceito cunhado por Joseph Campbell conhecido como “monomito”, no qual os desafios enfrentados pelo herói fazem parte de uma “fórmula representada nos rituais de passagem: separação-iniciação-retorno – que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito” (Campbell, 2007, p. 36). Ou seja, o nascimento, os trabalhos e apoteose de Hércules representam o estabelecimento da sua figura como um herói e conseqüentemente como um deus, o que perpassa todo o caminho exposto por Campbell. Esse conceito é muito explorado pelo cinema hollywoodiano, nos filmes com temáticas de super-heróis que se difundiram nas últimas décadas e em animações que trazem figuras heroicas, como na obra em que vamos analisar, *Hércules* (1997). Nesse filme, vemos que o protagonista é retratado como um “herói-corção”, que é “o herói do caminho do pensamento – de bom coração, dotado de coragem, e cheio de fé no fato de que a verdade, tal como ele conhece, nos libertará” (Campbell, 2007, p. 31), mesmo que a animação apresente o herói, deuses e vilões diferentes do mito original, fruto de um processo de infantilização do mito e

adequação a valores da cultura norte-americana, uma marca tão registrada das animações Disney que chegou a ser criado o conceito de “disneyficação”¹³, conseguimos notar elementos que estão expostos na teoria de Campbell.



Figura 1: A Fórmula da Jornada do Herói em 12 simples passos. Disponível em: [link:https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/224604/mod_book/chapter/16218/jornada-3.png](https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/224604/mod_book/chapter/16218/jornada-3.png)

1.2 O MITO DE HÉRACLES

A história do herói inicia-se na cidade de Tebas. Por lá, os seus pais encontraram refúgio após serem expulsos da cidade de Argos, por conta da morte do rei Elétrion por uma clava lançada acidentalmente por Anfítrion, pai mortal de Hércules. Em Tebas, Anfítrion conseguiu reunir homens, entre eles Creonte que refugiou o casal, para vingar a morte dos irmãos de Alcmena¹⁴. Na jornada, saquearam ilhas e subjugaram povos. Enquanto isso, em Tebas, Zeus tomou a forma do marido da mortal e compartilha o leito com Alcmena que, tempos depois, dará luz a duas crianças: Íficles (filho do mortal Anfítrion) e Hércules, o semideus. Recorrendo

¹³ “the application of simplified aesthetic, intellectual or moral standards to a thing that has the potential for more complex or thought-provoking expression”. (Graaf, 2013, p. 4).

¹⁴ Essa jornada se destaca na mitologia por se tratar de uma condicionante para que Anfítrion pudesse desposar Alcmena.

à *Biblioteca do Pseudo-Apolodoro*, vemos com mais detalhes como ocorreu o ato entre Zeus e a mortal:

antes, porém, que Anfitrião retornasse a Tebas, Zeus chegou à noite e fez com que essa noite durasse por três, e, tendo assumido as feições de Anfitrião, compartilhou o leito com Alcmena e narrou-lhe o que havia acontecido a respeito dos teléboas. Mas quando Anfitrião chegou e viu que sua mulher não o recepcionara afetuosamente, procurou saber a causa; e quando ela disse que ele havia chegado à noite anterior e dormido com ela, ele soube, através de Tirésias, que Zeus havia se unido à sua mulher. E Alcmena gerou dois filhos: Hércules, que tivera com Zeus, e que era uma noite mais velho; e Íficles, que tivera com Anfitrião (Cabral, 2013, p. 73).

Na *Teogonia*, obra de autoria do escritor grego Hesíodo dedicada a explicar a origem dos deuses gregos, vemos brevemente a descrição dessa origem do herói: “Alcmena gerou a força de Hércules/unida em amor a Zeus agrega-nuvens” (Hesíodo, v. 881-1022).

Desde cedo, Hércules teve que lidar com a ira de uma deusa que fazia parte de toda sua trajetória, Hera. A Rainha dos deuses, sentindo-se traída por Zeus, seu esposo, fez uso de toda a sua força enviando tormentos contra o herói, como o que aconteceu logo após o seu nascimento: “quando Hércules era um bebê de oito meses de idade, Hera enviou ao seu leito duas serpentes colossais com a intenção de matá-lo. Enquanto Alcmena gritava por socorro a Anfitrião, Hércules se levantou e, estrangulando uma serpente em cada uma das mãos, as matou” (Cabral, 2013, p. 73). Mas nesse episódio os atributos do herói se sobressaíram: “estatura e força, a sua aparência também demonstrava que era filho de Zeus, pois seu corpo media quatro cúbitos, de seus olhos irradiava um resplendor de fogo e ele jamais errava o alvo quando desferia uma flecha ou arremessava o dardo” (Cabral, 2013, p.74).

A força que salvou o herói do veneno das serpentes, posteriormente o levou a ser julgado. No momento que era educado pelo seu professor Lino na arte da lira, o jovem Hércules não só não aceitou ser criticado por sua “lerteza de alma” (Buxton, 2019), como também revidou a punição que recebera golpeando o instrutor com o próprio instrumento. O descontrole o levou a julgamento, no qual conseguiu se safar apelando para autodefesa, ou a “lei de Radamante que dizia que todo aquele que se defende de alguém que toma a iniciativa de uma agressão injusta é inocente, e assim foi absolvido” (Cabral, 2013, p. 74). Anfitrião, temendo que um episódio similar a esse voltasse a acontecer, ordenou que ele cuidasse do rebanho. Mas uma tarefa que parecia simples e sem tantos perigos, acabou resultando em uma jornada pelas terras dos téspios, próximo ao monte Hélicon, na Beócia, para capturar o Leão de Cíteron, um ser que

dizimava os rebanhos da região. Após 50 dias de caçada, Hércules conseguiu abater a fera, “e tendo subjogado o leão, se recobriu com a pele dele e usou a abertura da boca à maneira de um elmo” (Cabral, 2013, p.74).

No seu retorno a Tebas, Hércules casa-se com Mégara, filha de Creonte, rei da cidade que refugiou seus pais. Com ela, teve três filhos Terímaco, Deicoonte e Creontíades. Mas, as investidas de Hera não cessaram: ela enviou-lhe à Lissa, deusa da loucura, que o enlouqueceu para que ele cometesse um ato brutal contra sua família, momento esse que o dramaturgo Eurípides registrou em sua peça:

Lissa: Tomo Hélio por testemunha de que faço o que não quero.
 Mas se, de fato, devo servir a ti (Iris) e a Hera,
 Irei! Nem Mar bramindo em vagas é tão violento,
 nem terremoto ou raio dardejando dores,
 quanto corridas que moverei no peito de Hércules.
 Romperei o teto e derruirei o palácio após
 aniquilar as crianças. Ele, ao matar os filhos, não saberá
 que destruiu aqueles que gerou até livrar-se de meu furor
 (Eurípides, v. 859 - 865)

A tragédia marca um novo rumo na vida do tebano ele tornou-se temporariamente submetido a Euristeu, mas antes se consultou com o oráculo de Delfos onde “então a Pítia, pela primeira vez, o denominou Hércules, pois anteriormente ele era chamado de Alcides; e disse-lhe que habitasse em Tirinto, servindo a Euristeu por doze anos, e executasse os dez trabalhos que lhe seriam impostos, e assim, disse-lhe, quando as tarefas fossem cumpridas, ele se tornaria imortal” (Cabral, 2013, p.75). Há uma divergência entre as fontes nesse caso: na tragédia de Eurípides, o assassinato dos filhos ocorre após a realização dos doze trabalhos, ou seja, no auge da glória do herói o que demonstra que a vingança da deusa tinha o intuito de feri-lo no seu momento mais importante. Já em outras fontes, observamos que a loucura, e consequente assassinato dos filhos e da esposa, resultam na sua condenação às ordens de Euristeu, senhor de Argólida, Tirinto e Micenas (Buxton, 2019), e posteriormente a realização dos trabalhos; encontramos também uma “outra versão - retomada pelo poeta da época alexandrina, Diotimo – [que] apresenta Hércules como amante de Euristeu. Teria sido por mera complacência amorosa que o herói teria se submetido aos caprichos do amado” (Porto, 2018, p. 183). Portanto, não há como dissociar o mito de Hércules dos doze trabalhos, justamente por se tratar de passagens que serviram para projetá-lo como herói.

Na *Biblioteca*, O primeiro trabalho se tratava de capturar uma fera que há tempos tirava o sossego dos habitantes da Nemeia, dizimando a população e os rebanhos. Mais uma vez um

leão¹⁵ desafiava o herói. Esse trabalho é o único, entre as fontes que trazem o mito do herói, que que é uma unanimidade na sua ordem, os demais trabalhos podem variar de acordo com a fonte utilizada, dessa forma, seguiremos a ordem estabelecida *Biblioteca, do Apolodoro*. Mas vale salientar, que na animação *Hércules* (1997), a qual será nossa fonte de análise em momentos futuros, a primeira tarefa é o embate com a Hidra de Lerna.

Em busca do leão, Hércules partiu com armas entregues pelos deuses¹⁶ para bosque de Argólida enfrentar o monstro que tinha a pele resistente às flechas dos seus caçadores. Habitando em uma caverna com duas aberturas (entradas), o leão sucumbiu à astúcia do herói, pois ele o afugentou bloqueando uma das passagens e o golpeou com a sua clava. Em seguida, com seus braços apertou o pescoço da fera até asfixiá-lo. Após derrotar a fera, sua pele foi retirada pelo herói e com ela encobriu os ombros e sua cabeça para que lhe servisse como vestimenta. Para Junito de Souza Brandão (1987, p. 99), “quanto à pele, com que o herói cobriu os ombros, além da invulnerabilidade, possuía como toda pele de determinados animais um *mana*, uma *enérgeia* muito forte, simbolizando, desse modo, a ‘insígnia da combatividade vitoriosa’ do filho de Alcmena”.

Ao voltar para encontrar o rei Euristeu e mostrar o fruto do seu trabalho, Hércules encontrou uma situação bem adversa. Conta o Pseudo-Apolodoro que:

Euristeu, estarrecido com a coragem de Hércules, proibiu-o, a partir de então, de entrar na cidade e ordenou que passasse a mostrar seus trabalhos diante das portas. Dizem também que, por temor, Euristeu mandou fazer um jarro de bronze sob a terra para se esconder e passou a enviar suas ordens para os trabalhos por meio de um arauto, Copreu, filho do eleio Pélope (Cabral, 2013, p.77).

Assim o segundo trabalho foi ordenado: destruir a Hidra de Lerna. A região pantanosa abrigava o monstro que “costumava sair para a planície e devastar os rebanhos e a terra. A Hidra tinha um corpo descomunal, com nove cabeças, oito mortais, e a do meio, imortal” (Cabral, 2013, p. 76). Para ajudá-lo nesse desafio, o herói convocou Iolau, filho do seu meio irmão Íficles, que o serviu como auriga. Ao se deparar com o ser, Hércules partiu para luta se agarrando

¹⁵ “O Leão de Nemeia era um monstro de pele invulnerável, filho de Orto, e este, filho de Tifão e de Équidna⁸⁰, um outro monstro, sob forma de mulher -serpente. Esse Leão possuía uns irmãos célebres e terríveis: Cérbero, Hidra de Lerna, Quimera, Esfinge de Tebas... Criado pela deusa Hera ou à mesma emprestado pela deusa -Lua “Selene”, para provar” (Brandão, 1987, p. 98).

¹⁶ “Exceto a clava, que o próprio herói cortou e preparou de um tronco de oliveira selvagem, todas as suas demais armas foram presentes divinos: Hermes lhe deu a espada; Apolo, o arco e as flechas; Hefesto, uma couraça de bronze; Atená um pepló e Posídon ofereceu-lhe os cavalos” (Brandão, 1987, p. 98).

a uma das cabeças e arrendando-as com sua clava, mas no momento que isso acontecia, outra surgia logo em seguida. Ainda havia a presença de um caranguejo que mordida o pé de quem ameaçasse a Hidra. Para conseguir êxito na jornada, a presença do seu ajudante foi fundamental: enquanto Hércules cortava as cabeças, Iolau cauterizava as feridas, impedindo que novas surgissem. Dessa forma, conseguiram cortar a última cabeça e a enterrarem em baixo de uma grande pedra, não sem antes mergulhar as flechas no sangue venenoso da Hidra para, assim como fez no primeiro trabalho, capturar uma característica do seu adversário (Buxton, 2019).

Mas, por mais desafiador que tenha sido esse trabalho para Hércules, Euristeu não contabilizou esse trabalho, pois “disse-lhe que não devia computar esse trabalho entre os dez, pois ele não havia vencido a Hidra sozinho, mas com a ajuda de Iolau” (Cabral, 2013, p.76). Sendo assim, Hércules recebe um novo desafio, capturar a Corsa de Cerineia¹⁷. Esse um animal consagrado pela deusa Ártemis, que vivia em Énoe. Por isso, o herói decidiu não matar o animal e sim persegui-lo por um ano até que ele não tivesse mais forças para se manter de pé. Fatigado, o animal foi alvejado por uma flecha e levado nos ombros pelo herói até Euristeu, mas antes, “Ártemis, juntamente com Apolo, o encontrou e quis lhe tomar a corça, recriminando-o por tentar matar seu animal sagrado. Contudo, quando ele alegou que o fizera por necessidade, e disse que o culpado era Euristeu, aplacou a cólera da deusa e levou o animal vivo para Micenas” (Cabral, 2013, p. 77).

Assim que o filho de Alcmena chega a Micenas, já é ordenado aquele que seria o seu quarto trabalho, lidar com mais um animal, só que dessa vez seria o Javali de Erimanto¹⁸. No caminho desse Trabalho, Hércules enfrentou a fúria de centauros que apareceram para confrontá-lo após o herói negociar com Fólo, centauro que o abrigou na sua caverna, um pouco de vinho. O grego pôs-se a perseguir os centauros que encontraram refúgio junto a Quíron, ser de mesma espécie que atuou como “tutor de alguns dos mais importantes heróis, como Aquiles, Asclépio e Jasão” (Buxton, 2018, p. 217). Quíron foi ferido pelo herói, que o acertou com uma flecha. A ferida era incurável e o centauro, que era imortal, estava fadado a viver o resto dos seus dias em sofrimento. Para que isso não se perpetuasse, a criatura trocou sua imortalidade com Prometeu através de um acordo com Zeus para que assim pudesse encerrar o seu

¹⁷ “Essa corça de Cerinia, segundo Calímaco, *Hino a Ártemis*, era uma das cinco que Ártemis encontrou no monte Liceu. Quatro a deusa as atrelou em seu carro e a quinta a poderosa Hera a conduziu para o monte Cerinia, com o fito de servir a seus intentos contra Hércules. Consagrada à irmã gêmea de Apolo, esse animal, cujos pés eram de bronze e os cornos de ouro, trazia a marca do sagrado e, portanto, não podia ser morta (Brandão, 1987, p. 100)”.

¹⁸ “O simbolismo do javali está diretamente relacionado com a tradição hiperbórea, com aquele nostálgico paraíso perdido, onde se localizaria a Ilha dos Bem-Aventurados” (Brandão, 1987, p. 100).

sofrimento, e assim o fez. Após esse episódio, Hércules parte em busca do Javali na Arcádia, e consegue captura-lo sem muitas dificuldades. A nota curiosa desse conto é a reação de Erísteu ao ver a fera nos ombros do herói, quando o rei o avistou se escondeu em um *pithos*, um grande jarro de armazenagem, temendo a capacidade de Hércules a fera que ele carregava (Buxton, 2018).

Os próximos trabalhos foram na região do Peloponeso. No quinto, o herói precisou limpar os estábulos do rei Augias que há tempos amontoava estrume e esterilizava a terra não permitido o pleno desenvolvimento do reino. Para isso, Hércules decidiu desviar o curso do rio e prometeu ao monarca que isso traria resultado em apenas um dia. E assim o fez. Mas,

o herói, antes de iniciar sua tarefa, pediu a Augias, como salário, um décimo do rebanho, comprometendo-se a remover a montanha de estrume num só dia. Julgando impossível a empresa, o rei concordou com a exigência feita. Tendo desviado para dentro dos estábulos o curso de dois rios, Alfeu e Peneu, a tarefa foi executada com precisão e espantosa rapidez. Augias, no entanto, deixou de cumprir a promessa e como o herói tomara por testemunha o jovem Fileu, o rei expulsou de seu reino ao filho de Alcmena (Brandão, 1987, p. 101).

Após o pacto quebrado pelo rei Augias, Hércules decide empreender uma guerra contra o monarca e para isso contava com a ajuda de um exército de voluntários da Arcádia e de Fileu, filho do monarca. Na primeira investida, o herói não obteve sucesso, mas ainda assim não desancou até que

organizou uma segunda expedição contra a Élide: tomou a cidade de Elis, matou Augias e entregou o trono a Fileu, que, anteriormente, testemunhara a seu favor. Foi após essa vitoriosa campanha contra Augias, que Hércules fundou os Jogos Olímpicos, como recorda Píndaro, *Olímpicas* (Brandão, 1987, p. 102).

Erísteu ordenou a Hércules que se dirigisse ao Lago Estinfalo para dar conta de aves que habitavam a região. Neste trabalho, Hércules contou com o auxílio dos deuses, mais especificamente de uma deusa, Atena, que lhe deu castanholas de bronze que foram decisivas para a realização do trabalho. “Ao entrechocá-las sobre uma montanha que se situava perto do lago, ele assustou os pássaros, e eles, não suportando o clangor, alçaram voo amedrontados e, desse modo, Hércules os abateu a flechadas” (Cabral, 2013, p. 78).

Após o sucesso do filho de Alcmena, o rei Erísteu ordenou que ele que saísse da Hélade e fosse agora para a Ilha de Creta e capturasse o touro que viva nessa região. Segundo a mitologia, esse boi havia transportado Europa até Zeus (Cabral, 2013). Este animal estava

fazendo estragos na ilha e Eristeu ordenou que o herói o levasse vivo até ele. Sem a ajuda do rei de Creta, Minos, Hércules lutou contra o animal e conseguiu domá-lo e leva-lo até Micenas¹⁹. Em seguida, soltou o animal que “vagueou por Esparta e por toda a Arcádia, e tendo atravessado o Istmo, chegou a Maratona, na Ática, e causou graves prejuízos aos habitantes” (Cabral, 2013, p. 79)

O oitavo trabalho, Hércules teve que se deslocar até a Trácia, onde habitava Diomedes, “filho de Ares e de Cirene, rei dos bistonos, um povo da Trácia extremamente belicoso, e possuía éguas antropofágicas” (Cabral, 2013, p. 79). O herói conseguiu capturar os animais após vencer o combate contra o rei e jogá-lo para que as bestas o devorassem. Depois precisou agora se dirigir à terra das Amazonas, que ficava na Ásia Menor, distante da Hélade (Buxton, 2018), para tomar o cinturão da rainha Hipólita²⁰. Neste trabalho, mais uma vez a figura de Hera aparece no caminho do herói, pois

Hera, após ter assumido as feições de umadas Amazonas, percorria a multidão dizendo que os estrangeiros recém-chegados estavam raptando a rainha. Então as Amazonas, armadas, montadas em seus cavalos, investiram contra a nau. Porém, quando Hércules viu que estavam armadas, julgando que havia caído numa cilada, matou Hipólita e tomou-lhe o cinturão (Cabral, 2013, p. 79-80).

O décimo trabalho suscita uma atenção ainda maior nossa, pelo fato de Hércules precisar se deslocar²¹ para uma região ainda mais distante, para onde o *Pseudo-Apolodoro* denomina de Erítia ou atualmente Gadir. Essa região fica no atual Estreito de Gibraltar, que recebia o nome anteriormente de Coluna de Hércules, pois acreditava-se que ao passar por lá o herói ergueu duas colunas, uma de cada lado do Estreito, que define a fronteira da África com a Europa. Neste local, Hércules deveria roubar os bois de Gerião, um gigante que “tinha três corpos de homens que se uniam em um na cintura e fendiam-se em três pelos flancos e pelas coxas” (Cabral, 2013, p. 80). O trabalho em si foi resolvido de maneira rápida pelo herói, matou Ortro, cão que guardava os bois, e em seguida Gerião. Após esses acontecimentos, Hércules regressou para Micenas com o rebanho, sobrepondo os desafios que apareciam, em sua maioria pessoas que cobiçavam os bois.

¹⁹ “A vitória de Hércules sobre o Touro feroz, que lançava chamas pelas narinas, é o triunfo sobre a força bruta da tendência dominadora” (Brandão, 1987, p. 104)

²⁰ “Tal Cinturão havia sido dado a Hipólita pelo deus Ares, como símbolo do poder temporal que a Amazona exercia sobre seu povo” (Brandão, 1987, p. 105).

²¹ O caminho foi percorrido por Hércules numa Taça de Ouro, cedida por Hélio, deus Sol, após o herói ameaça - locom suas flechas” (Brandão, 1987)

Foi durante todo esse tumultuado retorno à Grécia, que se passou a maioria das gestas extraordinárias, que são atribuídas ao filho de Zeus no Mediterrâneo ocidental. (...) Em seu caminho de volta, foi diversas vezes atacado por bandidos, que lhe cobiçavam o rebanho. Tendo partido pelo Sul e pelas costas da Líbia, Hércules regressou pelo Norte, seguindo as costas da Espanha, e depois as da Gália, passando pela Itália e a Sicília, antes de penetrar na Hélade. Todo esse complicado itinerário do herói estava, outrora, juncado de Santuários a ele consagrados (Brandão, 1987, p. 109)

Originalmente, Euristeu havia ordenado que a submissão de Hércules às suas ordens duraria o tempo de realização dos 10 trabalhos, mas tendo em vista que dois dos trabalhos realizados pelo herói não foram aceitos pelo monarca, os rebanhos de Augias e a Hidra, outros dois serviços: colher as maçãs de ouro das Hésperides e levar o Cérbero, o cão de Hades, até Micenas.

O décimo primeiro trabalho levou Hércules até o Jardim das Hésperides²² em busca das maçãs douradas. No caminho, Hércules encontrou com Prometeu e, com uma flecha, matou o pássaro que comia o fígado do titã, em seguida, “apresentou Quíron a Zeus, que apesar de ser imortal, consentiu morrer no lugar de Prometeu” (Cabral, 2013, p. 82). Como forma de agradecimento, Prometeu aconselha Hércules a procurar Atlas para que ele pudesse auxiliá-lo com o trabalho, e o herói assim consentiu. Para aceitar a proposta do herói, Atlas o pediu que segurasse a esfera celeste, o mundo, para que ele pudesse realizar o trabalho, o herói assim o fez.

Após ter colhido três maçãs das Hespérides, Atlas dirigiu-se a Hércules, e uma vez que não queria receber de volta a esfera celeste, (disse-lhe que ele mesmo enviaria as maçãs a Euristeu e pediu a Hércules que sustentasse a esfera em seu lugar. Hércules lho prometeu, porém lhe devolveu a esfera por meio de um ardil, pois, a conselho de Prometeu, pediu-lhe que a sustentasse até que colocasse uma almofada sobre a cabeça). Ao ouvir isso, Atlas depôs as maçãs no chão e recebeu a esfera. E então Hércules pegou as maçãs e partiu (Cabral, 2013, p. 83).

²² “Quando do *hieròs gámos*, do casamento sagrado de Zeus e Hera, esta recebeu de Geia, como presente de núpcias, algumas maçãs de ouro. A esposa de Zeus as achou tão belas, que as fez plantar em seu Jardim, no extremo Ocidente. E, como as filhas de Atlas, que ali perto sustentava em seus ombros a abóbada celeste, costumavam pilhar o Jardim, a deusa colocou os pomos e a árvore em que estavam engastados, sob severa vigilância. Um dragão imortal, de cem cabeças, filho de Tifão e Équidna, e as três ninfas do Poente, as Hespérides, Egle, Eritia e Hesperaretusa, isto é, a ‘brilhante, a vermelha e a Aretusa do poente’” (Brandão, 1987, p. 114).

Por fim, Euristeu ordenou que seu primo o trouxesse Cérbero²³, o cão que guardava o mundo dos mortos e que estava sob posse do deus Hades. Para chegar até o local, o herói precisou ser purificado, pois o evento da morte do centauro na caçada ao Javali do Erimanto (quinto trabalho o maculou. Ao descer pelo cabo Tênaro, na Lacônia, Hércules ingressou no mundo dos mortos e lá encontrou com Teseu e Piríto, que vagavam pelo local: “assim que viram Hércules, ambos lhe estenderam as mãos para que ele os erguesse por meio de sua força. Hércules agarrou Teseu pela mão e o ergueu” (Cabral, 2013, p.83). Sem enfrentar resistência, Hades cedeu o cão para o herói, que por sua vez, levou até Euristeu, atestando o trabalho realizado, e depois retornou com a besta para o submundo.

1.3 MORTE E APOTEOSE DO HERÓI

As aventuras secundárias de Hércules (Souza Brandão, 1987), contam um pouco da sua trajetória após o exílio em Micenas. Em uma delas, novamente a raiva/descontrole aparece na trajetória do herói, dessa vez a vítima foi Íficles, filho do soberano de plios, Êurito. E, sendo assolado por uma doença decorrente do assassinato, o herói vai até Delfos se consultar com a Pítia, mas não obtém sucesso e, frustrado, decide destruir o santuário. Desse episódio decorre um dos eventos que mais refletem o poder e o prestígio do herói junto a Zeus: Hércules luta contra Apolo pela trípode do santuário de Delfos e só foram separados, sem que nenhum dos dois tivesse vencido a disputa, após um raio ser lançado pelo soberano do Olimpo²⁴. Para se livrar da mácula que o perseguia, foi vendido por Hermes a rainha da Lídia, “e durante o tempo em que serviu a Ônfale, diz-se que ocorreu a viagem para Cólquida, a caçada ao javali de Cálidon, e que Teseu veio de Trezena e limpou o Istmo” (Cabral, 2013, p.86).

Os eventos que se sucederam culminaram na morte do herói, mas não no seu fim definitivo, encontramos a síntese dessas últimas passagens do filho de Alcmena na terra na peça *Traquinias*, do poeta Sófocles. Após conquistar a mão de Dejanira, em Cálidon, Hércules parte com ela para Tráquis, mas no caminho eles encontram um centauro, Nesso, que ajudou o herói e sua esposa a atravessarem o rio Eveno. Entretanto, na travessia, o centauro resolveu violar

²³ “Cérbero, cão de três cabeças, cauda de dragão, pescoço e dorso eriçados de serpentes, guardião inexorável do reino de Hades e Perséfone. Impedia que lá penetrassem os vivos e, quando isto acontecia, não lhes permitia a saída, a não ser com ordem expressa de Plutão” (Brandão, 1987, p. 112).

²⁴ “Uma boa ilustração do quão Hércules era especial era o fato de Zeus ter lançado o raio entre os dois brigões, e não sobre a parte culpada (como ocorrera com Asclépio)” (Buxton, 2019, p. 122).

Dejanira e, Hércules ao saber do acontecido, varou o ser com uma de suas flechas. Sangrando, o centauro entrega a Dejanira um tecido embebedado em seu sangue, afirmando que a substância poderia ser usada para fazer uma poção do amor.

Após a sua chegada em Tráquis, Hércules saqueou a cidade e levou Íole, filha de Êurito, da Ecália, como cativa para que se tornasse a sua nova esposa. Sabendo disso, Dejanira preparou uma poção com o sangue de Nesso e deu ao herói, mas não sabia ela que era uma substância venenosa que causou a sua morte.

Dejanira, assim que soube do acontecido, se enforcou. Hércules, após ter recomendado a Hilas, seu filho mais velho com Dejanira, que tomasse Íole como esposa quando se tornasse adulto, dirigiu-se ao monte Eta, no território de Tráquis, e depois de erguer uma pira e subir sobre ela, ordenou que atexassem fogo. Como ninguém queria fazer isso, Peante, que passava por ali em busca de seus rebanhos, acendeu-a; por isso, Hércules lhe deu seu arco de presente. Dizem que enquanto a pira estava queimando, uma nuvem situou-se debaixo de Hércules, e com o estrondo de um trovão, elevou-o ao céu. Desde então, ele obteve a imortalidade e, reconciliando-se com Hera, desposou sua filha, Hebe, com quem teve os filhos Alexiães e Aniceto (Cabral, 2013, p. 87).

Para Junito de Souza Brandão, as cenas finais do herói aparentam fazer parte um ciclo que vai da morte até a sua apoteose. Ele continua:

o mitologema do filho de Alcmena segue em linha mais ou menos reta, partindo de Dejanira, passando por Íole e Ônfale, e terminando nos braços da divina Hebe. É esse itinerário de liberação do inconsciente castrador materno e do encontro da alma que vamos perseguir. Diga-se, a bem da verdade, que esse cosimento do mito e de suas inúmeras variantes se deve, antes do mais, aos poetas trágicos que, coagidos a imitar "uma ação séria e completa, dotada de extensão" e com duração de "um período do sol" (Arist. Poética, 1449b), souberam dar unidade ao extenso drama final do herói (Brandão, 1987, p.123).

O herói passou por provações que vimos acompanhamos em nosso trabalho, a começar pela constante perseguição promovida pela deusa Hera que não perdoava a infidelidade de Zeus, disso tudo resultou em episódios marcantes da história do herói, como o assassinato dos seus filhos e a realização dos doze trabalhos. Esses eventos demonstram os laços que foram estreitados entre Hércules e a deusa, em virtude disso o filho de Alcmena que nasceu com Alcibíades modificou seu nome a partir de um conselho recebido pelo oráculo na tentativa de apaziguar essa relação.

HÉRACLES, em grego `Hraklís\$ (Heraklês), é interpretado em etimologia popular como palavra composta de "Hra (Héra), "Hera" e kle/o\$ (kléos),

"glória", ou seja, o que fez a glória de Hera, saindo-se vitoriosamente nos doze trabalhos gigantescos que a deusa lhe impôs (...) Enquanto neto de Alceu, o filho de Alcmene é chamado igualmente 'AtoceíSrjç (Alkéides), Alcides, nome proveniente de *M (alké), "força em ação, vigor". Em tese, até a realização completa dos Doze Trabalhos, o herói deveria ser chamado tão-somente de Alcides, pois só se torna a "glória de Hera", Hércules, após o término de todas as provas iniciáticas impostas pela deusa (Brandão, 1987, p. 89-90).

Os eventos que cercam a mitografia de Hércules marcam uma fronteira entre “o mundo civilizado e o selvagem, a mortalidade e a imortalidade, o conhecido e o desconhecido” (Arantes Júnior, 2011, p.54), como os casos de fúria que acompanham o herói, um deles é o assassinato de Lino, seu instrutor de Lira. Esses casos resultam na submissão do herói a monarcas, tais como Euristeu ou Ônfale, ou seja, podemos entender isso como um direcionamento da sua força a realizações de tarefas que representam propósitos alheios.

Levando em conta as variações em torno do mito de Hércules, a presença de animais selvagens nas tarefas que são ordenadas a ele é constante, principalmente no ciclo dos 12 trabalhos, em que o herói enfrenta seres como o Leão da Nemeia (primeiro trabalho), os pássaros do Lago Estínfalo, entre outros. Esses enfrentamentos refletem uma possível ligação com uma cultura de caçadores e rituais xamânicos, já que a prática de capturar esses animais e em seguida levá-los como prova da sua realização ou até mesmo oferece-los à divindades remontam a tempos antigos, nos quais

parecem estar relacionadas também as pinturas das cavernas que remontam ao início do Paleolítico. Alcançar a terra dos mortos e dos deuses é a função do xamã: Hércules captura o cão de Hades, Cérbero, e o traz do mundo subterrâneo (Burkert, 1993 *apud* Porto, 2018, p. 182).

O encontro com outros seres também reforça essa ideia, como é o caso dos centauros que, segundo Buxton (2018), são criaturas com aspecto meio-humana/meio-animal que refletem um encontro entre as duas culturas e demarcam uma ambivalência entre a benevolência e a bestialidade bruta. Eles apareceram durante a jornada para caçar o javali do Erimanto, na qual Hércules foi recebido na caverna de um gentil centauro, Folo, que serviu ao herói um pedaço de carne assada enquanto a criatura preferiu consumi-la crua, esse simples ato já pode ser referido como uma dicotomia existente entre a natureza desses seres.

Ainda durante o ciclo dos 12 trabalhos, o tebano se depara com a tarefa de roubar os

bois do gigante Gerião²⁵, mas além da árdua função de combater quem detinha os bois, ele ainda precisava atravessar um oceano, já que a tarefa estava situada na Erítia, região que fica entre a África e a Europa e é conhecida hoje como Estreito de Gibraltar; ao passar por lá, o herói ergueu um monumento que são chamadas hoje pelo nome de “Colunas de Hércules”. A partir daqui começamos a notar o contorno que o mito vai tomando, ou seja, há um processo de propagação do mito por outras áreas do Mediterrâneo, ou seja vemos a figura do herói se estabelecer na região como um arquétipo de um “Deus solar, agricultor, navegante e colonizador” (Lima, 2019, p. 170). Por exemplo, no artigo intitulado *Hércules/Melqart: a face grega de uma divindade fenícia* (2019), Rodrigo de Araújo Lima, estabelece uma relação entre os dois deuses. Melqart faz parte do panteão fenício, seu culto é realizado por aqueles que cultivavam a terra na região, ou seja, uma divindade da fertilidade. Por vezes, é considerado como um arquétipo do rei de Tiro, que zelava pelo seu povo principalmente nos momentos mais difíceis (Lima, 2019). Bom, mas como podemos relacionar a figura desse deus com a de Hércules?

Além de considerarmos que o deus grego também era cultuado por caçadores e agricultores, na região de Tiro, atual Líbano:

no século X a.C., o rei Hiram I de Tiro instaura a grande festividade da *égersis* em homenagem a Melqart em comemoração à morte, ressurreição e o seu despertar, dessa divindade de origens humanas divinizada pelos tírios se tornando um deus completo (Neville, 2007 *apud* Lima, 2019, p. 171).

Ou seja, a festividade de culto a divindade fenícia remete a trajetória final do herói grego: morte, ressurreição e despertar. Um fator que reforça esse pensamento é que a cerimônia conta com uma imolação, algo que marcou a transição da mortalidade para a imortalidade de Hércules.

Existe um outro fator que podemos contemplar nesse debate acerca das semelhanças entre as duas figuras cultuadas na região mediterrânica: a construção de templos em homenagem a Hércules/Melqart que simbolizavam o encontro das culturas mediterrânicas e também o poder da expansão marítima desses povos pela região (Lima, 2019). É oportuno atentarmos para a importância dessas construções nas penínsulas banhadas pelo Mediterrâneo,

²⁵ “Filho de Crísaor e Calíroo, filha de Oceano, que tinha três corpos de homens que se uniam em um na cintura e fendiam-se em três pelos flancos e pelas coxas” (Cabral, 2013, p. 109)

não somente pela conotação religiosa desses espaços, mas também por serem pontos de encontro, até mesmo de comércio, entre as populações nativas e estrangeiras. Segundo Lima (2019, p. 180),

o ambiente sagrado dos templos dedicados a Hércules/Melqart faria parte de uma estratégia para o firmamento de tratados com outros povos, tais como se acredita que ocorreu na Península Ibérica. Sob a égide da divindade, o comércio era realizado estabelecendo relações entre alóctones e autóctones

Os templos foram responsáveis também pela fundação de cidades na região, o que reforça a característica civilizadora dessas divindades, pois “seus santuários estão sempre em relação ao mar, em ambientes que pudessem ser frequentados por marinheiros e comerciantes. A fundação de assentamentos é geralmente acompanhada pelo estabelecimento desse lugar sagrado” (Lima, 2019, p. 179).

O trabalho realizado por Hércules em terras ibéricas, a captura dos bois de Gerião, também suscita outra análise importante: foi a partir desse evento que a figura do herói grego passa a ser absorvida de maneira mais clara e direta pela cultura latina. Em Roma, o grego era chamado de Hércules, filho de Júpiter, e angariou devotos por onde passou, o ritual em sua homenagem consistia em sacrificar um boi no altar dedicado ao herói. A narrativa sobre a passagem do Hércules pela península Itálica foi escrita pelo historiador Tito Lívio, que conta que foi no caminho de volta do décimo trabalho que o herói aportou em terras latinas. O relato conta ainda que Hércules teve de agir contra um pastor, Caco, que queria roubar parte do rebanho que ele levava para Euristeu, mas o filho de Alcmena o impediu, matando-o com uma clava. Ao ser levado para Evandro, então governante daquelas terras, foi reconhecido, e a ele foi oferecido um altar, chamado de Máximo. Nesse mesmo relato, Evandro diz que o povo mais poderoso da terra será aquele que irá cultuá-lo, uma clara referência ao poderio romano.

No artigo “*Os usos da imagem de Hércules: Mito, memória e identidade no mundo romano*”, o autor Edson Arantes Júnior (2011, p. 56) diz:

a narrativa de Tito Lívio, composta sob o principado de Augusto, enfatiza vários elementos que marcam esse novo momento político. (...) O momento é propício para enfatizar que havia fartura e abundância, um bom lugar de descanso e a presença grega desde períodos muito recuados. Outro elemento importante, deve ser conferido aos vínculos do herói com seu devir divino. Nós, assim como Tito Lívio sabemos que no fim de sua jornada Hercules tornar-se-á um Deus, entretanto esse futuro não era obvio ao herói, como nunca o foi, para nenhum semideus. A instituição de um culto ao Deus Hercules, presidido pelo próprio, ressalta a construção de um mapa mítico para a cidade, no qual os lugares ganham sentido, gerando identidade.

Compreendemos a faceta civilizadora de Hércules em mais uma excursão por terras longínquas. Sua imagem, por sua vez, foi reforçada também nesse sentido por Estados em diferentes contextos, como na formação do Império Romano, no qual mito foi utilizado para legitimar a recém inaugurada estrutura de governo, ressaltando a associação do povo romano com o passado de lutas e glórias do herói.

Assim, a imagem de Hércules, do deus Marte e da deusa Vitória, está associada à liderança eficiente das legiões. O herói garantiria a prosperidade e o êxito das campanhas, já que era um vencedor por excelência — característica já presente no Hércules grego, mas que, em consoante Dürbach assinala que foi é o principal motivo para a divinização dele na Península Itálica (1990: 127) (Arantes Júnior, 2011, p. 57).

A entrada dessa divindade na península Itálica suscita imponentes debates na academia, por exemplo, alguns historiadores afirmam que o Hércules romano é uma cópia do Hércules grego, já outros negam, e defendem que o deus está ligado a valores específicos da cultura do Lácio. É certo que dependendo da situação, da finalidade, havia oferendas diversas a imagem.

Para ele [Mario-Attilio Levi], a imagem de um Hércules guerreiro não é a representação do deus-herói fornecida pela cultura material, ele defende que o Hércules romano foi a união do Hércules grego, o fenício Melqart e o etrusco Herkles. A fonte arqueológica permite observar a presença de um Hércules vinculado a práticas agropastoris, que seria um espelho da Roma primitiva (Arantes Júnior, 2011, p. 58).

Para além dessas semelhanças, Arantes Júnior aponta uma importante diferença entre a imagem grega e romana, a exploração da figura do deus vitorioso:

Evandro é o primeiro a fazer uma oferta ao futuro deus, o que posteriormente será uma prática, quando existo Hércules grego a característica supracitada, que é um traço peculiar do Hércules romano: o dízimo, uma contribuição com o fim de auxiliar os comerciantes e, posteriormente, os militares. No entanto, o atributo da invencibilidade (Hercules Victor ou Invictor) permanece como um dos valores mais caros aos romanos (Arantes Júnior, 2011, p. 59).

Vemos aqui as duas faces mais populares de Hércules, a primeira ligada a atividades agropastoris e comerciais, muito presente nas relações internas de Roma, já em momentos de guerra aparece a face expansionista, triunfante e por vezes civilizadora da divindade. Ou seja, essas apropriações do mito de Hércules denotam a plasticidade da sua narrativa (Arantes Júnior, 2011).

Traçar um único perfil de Hércules tendo em vista que o seu mito assume diferentes faces no decorrer da história, apropriado por diversas culturas, se torna um trabalho quase impossível. Inclusive, não é só por meio da literatura que a figura do herói grego é explorada, o cinema também fez e faz uso do mito nas suas obras. Entre as décadas de 1990 até 2020 foram produzidas mais de 10 obras produzidas nas quais o filho de Alcmena era o protagonista. Nessas obras o perfil do herói transita entre um humano dotado de força e com pouco apelo crítico até um jovem em processo de amadurecimento que questiona o seu lugar no mundo.

Uma dessas produções cinematográficas foi produzida pela Disney em 1997, *Hércules*, na qual vemos uma adaptação do mito grego, representando os elementos presentes na narrativa de maneira cômica. Nessa obra, o grego é retratado como um adolescente imaturo e que facilmente se deixa levar pelas atitudes dos que o cercam, mas essa característica é pertinente à construção do herói, pois a partir dela ele se coloca a disposição de ajudar as outras pessoas. Isso parte, como dito, de uma escolha do estúdio, já que o público alvo era infantil.

Ao mesmo tempo, há uma integração entre global e local, tendo em vista o intenso processo de captação de ideias, histórias e talentos externos, sua adaptação e posterior divulgação em escala global. É o caso, por exemplo, da inspiração dos contos de fadas e livros infantis, cuja origem se baseia na adaptação mais branda da tradição oral dessas histórias na Europa dos séculos XVIII e XIX (Darnton, 1986 *apud* Pegoraro, 2016, p. 137).

Pegoraro (2016, p. 137) continua:

Os filmes irão novamente adaptar essas histórias, seguindo o gosto norteamericano. O sistema Hollywoodiano, portanto, é uma combinação de sistemas cultural, estético e econômico, caracterizando-se, principalmente, por uma pesquisa organizada e uma sistemática de sucessos que se traduz por uma multiplicidade de fórmulas e no seu desdobramento comercial.

Dessa forma, a adaptação realizada pela Disney mostra um jovem Hércules sem o pleno controle da sua força; o seu amadurecimento conta com o desenvolvimento dos seus atributos e a consciência que ele adquire no caminho. Isso tudo faz parte de um desígnio do seu pai imortal Zeus, que lhe envia em uma missão para se tornar um herói e conquistar a sua imortalidade, que é recusada pelo próprio Hércules após os desafios serem realizados. Existe nesta animação, como em outras obras filmadas, a utilização do conceito de *monomito*, pois,

como dito, como dito, Hércules parte em uma missão, passa por desafios, e retorna para a glória. Mas, diferentemente do mito original conseguimos apontar diferenças importantes no filme da Disney, como a baixa representação dos 12 trabalhos na animação; a recusa do herói pela imortalidade, apogeu do mito grego; ou seja, vemos um perfil diferente do mito original, mais atrelado a valores norte-americanos, com questões culturais muito presentes ao recorte temporal, como a questão do autoconhecimento e da fama, já que o protagonista é retratado como um superstar a partir do momento que os seus feitos vão se propagando pela Grécia.

Sendo assim, outros elementos dessa obra e como podemos abordar isso em sala de aula será o tema central do nosso segundo capítulo, no qual pretendemos ir além, debatendo o cinema como uma ferramenta importante para aulas de história do ensino fundamental e ainda como *Hércules* (1997) pode contribuir para o profissional de educação desenvolver atividades voltadas para conteúdos como Grécia Antiga.

2. CAPÍTULO II: A VEZ DO CINEMA

Os avanços provenientes da industrialização europeia resultaram em inovações para o mundo das artes, o cinematógrafo, equipamento que capturava imagens em movimento a uma velocidade que girava em torno de 16 quadros por segundo (qps), criado no fim do século XIX pelos irmãos Louis e Auguste Lumière. A invenção dos irmãos não foi uma exclusividade, em outras partes do mundo, mais precisamente nos Estados Unidos, Thomas Edison patenteou o cinetoscópio em 1895, no mesmo ano da invenção dos franceses, que tiveram seus nomes ligados a invenção do cinema,

essa atribuição se deve aos filmes que realizaram no período e também à popularização do maquinário envolvido no negócio. Eles inventaram o cinematógrafo, aparelho mais prático e acessível do que o cinetoscópio das empresas Edison. (...) [Ele] não carecia de eletricidade, era de fácil operação, filmava e projetava, tornando-se mais interessante economicamente aos comerciantes que se aventuravam nesse novo viés de negócios de entretenimento (Ferreira, 2018, p. 17).

Entretanto, há quem discorde que os Lumière criaram o cinema, e sim a máquina que serviria de base para o surgimento do cinema. No artigo, *O Cinema dito dos primeiros tempos: um caldo de cultura em plena ebulição* (2018), André Gaudreault considera que o surgimento do cinema é fruto de uma polifonia, ou seja, um encontro de diversas invenções que contribuíram cada um a seu modo para formar o “caldo cultural”.

O cinema é um fenômeno que não se ‘inventa’ de modo tão simples: não há parente ‘cinema’, porque o cinema não é um procedimento, é um dispositivo social, cultural, econômico, etc. Portanto, o cinema se constitui, se institui e, finalmente, se institucionaliza (Gaudreault, 2018, p. 23).

Sendo assim, a máquina serviu como um meio de expressão cultural, de registrar cenas que retratavam o cotidiano das pessoas, como aquelas que foram filmadas em *A chegada do trem na estação de Ciotat*, e depois exibida num café em Paris, em 1896, ou as imagens que retratavam *A saída dos operários da fábrica Lumière* (1895). Esses primeiros filmes receberam o nome de *cinema de atrações* e tinham mais o intuito de mostrar a capacidade de captar as imagens do que narrar uma história (Ferreira, 2018). Entre os séculos XIX e XX as obras transformaram-se, agora era a vez das alegorias de Georges Méliès:

se com os Lumière o cinema encontrou sua definição, com Georges Méliès ele encontraria, logo a seguir, sua vocação. Os Lumière fizeram

documentários, isto é, filmaram cenas da realidade natural. Méliès deu ao cinema uma nova dimensão: uma máquina capaz de criar sonhos, de transformar em realidade visível, partilhável pelos demais espectadores, as mais mirabolantes fantasias da mente humana (Araujo, 1995, p. 11).

A sequência de filmes gravada por Méliès marca uma inovação no cinema, a arte agora passou ganhar truques, efeitos que foram utilizados em obras como a *Viagem à Lua* (1902) e *Viagens de Gulliver* (1902). As ideias do francês foram precursoras do cinema de ficção, “quando qualquer um de nós assiste a um filme como *O vingador do futuro*, de James Cameron, cheio de trucagens e efeitos, na verdade está vendo as decorrências do que Méliès inventou” (Araujo, 1995, p. 12).

No século posterior à origem do cinema, temos o surgimento de diversas vanguardas que irão contribuir à sua maneira para concretizar a estética do seu tempo: na Europa movimentos como o Expressionismo alemão, o Surrealismo espanhol e o Neorealismo italiano se destacam nesse período. Nosso foco será dado ao cinema produzido nos Estados Unidos, que se tornou, da sua origem até os dias atuais, o mais popular entre os já citados, isso porque foi dado uma ênfase ao tipo de filme comercial, ou o hoje chamado *blockbuster*, que rende altas cifras para a indústria cinematográfica desse país.

O crescimento desse empreendimento norte-americano ocorreu após a migração dos primeiros estúdios que se concentravam em Nova York para a costa oeste do país, em Hollywood. Além disso, vemos que a aplicação de um modelo industrial à arte e *star system* – sistema de estrelato de atores (Araujo, 1995) - foi de grande importância para o seu desenvolvimento. É significativo analisarmos que as obras cinematográficas estadunidenses desempenhavam também outro papel, o de modelar os juízos de valores coletivos dos espectadores, permeando seus enredos de conteúdo retrospectivos e conservador (Furhammar; Isaksson, 1976).

Podemos compreender o que foi citado através de filmes como *O nascimento de uma nação* (1915) e *Intolerância* (1916), do cineasta D.W. Griffith, um dos expoentes do cinema comercial americano, que inovou ao trazer a “técnica da montagem paralela – na qual duas ações que se desenvolvem ao mesmo tempo alternam-se na tela – e foi um dos primeiros a usar o *travelling* – realizar uma cena com a câmera em movimento” (Araujo, 1995, p. 38). Mas, para além de técnicas inovadoras, Griffith chamou atenção pelo conteúdo de suas obras, especificamente *O nascimento de uma nação*, na qual ele retrata a Guerra Civil Americana,

colocando negros como vilões na história e os confederados como vítimas que tiveram que apelar à radicalidade formando grupos como a Ku Klux Klan para se protegerem. O cineasta americano utiliza a linguagem cinematográfica²⁶ para demonstrar que o seu ponto de vista corrobora com o dos confederados, que foram vencidos na guerra, “portanto vemos com Griffith o florescimento não apenas uma de ideia de nação socialmente demarcada, mas também de uma técnica que prima pela homogeneidade, pela linearidade, e pela coerência da narrativa” (Silva Aquino, 2019, p. 9).

Podemos considerar que a atitude de Griffith não foi isolada, já que a função dessas obras eram o de modelar a sociedade ao mesmo tempo que lhe entregava entretenimento, não por acaso, na década de 1920, surgiu MPAA-Motion Picture Association, formada pelas principais companhias de cinema do país. Essa organização foi responsável pela criação do Código de Produção, destinado a estabelecer o limite da liberdade de expressão no cinema e ainda objetivava que “os filmes comerciais se fixariam em algo, seria quase exclusivamente em causas que geralmente eram apoiadas, conjuntamente, por autoridades e público” (Furhammar; Isaksson, 1976, p. 52). O reflexo dessa estratégia foi sentida nos anos seguintes, principalmente no que tange aos conflitos que o país participava, que acabavam estando sempre presentes nos enredos dos filmes, como durante a Segunda Guerra Mundial, em que “os homens maus dos filmes de aventuras tornaram-se agentes alemães, e os gangsters dos policiais eram quintas-colunas nazistas” (Furhammar; Isaksson, 1976, p. 53), ou durante a Guerra Fria quando o perigo nuclear e a ameaça socialistas eram evocados, como em *Dr. Fantástico* (1964), de Stanley Kubrick. Priscila AquinoSilva (2019, p. 9) reforça a visão afirmando que o cinema era

utilizado como instrumento patriótico de incentivo à guerra, ou de repúdio a ela – o que fosse mais interessante para o governo – é o que se nota nesta primeira fase da indústria cinematográfica. Ele adquiriu, assim, aspectos industriais e um alcance enorme na população – o que logo foi percebido pelos industriais que o financiaram e pelo próprio governo americano.

As primeiras décadas do cinema americano formam o que Mascarello (2006) chamou de cinema clássico hollywoodiano, que tinha o foco na narrativa, com uma definição clara dos personagens, a comunicabilidade e a redundância do enredo, etc. Essas características perduraram no cinema norte-americano até os anos 70, quando uma nova categoria de filme

²⁶ “[O filme], em certo sentido, ‘diz’ alguma coisa, e foi a partir dessa constatação que nasce, na década de 1920, a ideia de que, se um filme comunica um sentido, o cinema é um meio de comunicação, uma linguagem” (Aumont; Marie, 2012, p. 177).

entrou em cena, os *blockbusters*, filmes que prezavam pela espetacularização, o uso recorrente de efeitos especiais tanto imagéticos quanto sonoros e a criação de personagens ícones para o mercado. Duas obras e seus respectivos diretores foram fundamentais para esse novo tipo de cinema, *Jaws* (Tubarão, 1975), de Steve Spielberg e *Star Wars* (1977), de George Lucas, pelo fato de seus filmes receberem um massivo investimento de marketing, além de reunirem as características já citadas.

É importante considerarmos que o filme *blockbuster* foi uma alternativa encontrada para a crise que vivia a indústria cinematográfica entre as décadas de 1950 e 1960 causada principalmente pelo surgimento da TV. Com isso, as salas dos cinemas tornaram-se obsoletas e a produção das películas passaram a dar prejuízo, era mais fácil se ater ao produto disponibilizado pelos canais de televisão, no conforto de sua casa, do que gastar o dinheiro com transporte, ingresso e alimentação nos cinemas. Para a resolução dessa questão, Mascarello (2006, p. 345) aponta dois caminhos que foram seguidos pelas empresas para considerar o *blockbuster* como uma saída a essa crise: o primeiro seria a “combinação de widescreen e a cor” e a outra seria a “passagem do *studio system* para o modelo de produção independente”, esse último um reflexo da aprovação, em 1948, da lei antitruste, que obrigava as produtoras a venderem seus filmes de forma separada

A transição do cinema clássico hollywoodiano para o pós-clássico não apenas resultou em uma nova estética como também trouxe a formação de grandes conglomerados de mídia que incluem emissoras de tv, gravadoras, empresas jornalísticas, parques temáticos, como a Time Warner-AOL e a Seagram-MCA-Universal, adequando-se ao novo modelo inaugurado com os *blockbusters*, no qual os filmes são a “ponta do iceberg” que carrega consigo um grande investimento em marketing para que os produtos ligados a eles sejam comercializados, produções na TV sejam transmitidas, atores fiquem reconhecidos pelos papéis que desempenharam e com isso o filme vire um fenômeno de arrecadação. O que acompanhamos com o surgimento do *blockbuster high concept* é a produção de um filme voltado para o mercado.

A ‘primeira’ Hollywood, que cresceu nos anos 1920 e teve seu ápice nos anos 1940, guardava ainda as características de fábrica/indústria, elementos-chave da sociedade disciplinar. A partir dos anos 1950, com a disseminação da televisão, o cinema americano atravessou profundas reestruturações que lhe conferiram uma nova forma, principalmente a partir do fim dos anos 1970, quando emergiu uma nova Hollywood, já inserida no novo modelo do Capitalismo Integrado Internacional e iniciando um processo de adaptação à era da empresa (o elemento-chave da ‘sociedade de controle’) (Butcher, 2004, p 16)

2.1 ANIMAÇÕES: APONTAMENTOS

Os seres humanos há tempos buscam representar o mundo que os cerca de formas diversas, aplicando técnicas milenares de movimento a essas representações: de uma pintura rupestre datada de mais de dez mil anos atrás até as animações mais atuais, conseguimos compreender o estabelecimento de uma consciência artística na humanidade (Ribeiro, 2019). Mas “para Walter Benjamin, existe uma forte oposição entre arte/magia, representada pela arte rupestre, e a arte/máquinica, representada pelo cinema. A primeira utiliza o máximo do homem e a segunda técnica o mínimo possível” (Benjamin, 2012 *apud* Ribeiro, 2019, p. 41). É partindo dessa premissa, da animação como arte/máquina, que vamos analisar a sua evolução durante os anos, partindo dos primórdios até os dias de hoje em que esse gênero é marca registrada nos cinemase *streamings*.

O primeiro momento de grande relevância para a animação se inicia no século XIX, assim como o cinema. É nesse período em que surgem as primeiras tecnologias capazes de dar movimento as imagens: “o taumatoscópio em 1825, o fenaquistoscópio em 1828, por Joseph Plateau, o estroboscópio em 1832 por Simon von Stamfer, o zootoscópio em 1834 por Willian Horner” (Borges, 2019, p. 10). Mas apesar dessas invenções a que mais se adequou a esse estilo foi o Teatro Óptico, criado pelo francês, Émile Reynaud, que usava uma tecnologia semelhante ao do cinematógrafo, dos irmãos Lumière, aparelho de maior impacto do período e considerado o aparelho fundador do cinema:

levando em consideração que o cinema utiliza os mesmos princípios técnicos do desenho animado, ou seja, frames que se perpassam em uma frequência, onde se vê uma imagem parada em décimos de segundo, retirada (não se vê) e resposta, onde se vê novamente, com alguma diferença sequencial muito rapidamente, dando-nos a sensação de movimento pela continuidade dos frames e suas poucas diferenciações entre si (Borges, 2019, p. 69).

Com semelhanças entre si, o aparelho dos irmãos Lumière ganhou mais popularidade, sendo adotado em escala industrial, se tornando padrão entre os animadores, vemos como exemplo a obra *Fantasmagorie* (1908)²⁷, do francês Emille Cohl, e *Little Nemo* (1911), do estadunidense Winsor McCay. Esse último serviu para impulsionar a indústria de animação nos

²⁷A obra conta com uma forte influência dos traços de caricatura e nela foi utilizada a tecnologia *frame to frame*, com a os desenhos sendo realizados diretamente na película (Borges, 2019).

Estados Unidos, pois anos depois surgiu o primeiro estúdio de animação comercial do país, fundado por John Randolph Bray e Earl Hurd (Ribeiro, 2019). Mas foi nos anos de 1920 que o gênero agora intitulado *animated cartoon* (desenho animado), que representava um elo entre os quadrinhos e as animações, se popularizou no país²⁸, pois

a partir deste momento, novos animadores surgem como Pat Sullivan, criador do Gato Félix, e Walt Disney, com Oswald - The Rabbit. Este último cria os Estúdios Disney, que terá monopólio deste gênero por um longo período, sendo no futuro o primeiro produtor de desenho animado de longa metragem – ‘Branca de Neve e os Sete Anões’ (Boselli *apud* Andrade; Scarelli; Estrela, 2012, p. 2).

O crescimento exponencial do mercado ocorreu com a evolução dos estúdios Disney, já que nesse caso tivemos o lançamento de personagens icônicos como Mickey Mouse que até hoje é um dos personagens de referência do mundo das animações, o primeiro trabalho produzido com esse personagem data de 1928 no canônico desenho *Steamboat Willie*, no qual o simpático ratinho guia um barco vestido de marinheiro.

Mas o processo de popularização da animação, que contou com a aplicação da lógica industrial à sua produção, acabou por trazer questionamentos ao prestígio dessas obras, convertendo-a “em um subproduto do cinema, um gênero menor, uma arte ingênua, destinada somente a crianças” (Ribeiro, 2019, p. 60-61). Bom, essa visão é reforçada pela criação de programas nos fins de semanas, entre as décadas de 1950 e 1980, com o foco em animações, conhecidas pelos nomes de “*Saturday Cartoons*”. Alguns exemplos dessas animações são *Zé Colmeia* (1958), *Os Flintstones* (1960), *Scooby-Doo* (1969), essas animações foram produzidas pelo estúdio Hanna-Barbera, que se destacou nesse período juntamente por esses tipos de produção, de baixo orçamento e complexidade, mas com um objetivo claro entreter os espectadores.

É elementar destacar essa preocupação que existe ainda hoje com o lugar que as

²⁸ Os Estados Unidos recebem um destaque maior nesse campo, o próprio termo utilizado para designar essa arte, “cartoon” vem da técnica que era utilizada nesse país, pois os desenhos eram realizados em cartões postais e se popularizam dessa maneira: “por necessidade de custos, passou para o papel, depois papel de arroz, mais transparente e por fim acetato, um tipo de filme de grandes proporções que era perfeito para trabalhar com camadas e fazer apenas o desenho do personagem, por exemplo, sem precisar ficar repetindo o desenho do fundo em cada frame desenhado. Uma das invenções mais importantes da animação até o uso dos computadores. Para registros mais perfeitos, foram criados furadores específicos e a régua de pinos, não deixando o desenho ficar “dançando” enquanto o trabalho era feito. A truca, os multiplanos e as cores também foram criados antes do cinema *live action*. Todas invenções à procura da melhor técnica para se fazer um desenho animado” (Borges, 2019, p. 12).

animações ocupam. Vimos acima que por vezes ela é considerada um subgênero do cinema, mas que compreende obras que marcaram época, não apenas no modelo de série como também em filme, como *A Branca de Neve* (1937), *Bambi* (1942), *O Rei Leão* (1994), mais recentemente vemos *Shrek* (2001), *Madagascar* (2005), entre outros. O ponto que achamos importante levantar é considerarmos a animação como uma linguagem que tem muito a nos apresentar e como um gênero em constante expansão, principalmente com o incremento de novas técnicas, como *motion capture* (captura de movimento) e a do CGI (Computer Graphic Imagery), ou seja, esses fatores reunidos trazem

permeabilidade e hibridização entre os meios e suportes de produção possibilitados pela adoção das novas tecnologias digitais, a florada na última década do século XX e ainda em crescimento, trazem um relativo alento ao Campo da Animação, e nos parece corrigir uma injustiça história frente ao cinema de ação ao vivo, pelo menos teoricamente (Ribeiro, 2019, p, 64).

Para reforçar essa ideia de que a animação ganhou e ainda vem ganhando espaço entre as mídias mais populares, vimos no ano 2002 a criação da categoria de melhor animação no Oscar, a cerimônia de premiação mais famosa da indústria cinematográfica, dez anos antes disso o longa-metragem animado *A Bela e A Fera* (1991) foi a primeira animação a concorrer na categoria “melhor filme” desse evento. Dessa forma, ao falarmos de animação e Oscar, fica difícil não associarmos ao nome dos estúdios Disney, que junto com a Pixar, tiveram suas obras premiadas em 15 ocasiões. Além do mais, com o lançamento da plataforma de *streaming* do estúdio, diversos outros trabalhos alavancaram o nome do estúdio e contribuiu ainda mais para popularização do gênero de animação no mundo.

2.2 A DISNEY

A história da *Disney Company* se confunde a do seu fundador, Walt Elias Disney. Natural de Chicago, Walt se mudou com sua família para o estado do Missouri em 1906 e de lá começou a trilhar a sua trajetória no mundo das artes, frequentando o Kansas City Art Institute onde aprendeu técnicas de desenho. Seu primeiro trabalho como cartunista foi interrompido pela ida de Walt, em 1918, para juntar-se a seu irmão, Roy, na França, para lutar na Primeira Guerra Mundial.

No retorno aos Estados Unidos, em 1919, Walt Disney funda o seu primeiro estúdio junto a seu amigo Ub Iwerks, que recebe o nome de Iwerks-Disney. Mas o negócio dura apenas

um mês, pois ambos os artistas são contratados pela Kansas City Film Ad., uma companhia de animação que produzia curtas de um minuto para serem apresentados nas telas dos cinemas da região (Quintão, 2008). Após conseguir investidores para suas ideias, Disney funda sua primeira companhia de animação, a Laugh-O-grams, em 1921, com sede em Kansas City, no Missouri. A empresa se destinaria a produzir animações de clássicos da literatura popular, como foi o caso de uma das suas principais animações *The Four Musicians of Bremen* (1922), mas

Os filmes feitos por Disney no Kansas comprovam que, apesar de estar afastado de Nova York, e de ter como recursos para aprender animação apenas a análise dos filmes e a leitura dos manuais básicos, as animações que eles realizaram mostravam-se comparáveis àquelas produzidas por grande parte dos estúdios de Nova York, o principal centro produtor de filmes animados naquela época (Quintão, 2008, p. 126).

As animações realizadas pelo estúdio, além de não serem comparáveis às produzidas pelas empresas novaiorquinas, careciam de apelo emocional e não conseguiam a identificação com o público, isso dificultava não só a distribuição das obras como também obtenção de investimentos e a manutenção do empreendimento. O fator derradeiro para a falência da empresa surgiu após a decisão de realizar a obra *Alice no país das maravilhas* (1923), filme que exigiu uma grande soma de investimentos, que acabaram se esgotando ainda na produção da obra.

Mas o que parecia ser o fim para Walt Disney, se mostrou ser mais uma etapa em sua trajetória. No mesmo ano em que encerrou as atividades do seu estúdio em Kansas City, Walt se muda para o estado da Califórnia, onde seu irmão Roy residia. A decisão de se mudar para a Costa Oeste estava galgada tanto em fatores fraternais quanto em questões financeiras, pois com a ajuda do seu irmão e de outros investidores, Walt funda a *Disney Brothers Cartoon Studio*, na cidade de Los Angeles. O estúdio apostou suas fichas em filmes *live-actions*, nos quais atores reais contracenavam com personagens de desenhos animados, foi assim na série de seis filmes conhecida como *Alice Comedy* (1923-1926), entre eles estava o projeto de maior interesse do animador, *Alice no país das maravilhas* (Quintão, 2008).

Aos poucos o estúdio foi priorizando os cartoons nas suas obras. Gradualmente novos personagens ganharam destaque como o coelho Oswald, pensado e desenhado por Walt Disney e Ub Iwerks, e que é considerado o antecessor do Mickey, foi protagonista em filmes como *Poor Papa* (1927) e *Trolley Troubles* (1927) e jogou luz nos trabalhos que o estúdio vinha desenvolvendo (Quintão, 2008). Mas após o sucesso de Oswald, Disney teve problemas com a

distribuição dos filmes²⁹, trazendo à tona a necessidade do desenvolvimento um novo personagem que tivesse a mesma carisma e aceitação do público, e foi dessa maneira que surgiu o Mickey, cuja criação

(...) envolvida por todas as lendas, foi feita por Iwerks, que o desenhou e animou, e por Disney, que lhe deu personalidade e cedeu-lhe a própria voz por muitos anos. A versão mais conhecida para o nascimento do Mickey, e que era divulgada pelo próprio Walt Disney, é que ele teve a ideia do personagem já no retorno de sua viagem a Nova York, após o malsucedido encontro com Charles Mintz (Quintão, 2008, p. 139).

O encontro do personagem com o público ocorreu pela primeira vez na animação *Plane Crazy* (1928), mas foi em *Steamboat Willie* (1928) que o personagem caiu nas graças do público e é a obra na qual o seu nascimento está ligado. Nessa primeira obra, encontramos o ratinho guiando o seu barco a vapor e enfrentando um gato, que também marca presença como vilão em outros filmes do personagem, e uma série de outros animais, inclusive aquele será seu par romântico em outras obras, a Minnie. A animação que tinha elevado o estúdio a um patamar comparável aos melhores estúdios novaiorquinos do período (Quintão, 2008), se faz presente também nessa animação, principalmente no que tange as técnicas utilizadas para animar o personagem. Um outro ponto de atenção é o efeito sonoro presente na obra, encontramos assobios, barulho do motor, dos instrumentos utilizados pelos personagens, com direito a expressões musicais provenientes de situações criadas pelo Mickey, como tirar uma sinfonia de alguns animais que estão dentro do seu barco. Mesmo que a animação não seja dotada de vozes nas figuras, isso não tira o brilho e a aceitação do espectador.

Com o tempo, além de Mickey Mouse, Pluto, Pateta, Pato Donald, ou seja, personagens que também contribuíram significativamente para a popularização das obras do estúdio Disney e ainda serviam para consolidar a personalidade do Mickey nas suas histórias, como conta Wander Lúcio Araújo Quintão (2008, p. 157): “A personalidade final, ou mais definida, de Mickey foi se estabelecendo rapidamente, e em grande parte, mais por determinação do público e de sua enorme popularidade, do que por vontade dos criadores”. Ou seja, seus criadores pesaram outras figuras não só para compor o universo do ratinho, mas para torna-lo simpático ao público, atribuindo atitudes aos outros e blindando o protagonista.

²⁹ “Disney havia assinado um contrato de um ano com Charles Mintz e, ao final do contrato que estava vigorando, Disney viajou até Nova York com a intenção de renovar o contrato e obter um aumento do valor pago por seus desenhos. (...) Mintz não apenas recusou a proposta de Disney de aumentar o valor das películas, para algo entre US\$ 2, 250.00 e 2, 500.00, como ele também contrapôs com a manutenção do valor em US\$ 1, 800.00 ou mesmo com a redução de valores pagos” (Quintão, 2008, p. 137).

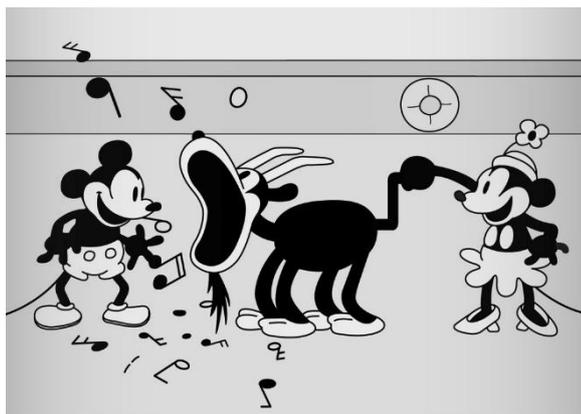


Figura 2: Mickey em *Steamboat Willie* (1928). Disponível em: <https://media.wdwt.com/2023/12/mickey-minnie-steamboat-willie.jpeg>

Com o sucesso das animações, o estúdio Disney resolveu investir em outras histórias, aumentando o seu repertório, reforçando seu interesse em contar com inovações tecnológicas nas suas obras. Dessa maneira, Walt Disney decide resgatar histórias clássicas da literatura, e na década de 1930 lança aquele que seria o primeiro longa-metragem colorido e sonORIZADO em animação, *Branca de Neve e os sete anões* (1937), este filme além de ser sucesso na época, também marcou o início de um período conhecido como “Era de Ouro” da empresa que se seguiu com as produções de outras animações marcantes, como *Pinóquio* (1940), *Fantasia* (1940), *Dumbo* (1941) e *Bambi* (1942). Essas obras se diferenciam pela extensão do tempo e chamam atenção pelo colorido e a qualidade do som presentes nela. Essas inovações são consideradas revolucionárias, já que até *Branca de Neve e os sete anões* não se produzia desenhos animados com tanto tempo de duração:

Se analisarmos as produções Disney, veremos que muitas inovações ocorreram no período exploratório da chamada “era de ouro”, entre fins dos anos 1920 e a década de 1940: o primeiro desenho animado sonoro, em 1928; um dos pioneiros de sincronização musical com animação, em 1929; o primeiro desenho animado em cores, em 1932; o primeiro uso da câmera multiplana visando profundidade e maior movimento nos filmes, em 1937; o primeiro longa-metragem em cores (“*Branca de Neve e os Sete Anões*”, 1937) e o uso do som do estéreo, em 1940 (Pegoraro, 2016, p. 136).

O retorno dado pelas animações era muito animador para a empresa, que nos anos posteriores decidiu aumentar seu escopo de atuação produzindo outras mídias, como quadrinhos, obras para televisão, parques de diversão, etc. No cinema, o retorno à produção de *live-actions* resultou em alguns sucessos como *Mary Poppins* (1964), mas apesar disso esse gênero passou por oscilações que foram resultantes da fórmula empregada, da concorrência

com outros estúdios.

Além disso, a década de 1960 foi um divisor de águas para o estúdio, principalmente com o fato derradeiro que foi a morte de seu criador, Walt Disney, no ano de 1966, o que resultou em disputas pela sucessão do comando da empresa. Essas transformações foram sentidas não só na alta cúpula, mas também nas produções do estúdio, já que a decisão de investir no gênero de live-actions foi do seu genro, Michael Eisner, que assumiu o comando da empresa após a morte de Walt:

entre 1966 até o ano de 1984 os estúdios Disney passaram por um período de “depressão criativa”. Filmes live-action eram produzidos por inércia, replicando as fórmulas já testadas antes. Não à toa, as comédias *disneyanas* dos anos 1970 eram a chacota de Hollywood pelo conteúdo antiquado e brega. As animações igualmente reproduziam o problema. O estúdio inicialmente produziu ideias aprovadas pelo próprio Walt Disney ou que fossem seguros o suficiente para não custarem tão caro ao estúdio (Pegoraro, 2016, p. 141).

Por outro lado, a produção de novas animações estava sofrendo com a queda na bilheteria e de novos investimentos, o que se discute é que isso seria decorrente de um desgaste da “fórmula Disney”³⁰, alguns exemplos de obras realizadas no período até hoje e que são consideradas pouco lucrativas para o estúdio são: *Os Aristogatas* (1970), *Bernardo e Bianca* (1977), *As peripécias de um Ratinho detetive* (1986), e o *Caldeirão Mágico* (1985). Sendo assim, esse momento do estúdio foi batizado de a “Era de Bronze” do estudio Disney.

2.3 RENASCENÇA DISNEY

No fim da década de 1980, a *Disney Company* passou por mudanças na sua estrutura administrativa que proporcionara um grande investimento no setor de animações. As inovações do estúdio resultaram num período conhecido como Renascença Disney, um momento marcado pela realização filmes de grande sucesso de bilheteria e de crítica. Esse período ocorreu entre os anos 1989 e 1999 e é composto por dez filmes de animação: *A Pequena Sereia* (1989), *Bernardo e Bianca na Terra dos Cangurus* (1990), *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *O Rei Leão* (1994), *Pocahontas* (1995), *O Corcunda de Notre Dame* (1996), *Hércules* (1997), *Mulan* (1998) e *Tarzan* (1999).

³⁰ Disney faz filmes convencionais visando a um público específico, o público familiar; a estrutura das suas histórias é linear, sem áreas nebulosas ou muita agitação, onde a história acontece entre o “Era uma vez” e o “viveram felizes para sempre” (Almeida, 2020, p. 110).

Além do sucesso de crítica com os longas concorrendo ao Oscar, alguns chegando a ganhar, o período também foi um dos mais lucrativos para o estúdio, segundo dados do Internet Movie Database (IMDb) os filmes dessa época chegaram em seu conjunto a quase 4 bilhões de dólares em bilheteria. *A Pequena Sereia* com cerca de U\$ 211 milhões, *A Bela e a Fera* com U\$ 424 milhões, *Aladdin* com U\$ 504 milhões, *O Rei Leão* com U\$ 987 milhões, *Pocahontas* com U\$ 346 milhões, *Mulan* com U\$ 304 milhões, *Hércules* com U\$ 252 milhões, *O Corcunda de Notre Dame* com U\$ 325 milhões e *Tarzan* com U\$ 448 milhões de dólares em bilheteria. Totalizam, segundo o site, um faturamento de U\$ 3.804.487.859,0026.

As mudanças que ocorreram no estúdio marcam uma ruptura com que vinha sendo produzido até aquele momento e que não estava dando o retorno esperado ao estúdio. Para isso, foi necessário um investimento ainda maior no campo tecnológico, como o uso de computação gráfica (CGI) para aprimorar as animações do estúdio, se considerou também a música como um outro elemento que traria ganhos para esse período, um exemplo de sucesso que podemos citar é a canção “Aqui no mar”, do filme *A Pequena Sereia*, que acabou ganhando um Oscar para o estúdio. Com todos esses elementos, podemos considerar que *Disney Renaissance* ocorre pela combinação entre técnica, imaginação e talento artístico (Almeida, 2020).

O período da Renascença Disney reúne características marcantes que contribuem para o sucesso das obras realizadas nesse período. Podemos citar o senso de justiça, vilões marcantes (podemos citar Jafar de *Aladin*, Úrsula da *Pequena Sereia*, Hades de *Hércules*, entre outros), maniqueísmo, contraposição entre a modernidade e a tradição e a defesa dos ideais norte-americanos. Sobre essas características, Raija Maria Vanderlei de Almeida (2020, p. 98) complementa:

os conflitos de identidades e encontros culturais, questões raciais, o papel da mulher e do jovem na sociedade, o mito do herói, o mito da fronteira e outros temas relevantes para discutir a década de 1990. Questões étnicas, raciais ou de gênero, bem como o preconceito contra as pessoas com deficiência, os indígenas e os ciganos, representações de outras religiões ou crenças também são encontrados na maioria desses filmes.

Os temas abordados pela Disney chamaram atenção no período, mas os filmes da *Renaissance* são conhecidos por serem desenvolvidos a partir de um roteiro que tem como desenvolvimento central a Jornada do Herói. Essa teoria desenvolvida por Joseph Campbell e muito explorada não só pela Disney, mas pela indústria cinematográfica hollywoodiana, indica um caminho percorrido pelo herói, o protagonista do filme, de separação-iniciação-retorno (Campbell, 2007). Essa fórmula reúne os três atos de começo, meio e fim das obras do estúdio,

alguns exemplos dessa estrutura são *O rei Leão* (1994), *Mulan* (1998) e *Hércules* (1997).

A retomada do sucesso pela empresa fez a Disney alçar voos ainda maiores e se consolidar no mercado como o maior conglomerado de mídia do mundo, fato que se concretizou após a compra, em 2017, da 20th Century Fox. Esse crescimento exponencial do estúdio obedece a uma política de concorrência hollywoodiana entre as décadas de 1920 e 1980, fruto de “uma sucessão de mudanças econômicas, fusões corporativas e novidades tecnológicas” (Pegoraro, 2016, p. 140). Mas o valor que o estúdio tem para o cinema vai além do seu preço de mercado, a sua história é marcada por produções que revolucionaram o mundo das animações e a indústria cinematográfica e que a tornaram peça importante no interesse do público infanto-juvenil.

2.4 HÉRCULES (1997), A ANIMAÇÃO

A animação *Hércules* teve seu lançamento para os cinemas no ano de 1997, e foi produzida pela *Disney Studios*. Além desse lançamento, a película foi reeditada e distribuída em 2014 na versão *BlueRay*, e no ano de 2017 foi escolhido junto com mais seis filmes para ser exibido pela rede Cinemark no Festival Cinemark 20 anos (Garcia; Silva; Pereira, 2019). Assim como outros produtos do estúdio, a animação se destina ao público infanto-juvenil e traz em seu enredo uma adaptação da história do herói mitológico que dá nome a obra, Hércules.

O longa-metragem foi dirigido por Ron Clements e John Musker, que também participaram do roteiro junto com Donald McEnery, Bob Shaw e Irene Mecchi. Já a parte musical ficou a cargo do Alan Menken, músico premiado que já havia participado de outros projetos do estúdio, como *A pequena Sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991) e *Aladin* (1992). Segundo o site do IMDB, o filme custou o equivalente a 85 milhões de dólares e conseguiu arrecadar US \$ 252.7 milhões, desempenho considerado abaixo das expectativas, principalmente quando comparado a outros títulos do estúdio na mesma época. Mas ainda assim, com esse desempenho, o filme deu origem a uma minissérie produzida pelo mesmo estúdio: *Hércules: de zero ao herói* (1999).

A realização de filmes sobre a Antiguidade deu origem a um subgênero épico denominado de *peplo*, termo usado “para designar um ciclo de filmes de aventuras, inspirados pela história, cultura e mitologia greco-romana, que dominaram o cinema popular da Europa mediterrânea entre 1958 e 1964” (Carrega, 2016, p. 2). Esse gênero tem características próprias

que conta com a participação de atores com físicos avantajados³¹, *bodybuilders*, no papel de personagens principais, além disso, eram filmes de baixo orçamento, nos quais não havia um rigor as fontes, ou seja, o filme retratava o passado como uma espécie de cenário, como um pretexto para o enredo e não como um contexto (Carrega, 2016). É importante destacar que esse subgênero recebia influência dos quadrinhos, o que junto aos elementos já citados contribuía para dar ao filme o aspecto de espetacularização.

O cinema norte-americano foi um dos que recebeu a influência dos peplos, no qual foi denominado de *sword-and-sandal* (espada e sandália), filmes que evocavam a Antiguidade e nesse enredo estava sempre presente uma ou outra cena de lutas nas arenas (Souza Neto, 2015). No Estados Unidos, esses filmes eram produzidos visando o público juvenil que participava principalmente dos circuitos drive-in e de matines, “onde por vezes formavam uma *double bill* (sessão dupla) com filmes de terror da produtora britânica Hammer ou da americana AIP, de Roger Corman” (Carrega, 2016, p. 5). Dessa forma, esse gênero explode em popularidade no início dos anos 1960 no país, transformando-se numa tendência para os estúdios realizarem filmes desse tipo, como *Os 300 de Esparta* (1962) e *Jasão e os Argonautas* (1963).

As transformações exigidas ao longo do tempo no cinema comercial norte-americano não apagaram a influência deixada pelos peplos. Desde o sucesso de *A múmia* (1999) e *Gladiador* (1999), filmes que têm propostas diferentes, enquanto o primeiro usa o passado como pretexto e o segundo retoma o realismo histórico de décadas anteriores, o cinema do país retomou a sua longa tradição filmes que épicos-históricos (Carrega, 2016). Nos anos 2000, com o avanço da tecnologia, a computação gráfica (CGI) torna-se uma peça importante na produção de filmes de aventura. Chegou a vez dos *neo-peplos*, gênero que inspirou filmes como *Fúria de titãs* (2010), *Imortais* (2011), *Pompeia* (2014) e *Deuses do Egito* (2016), e se caracteriza por recriar

a antiguidade clássica com mais fantasia do que realismo, fundindo o imaginário mitológico com a linguagem da banda desenhada e da *graphic novel*, através de uma estética *playstation* que transformou os efeitos gerados por computador (CGI) no elemento central da mise-en-scène (Carrega, 2016, p. 7)

³¹ “Tendo adotado o sistema de representação da arte renascentista e o seu antropocentrismo, o cinema de Hollywood desenvolveu o chamado star system, através do qual os estúdios californianos criaram uma galeria de rostos e personalidades maiores do que a própria vida. Este fascínio pelas estrelas é por isso indissociável de um modelo filmico que transformou o corpo humano no centro do interesse narrativo e geográfico do filme” (Carrega, 2016, p. 9).

Em filmes dessa natureza, realizados ao longo do século XX e XXI, a figura do herói merece sempre um destaque, nos *peplos* e *neo-peplos*, por trazerem à tona personagens marcantes da mitologia greco-romana e conseqüentemente servirem para alavancar a bilheteria dessas produções, dessa forma

um homem extremamente forte figurava com destaque, fosse o Hércules da mitologia clássica, ou Maciste, herói popular italiano, estes personagens habitavam o imaginário juvenil e foram levados às películas. Seu complemento era a donzela em apuros, a mocinha a ser resgatada. As mulheres destes filmes eram usualmente sensuais (quando vilãs) ou puras e indefesas, uma oposição simplória, mas extremamente funcional (Souza Neto, 2015, p. 5)

Sendo assim, ao discutirmos essas produções, conseguimos situar a animação da Disney, *Hércules* (1997), em meio a essa tradição do cinema americano de realizar filmes de aventura que retratem figuras heroicas e uso do passado como pretexto para a sua trama. Para Carneiro (2018, p. 62), o filme traz uma

nova possibilidade, aumentando o potencial de refazimento desse mito. [traz] uma narrativa mais voltada às preocupações contemporâneas sobre a ascensão da cultura da celebridade, a desintegração do núcleo familiar e a passagem da adolescência para a idade adulta.

O diretor opta por trabalhar com o herói mítico, mas se distancia do seu sentido original. Sendo assim, nota-se que a narrativa mítica é utilizada como um pretexto na obra, onde há elementos contemporâneos à sociedade norte-americana da década de 1990.

Logo no início do filme, somos apresentados às narradoras da história do herói, são as musas gregas das artes, apresentadas na obra como um coral gospel. Logo em seguida, vemos uma confraternização entre os deuses no Olimpo regada a bebidas e comida em homenagem ao filho de Zeus e Hera, Hércules. A partir dessa cena, podemos notar um casal bem distante do que era descrito no mito, numa caracterização de um casal burguês, adequado ao padrão do que o cinema e sociedade dos Estados Unidos encaravam como família, no período em que o filme foi realizado. Em meio à festa, aparece Hades, que logo se mostra insatisfeito com toda atenção voltada para o bebê, que até aquele momento era o mais novo deus do panteão grego. O evento derradeiro para dar início a jornada do herói: um plano arquitetado pelo vilão para tirar as forças de Hércules acaba transformando-o num semideus, que deixa o Olimpo, mas é adotado por um casal mortal, Anfitrião e Alcmena.

A obra apresenta a figura de um jovem em amadurecimento, refém, na adolescência, da sua força descontrolada que causa desastres na cidade, apesar de portar como uma pessoa gentil

e prestadora sofre com ofensas proferidas pelos moradores da vila em que vive, inclusive é chamado de aberração por essas pessoas. Após reverses sofridos, descobre num templo dedicado a Zeus de onde vem a sua força, pois ele recebe a revelação que é filho do patriarca do Olimpo, ou seja um semideus. Para controlar sua força, Zeus aconselha o Hércules a procurar Filoctetes, um sátiro treinador de heróis gregos, conhecido por ter preparado Jasão, Perseu, Odisseu e Aquiles, entre outros. Essa seria a alternativa apresentada para controlar sua força e se tornar um herói.

Na sequência da animação, acompanhamos o treinamento de Hércules para se tornar um herói, que se assemelha ao de um jovem atleta buscando atingir o nível máximo de um esportista de ponta, contando com alvos para testar a pontaria, pista de corrida para desenvolver velocidade, mas também como um herói da Disney, treinou como proteger uma “donzela em perigo”. Assim, o garoto franzino vira um “machão”, musculoso, destemido e preparado para enfrentar os perigos. Essa mudança é encarada por Garcia, Silva e Pereira (2019, p. 28-30) da seguinte forma:

A representação do corpo de Hércules (...) aponta para um discurso de valorização de sua massa corpórea enquanto rendimento físico para favorecer seu reconhecimento enquanto herói. Esses valores e necessidades, desenvolvidos, reproduzidos e perpetuado, incidem na constante busca pelo modelo perfeito, aquele que possa vencer fraquezas, ou ainda ‘vencer distâncias’, título este de uma das músicas cantadas por Hércules quando decide iniciar sua missão. (...) Percebemos em Hércules uma constante busca da masculinização, através da apresentação de um corpo volumoso, forte e esbelto, ou seja, um corpo que comprove e supervaloriza as qualificações masculinas em um processo de dignificação e reconhecimento, mesmo que para isso sejam necessárias ações perigosas e de risco.

Além disso, o personagem de Hades é visto de maneira oposta à de Hércules, já que

a retratação de heróis/heroínas apresenta características heteronormativas sobre corpo e beleza associadas à norma e siamesa ao sucesso e reconhecimento. Ao mesmo passo, os (as) vilões são aqueles (as) que fogem desta norma, desviantes, subversivos, indolentes e maléficos, sujeitados então ao fracasso, à desgraça, ao não reconhecimento (Santos *apud* Garcia; Silva; Pereira, 2019, p. 22)



Figura 3: Hades e Hércules num momento climático do filme. Disponível em: <https://i.pinimg.com/736x/6b/fd/3b/6bfd3b0cc6afef3073120023142827aa.jpg>

No decorrer da trama, o grupo formado por Hércules, Phil e Pégasus – o cavalo alado dado pelos seus pais imortais – partem para sua primeira missão, a cidade de Tebas. No caminho, encontram com uma mulher que está sendo importunada por um centauro e logo se propõem a ajudar, apesar da recusa da moça. O aspirante a herói, desejando mostrar seus dotes, derrota o centauro. Em seguida, somos apresentados a donzela, seu nome é Mégara, personagem que será a paixão platônica de Hercules, e que logo descobrimos que estava mancomunada com o vilão, Hades. A figura de Meg, assim chamada na animação, suscita uma atenção, já que ela é exposta como uma mulher indefesa, apesar de recusar, no primeiro momento, a ajuda de Hércules. Mas a sua aparição na trama será fundamental para o decorrer da história, pois o desempenho e as atitudes do herói estão ligados ao seu desejo de impressionar a mulher (Garcia; Silva; Pereira, 2019).

Ao chegarem em Tebas, encontram um local com todos os atributos de uma cidade grande, inclusive os problemas sociais, como trânsito caótico, vendedores ambulantes, pessoas em condição de vulnerabilidade, entre outras coisas. Hércules, na cidade, se apresenta como aquele que iria sanar todos os problemas, de fato um salvador, mas logo cai em descrença pela população. Um desafio maior entra no caminho do aspirante, derrotar a Hidra, que na animação aparece como primeiro trabalho do herói. O monstro obedece a mesma característica presente no mito: quando suas cabeças são cortadas, as novas aparecem em um número maior, e é derrotado quando uma avalanche de pedra provocada por Hércules cai em cima das cabeças.



Figura 4: As “Air Hercules”. Disponível em: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRJ-KIIOpSHZOAY8aCcSc1d4RXw8uqQ4sJoxQdf2aNTBmGhGSITSAeeOcHW2icSsnrSsIM&usqp=CAU>

A partir da conclusão do primeiro trabalho, inicia uma fase da história em que o herói começa a ganhar fama e vemos na prática o *star system* americano aplicado ao mito. Os trabalhos vão sendo concluídos, a fama vai aumentando, e produtos vão sendo confeccionados em escala industrial com o rosto de Hércules, como miniaturas, estátuas, vasos com a batalha contra o leão da Nemeia – no filme o animal é representado por Scar, personagem de outra animação dos estúdios Disney, *Rei Leão* (1994) –, cartão de crédito e até mesmo uma linha de calçados com o nome “*Air-Hercules*”, inclusive há uma referência a uma chuva de dinheiro para herói, ou seja, atrelando a realização dos seus trabalhos a uma lógica comercial e de estrelato.

A ascensão de Hércules, na animação, suscita um debate importante sobre como as grandes empresas de mídias, como a Disney, utilizam suas imagens não necessariamente implicando na compra, mas na veiculação de propagandas ligadas a outras empresas. Num artigo que converge a essa temática, Paola Basso Menna Barreto Gomes (2001), discute como as propagandas nesse tipo de mídia contribuem para a formação de uma cultura de consumo nos mais jovens, vemos como exemplo a apresentação da figura do herói, banhada na fama que seus feitos lhe trouxeram, divulgando um calçado com o nome “*Air-Hercules*”, uma clara alusão ao tênis “*Air-Jordan*”, lançado pela empresa estadunidense Nike como parte do equipamento de jogo do atleta de basquete, Michael Jordan. Dessa forma, a animação transcreve

os mitos através das linguagens que lhe são específicas, utilizando símbolos impregnados de poder, a mídia constrói suas próprias narrativas dentro de

padrões estéticos que tanto agradam ao popular como também suscitam a atenção de um olhar ‘erudito’, quebrando barreiras entre padrões, imiscuindo estilos e olhares, muitas vezes servindo como campo fértil para o engendramento de novas posições (Gomes, 2001, p. 203).

Mas, os desafios enfrentados por Hércules apesar de trazerem a fama, não o faz conquistar o seu objetivo, nesse momento é revelado a ele em um encontro com Zeus que para tornar-se um herói é necessário um autoconhecimento, “encontrar um sentido no coração”. Esse momento se une com o desfecho do enredo, pois o vilão Hades usa Mégara em prol do seu plano para derrotar o herói e conquistar o Olimpo, mesmo com o receio dela, ele consegue tirar as forças do seu oponente e, em seguida, libertar os titãs para que eles pudessem vingar-se de Zeus.

Na batalha final, Hércules consegue recuperar sua força após Hades descumprir o acordo de não machucar Mégara e ele parte para vencer o vilão. Os titãs são presos novamente e o inimigo do herói é enviado de volta para o submundo e tem sua alma aprisionada no rio que corta o lugar. Algumas passagens do mito são referenciadas nesse momento: Hércules indo ao submundo e entregando a Hades a sua alma para que pudesse recuperar a alma de Mégara que havia sido aprisionada, ao recuperá-la, volta e consegue consagrar seu objetivo tendo o seu ato reconhecido pelo seu pai divino e se tornando um deus.

O ato final da animação remete a conquista da imortalidade de Hércules no mito grego, em que ele se atira a pira e sobe ao Olimpo se tornando um deus. Entretanto, na obra da Disney ele troca a sua imortalidade para ficar ao lado do seu amor na terra, pois considera que uma vida sem Meg é uma vida esvaziada.

3. CAPÍTULO III: CINEMA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

3.1 CINEMA E HISTÓRIA: APONTAMENTOS

Como discutimos no capítulo anterior, o cinema surge no fim do século XIX, mas começa a ganhar o mundo em termos de popularidade na virada para o século XX. Sendo assim, as mais diversas obras que surgiram trazem consigo o espírito da sua época, inclusive aquelas que utilizaram o passado como referência para representar suas histórias. Isso serviu de fomento para a ciência histórica que passou a enxergar os filmes como uma potente ferramenta para a sua construção.

Mas esse referencial não era unanimidade no começo do século passado, pois “a historiografia positivista, habituada a lidar com documentos escritos oficiais, resistiu a eles com veemência por considera-los uma inovação técnica que distorcia o passado e escamoteava a veracidade dos fatos” (Aguiar, 2021, p. 451). Ou seja, o cinema foi alvo de uma desconfiança por ser considerado como algo mutável, detentor de falhas históricas e uma fonte manipulada, “mas esse pensamento foi aos poucos perdendo espaços com os teóricos da ‘Nova História’. O cinema aumentou seu estatuto de simples diversão, arte ou entretenimento e desenhou-se como fonte histórica” (Davson, 2017, p. 266).

Dessa maneira, o trabalho dos *Analles*, revista francesa originada em 1929, foi de fundamental importância para mudar a “autoconsciência” do historiador em relação as suas fontes (Aguiar, 2021). Com o artigo *o filme, uma contra análise da sociedade?* (1973) publicado na revista, o historiador Marc Ferro promoveu um dos primeiros estudos referentes a relação entre cinema e história, considerando o filme como um documento. No seu livro, *Cinema e História* (1992), o francês diz que:

assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filmetem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens, onde privilégios e trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados, os lucros da glória e os do dinheiro são aqui regulamentados (Ferro, 1992, p. 17).

A visão de Ferro dá ênfase para considerarmos o cinema como formador de opiniões, propagador de ideias e um produto da sociedade referente a um determinado tempo e lugar. Sendo assim, uma eficiente fonte para a análise histórica, pois ele exprime “um produto, uma imagem-objeto, cujas as significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente

por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza” (Ferro, 1993 *apud* Aguiar, 2021, p. 458). Portanto, o trabalho do francês transformou o olhar que a historiografia tinha com a fonte audiovisual, propondo que devemos olhá-la a partir do “visível-não visível; aparente-latente; história e contra-história; em que os produtores e diretores, ao filmarem uma cena, poderiam captar no registro fílmico, ‘aspectos do real’” (Davson, 2017, p. 266-267). O teórico ainda considera que a narrativa fílmica, por mais que fosse considerada um produto da sociedade, deve ser encarada como uma manipulação realizada pelo diretor/produtor e que os aspectos que compõem a obra deveriam ser enfatizados, isso não anula a validade do filme como, algo que era levado em conta pelos antigos positivistas. Para contrapor o pensamento tradicional oriundo dessa corrente, Ferro

notou o controle que o Estado, os partidos políticos e a Igreja exerciam sobre a maneira como se escrevia a história ou determinavam a história que se deveria escrever. Diante disso, o historiador francês buscou outras fontes possíveis para se desgarrar do controle que aquelas instituições exerciam sobre os documentos oficiais. Isso suscita uma desconfiança em relação a esses documentos. O objetivo de Ferro, nesse caso, foi sugerir ao historiador que trabalhasse livre das pressões das instituições e das ideologias, ou seja, produzir uma visão da história que não seja dominada por elas (Aguiar, 2021, p. 458-459)

Os apontamentos realizados por Ferro abriram as portas para o desenvolvimento de outros trabalhos na área, demonstrando a eficiência do trato com as fontes e a diversificação das abordagens historiográficas, não se atendo ao que se considerava até o período como oficial. Essas novas pesquisas se relacionaram com três categorias distintas, Napolitano (2008, p. 240) explica:

O cinema *na* história é o cinema visto como fonte primária para investigação historiográfica; a história *no* cinema é o cinema abordado como produto de discurso histórico e como interprete do passado e finalmente, a história *do* cinema enfatiza o estudo dos avanços técnicos, da linguagem cinematográfica e condições sociais de reprodução e recepção dos filmes

Ao falarmos da relação entre história e cinema, é importante citarmos a produção do historiador norte-americano Robert Rosenstone, autor do estudo intitulado *A história nos filmes, os filmes na história* (2010). Nessa obra, o autor lança olhar sobre a importância de considerarmos o filme como fonte e analisa como diferentes gêneros – documentários, dramas, etc. – são pertinentes ao trabalho do historiador, por apontarem “uma história linear, [...] um enredo com começo, meio e fim” (2010, p.35). Além disso, os filmes históricos, que segundo o

autor são obras que recriam de forma consciente o passado, trazem “para o presente às necessidades e às esperanças vividas em outro tempo, permitindo confrontá-las com suas próprias sensibilidades” (Aguiar, 2021, p. 463).

Para historiador, o cineasta ao especular sobre o passado também produz história, construindo um discurso carregado de sentido, inclusive “mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, afetam a maneira como vemos o passado. Na maioria dos casos, esse efeito é sutil, mas ainda assim é um efeito” (Rosenstone, 2010, p. 18). Ao trazer esses apontamentos, o norte-americano dispensa a chamada história tradicional, mas tem por objetivo colocar os filmes numa posição de destaque, os quais dão voz a atores que por muito tempo foram esquecidos por essa história, como mulheres, trabalhadores e a comunidade LGBTQIAPN+. Ou seja, o discurso presente nos filmes é uma fonte de análise diferente daquela que por anos se considerou como imutável e verídico, a fonte escrita, ele complementa: “mudar a mídia da história significa mudar igualmente a mensagem” (Rosenstone, 2010, p. 19). Contudo, a problemática de considerar o cineasta como um produtor de história é “resolvida” da seguinte forma:

assim como a historiografia possui regras, estilos e investigação específicos, o cinema também tem seus próprios critérios e circunstâncias de representar o passado e produzir conhecimento histórico, cabendo ao historiador reconhecer a existência, legitimidade, diferença e influência dessas representações. Rosenstone é ciente de que mesmo o filme não possuindo a fidelidade entre suas regras de produção, isso não prejudicaria a capacidade filmica de condensar o passado (Aguiar, 2021, p. 464).

Se enxergarmos a partir da ótica do historiador, veremos que o cineasta segue uma ética de representar o passado mesmo não tendo a mesma rigidez que um historiador tem, mas ao reconstituir os fatos destaca aqueles que são considerados fundamentais para a sua narrativa, incluindo personagens, acontecimentos ou momentos. Ao agir dessa maneira, os cineastas deixam contribuições para que os historiadores possam analisa-las,

É possível encarar a contribuição de tais obras em termos não apenas dos detalhes específicos por elas apresentados, mas, sim, no sentido abrangente do passado que elas transmitem, as ricas imagens e metáforas visuais que elas nos fornecem para que pensemos historicamente (Rosenstone, 2010, p. 23-24).

Para Souza Neto (2019, p. 179), as metáforas visuais³² formam uma das mais

³² “As metáforas visuais, como o próprio termo já indica, não são necessariamente verbais (muito embora os diálogos também as acompanham); antes, são um conjunto de cenário, alegorias, adereços, atuações,

importantes teorias de Rosenstone, e principalmente por nos encontrarmos num mundo que tem contato cada vez mais com a mídia e o audiovisual “essas metáforas possuem maior alcance que a maioria das obras historiográficas e boa parte das aulas presenciais são fundadoras de uma compreensão, não lida, mas efetivamente vivida, racional e afetiva”.

O conceito recai sobre o método proposto por Rosenstone para trabalhar com as obras fílmicas, no qual sugere uma aproximação intermediária com a fonte e com a teoria “a partir da qual [seja] possível ver e entender que a obra não existiria se não fosse pelos vestígios de personagens e acontecimentos históricos particulares sobre os quais muito já se sabe” (Rosenstone, 2010, p. 25).

Ao buscarmos referência sobre a temática de cinema e história no Brasil, vemos que um dos precursores foi Marcos Napolitano. De acordo com o historiador, o uso de fontes audiovisuais como fontes primárias, falando a partir de um ponto de vista metodológico, está ligada a uma dicotomia de “objetividade/subjetividade”.

As fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando. Possuem um caráter estritamente documental. (...) as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhes são exteriores (Napolitano, 2008, p. 236-237).

É comum que ao trabalhar com esse tipo de fonte, o historiador tenda a analisá-la a partir de uma visão objetivista, que se dá a partir do uso da obra de maneira ilustrativa, ignorando a possibilidade de fatores externos que possam interferir na obra. Em outras palavras, o que acontece é um “efeito da realidade”, na qual se considera o que está sendo transmitido como algo fiel e “verdadeiro”, esse efeito está presente tanto em filmes documentários e os diversos tipos de jornalismo. Por outro lado, a visão subjetivista também se faz presente tanto nos espectadores quanto em quem analisa as fontes audiovisuais. Nesse caso, vemos o efeito inverso o de “ilusão de subjetividade”, no qual se considera o teor especulativo do que está sendo transmitido (Napolitano, 2008).

Mas em qual dos dois campos o cinema se encaixa? Para Napolitano, “o cinema, ou o

efeitos aurais sonoros, ângulos de câmara, edição, etc., que, em conjunto, são cerzidos entre si e formam uma tessitura, cuja impressão deixada não deve ser subestimada” (Souza Neto, 2019, p. 180)

audiovisual de ficção, ocupa um estatuto intermediário entre as duas ilusões aludidas, a ‘objetivista’ e a ‘subjetivista’” (Napolitano, 2008, p. 236), isso ocorre pelos elementos presentes nos filmes, como a carga de ficção, a linguagem e a natureza técnica de recriar cenários objetivos em tempos e espaços distintos. Dessa maneira, o autor defende que ao analisar uma obra que recria o passado, “o mais importante é entender o porquê das adaptações, omissões, falsificações que são apresentadas num filme” (Napolitano, 2008, p. 237).

Por fim, Napolitano aponta que o filme deve ser visto como um ponto de ignição para análise historiográfica, ou seja, a parte inicial de um processo maior de interpretação. Para que isso ocorra é necessário entender as variáveis do que está sendo proposto na narrativa fílmica, sem esperar uma reconstituição total do passado, assim como acreditavam os positivistas.

Em outra obra sua, *Como usar o cinema na sala de aula* (2015), Marcos Napolitano analisa a relação dos filmes com educação, contribuindo para o debate sobre sua presença nas escolas, e apresentando métodos para o uso em sala de aula, não apenas para a disciplina de História, mas também para outras ciências.

3.2 CINEMA E EDUCAÇÃO

O encontro entre o cinema e a educação vem de longa data. Ainda no século XIX, as imagens capturadas pelo cinematógrafo, aparelho criado pelos irmãos Lumière, foram analisadas por pesquisadores que em inúmeros países e continham de cerimônia de coroação de monarcas até filmagens de nativos brasileiros (Alencar, 2007).

Na virada para o século XX, algumas instituições se aventuraram na tentativa de projetar o cinema como uma ferramenta eficaz para educar as massas, como a Igreja Católica que “lançou uma encíclica do Papa Pio XI (1857-1939), *Vigilati Cura*, na qual reconhece a relevância do cinema para a educação dos homens” (Alencar, 2007, p. 42). Os regimes totalitários, do início do século, também utilizaram o cinema como uma máquina de propagação dos seus ideais: os fascistas fundaram, em 1924, o LUCE (*L’Unione Cinematografica Educativa*), órgão responsável pelo monopólio do cinema italiano que tinha o papel de fiscalizar e incentivar a produção das películas nacionais. O principal produto desse órgão foi a realização de cinejornais educativos que tinham como temáticas a indústria, cultura, agricultura e campanhas anticomunistas. E em pouco tempo

o LUCE se tornou um dos maiores representantes do regime fascista junto às nações europeias e outras nações. Os cinejornais, filmes de cotidiano produzidos pelo Instituto a partir de 1927, foram exportados para os Estados Unidos, Argentina e Brasil, exibindo à população destes países o crescimento socioeconômico italiano promovido pelo Fascismo (Rosa, 2009, p. 147).

No Brasil, no início da década de 1930, o debate sobre cinema e educação foi ampliado por nomes como Jonathas Serrano e Venâncio Filho, autores de *Cinema e Educação* (1931), e Joaquim Canuto Mendes de Almeida, autor de *Cinema contra cinema* (1931), além do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), no qual se debateu a relação entre o cinema e educação como uma das proposições do manifesto (Ferreira, 2018). Na mesma década, o governo de Getúlio Vargas seguiu o caminho do seu colega italiano, com a criação de um órgão responsável por regular o uso da produção cinematográfica na educação país, a partir da Lei n. 378, Artigo 40º, o INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), uma evidente influência da instituição italiana.

Os filmes produzidos pelo INCE tinham o caráter educativo e contavam com a exaltação de eventos e figuras históricas do país, como *O descobrimento do Brasil* (1936) e *Os Bandeirantes* (1940).

Embora priorizasse o ambiente escolar, também considerava em suas ações o espaço não escolar – um exemplo são os cinejornais exibidos nas salas de cinema antes das sessões -, mesmo sua produção ficando concentrada no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e ser encomendada a produtores particulares (Ferreira, 2018, p. 39).

Na década de 1960, durante a ditadura civil-militar, o INCE acaba sendo incorporado ao INC (Instituto Nacional do Cinema) e pouco tempo depois é absorvido pela Embrafilme, “cujo o objetivo era desenvolver o mercado interno, divulgar e distribuir o cinema nacional do país” (Ferreira, 2018, p. 39). A estatal produziu filmes de conteúdo histórico, tendo inclusive lançado o Programa de Produção de Filmes Históricos, em 1977, junto ao Ministério da Educação (MEC). A empresa foi responsável por filmes como *Xica da Silva* (1976), *Anchieta*, *José do Brasil* (1977), *Pra Frente Brasil* (1982), entre outros (Ferreira, 2018).

Os anos que se seguiram foram marcados pelo estreitamento dos laços entre cinema e educação, resultado do incremento de tecnologias que surgiram no período, como o videocassete e o DVD, que deixaram as salas de aulas mais propícias a utilização de obras

cinematográficas integradas a atividades planejadas pelos professores. Na década de 1990, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) trouxe um destaque maior para a utilização de novos documentos no ensino de história e a “distinção entre realidade e apresentação da realidade expressa em: gravuras, desenhos, gráficos mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes e discursos orais e escritos” (Ferreira, 2018, p. 45).

Por isso, vemos que as mídias vêm se tornando aliadas do processo de ensino-aprendizagem, principalmente se considerarmos a educação como um processo de desenvolvimento das aceções intelectuais, morais e físicas dos seres humanos (Pinto, 2010). Dessa maneira, os filmes, quando usados de maneira propositiva, tornam-se aliados nesse processo por serem capazes de chegar “aos vários setores da sociedade, inclusive nas escolas, daí que se torna pertinente fazer algumas interpelações que permitam ter elementos para discutir com mais profundidade o uso dos vídeos (cinema de animação) como mecanismo didático na educação escolar” (Pinto, 2010, n.p.).

Além disso, a educação é um campo de debate amplo, no qual as mídias se fazem presentes, principalmente numa sociedade que vem passando por um processo intenso de disseminação das tecnologias, que cada vez mais se fazem presentes no mundo da educação. Uma prova do reflexo dessa união entre as mídias e a educação é a presença dessa discussão em legislações educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define que os outros currículos devem trazer consigo ações como: “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (Brasil, 2018, p. 17), consideramos assim que as obras cinematográficas se encaixam nesse contexto, quando usadas de forma planejada enriquecem a atividade docente, pois “possibilita[m] uma prática pedagógico-dialógica porque oportuniza[m] uma relação horizontal entre alunos e professor sem que nenhuma das partes monopolize o saber” (Alencar, 2007, p. 38).

Podemos observar quão importante se torna para o profissional de história entender o ambiente que o cerca e seu público alvo para que possa utilizar as tecnologias que estão disponíveis a seu favor, e que já fazem parte do universo dos educandos, estabelecendo uma troca de experiências entre professor e alunos, assim desenvolvendo um olhar crítico acerca dos materiais utilizados em sala de aula. Nas palavras de Souza Neto (2019, p. 164-165),

é possível, ao profissional de História, desconhecer essa nova realidade? Desconsiderar esse patrimônio/desafio que os alunos trazem à sala e que, decerto, irá formatar sua recepção do conteúdo escolar e a decorrente construção do conhecimento? Acreditamos que não. “O historiador”, afirma Serge Noiret, ‘deve se oferecer como intermediário nas atividades do grande

público com a história e a memória na rede. [...] Educadores e historiadores públicos têm o dever de interpretar criticamente a narrativa falsamente ‘objetivante’. Numa palavra: organizar esse universo histórico, conferir-lhe marcos, discutir-lhe os valores que imbuem, historicizar esses novos “lugares da memória” (Souza Neto, 2019, p. 164-165).

Nesse contexto, podemos dizer que as películas fazem parte do rol de mídias preferidas dos profissionais de educação, já que essa ferramenta consegue unir conceitos/sentidos e lazer (Pinto, 2010). Como o nosso foco é a disciplina de História, observamos que os filmes estão sendo cada vez mais utilizados em sala de aula contribuindo como uma fonte importante para construção da consciência histórica dos estudantes, já que sua formação ocorre “em grande medida, pelos meios de comunicação, nas relações familiares e em grupos intersubjetivos como comunidades militantes, religiosas e de outros escopos” (Moerbeck, 2018, p. 228).

Levando em consideração que o processo educacional contribui para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, os profissionais da educação, em especial os que trabalham com a disciplina de história, podem servir de mediadores entre estudantes e as fontes que eles têm acesso, seja através de uma aula ministrada ou no seu cotidiano, já que o campo da história está interligado a educação, política e arte (Souza, 2011). Sendo assim, é importante entendermos a cultura histórica³³ dos estudantes e quão importante é para a dimensão cognitiva o contato desses sujeitos com determinadas fontes e conseqüente formação da consciência histórica.

Compartilhando dessa visão e construindo sua análise com base na obra de Rüsen, Souza (2011) considera que o saber histórico está presente nas ações da vida humana, dessa maneira, os filmes despertam o interesse do espectador tornando a estética um elemento permissivo para o convencimento do indivíduo que tem contato com as narrativas que são veiculadas nas películas, criando: “um horizonte de reflexão no qual o cinema, como um produto cultural e comercial de ampla difusão, pode ser investigado no sentido de se compreender que formas e racionalidades se fazem presentes em suas narrativas” (Souza, 2011, p.24).

Ou seja, a discussão promovida a partir dessa visão incorre da análise do efeito que essas fontes e suas narrativas têm sobre o sujeito. É elementar que compreendamos isso, já que a forma como essas narrativas são apresentadas propiciam ao sujeito construir sua própria “identidade e práxis” (Souza, 2011). Para tanto:

³³ “Cultura histórica é entendida como o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico aturam na vida prática” (Souza, 2011, p. 24).

a retórica concentra-se, na estética, no efeito que o construto linguístico de sentido tem no agir, liberando os sujeitos de constrangimentos prévios para determinada ação, fomentando sua reflexão sobre outras formas de ação, dispondo-os, assim, a um agir novo, qualitativamente diferente. Na estética, a retórica torna-se meta-pragmática: ela faz lidar com o próprio agir, provoca tomada de posição dos sujeitos agente quanto ao agir, fazendo-os ganhar mais liberdade (Rüsen *apud* Souza, 2011, p. 22).

Chegamos, pois, à conclusão de que essas narrativas geram conhecimento no receptor, muito embora elas representem uma interpretação de quem as construiu, o que não anula a sua importância. Caberia a nós profissionais de história intermediar, como dito, esse contato valendo-se da instrução prévia que carregamos pela nossa formação acadêmica, mesmo que ela possa não suprir todas as carências presentes, mas ainda assim é “uma base racional fundamental para abarcar a reflexão histórica como orientadora da vida prática” (Souza, 2011, p. 23). Além do mais, a intermediação se faz necessária à medida que, em favor da estética, a arte pode suprimir elementos importantes da cientificidade histórica.

Então, como o cinema pode se encaixar nesse contexto? Mais recentemente, com o crescente compartilhamento de filmes pela internet, José Maria Gomes de Souza Neto, no seu artigo *O Ensino de História e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis (2014) (2019)*, cunhou o conceito “infinito banco de imagens”, se referindo ao fato de que:

nas últimas décadas, esse banco de imagens, informações, conceitos, modelos expandiu-se monstruosamente: a primeira década do novo milênio trouxe a internet para os bolsos de todos, manifestada em inúmeros avatares, do WhatsApp ao Facebook; a indústria do audiovisual experimentou uma mudança brutal, que primeiro matou os CDs, depois, DVDs e locadoras: sites (o mais famoso deles o Piratebay) oferecem arquivos *torrents* com filmes, séries, espetáculos e legendas, isso sem falar em páginas de streaming online, nas quais nem sequer é necessário fazer o download do programa para assisti-lo (Souza Neto, 2019, p.163).

É dessa forma que as mídias, presentes como nunca no mundo educacional, tornam-se um desafio para o professor. O cinema como um produto cultural, deve ser investigado, para que possamos compreender como ocorre a apropriação da história por essa mídia e “como elas tendem a centrar a sua racionalidade na força estética mobilizadora do pensamento histórico” (Souza, 2011, p. 24).

Para superar essas problemáticas que possam aparecer em meio ao processo de educação, concordamos com a solução dada por Rüsen: a formação histórica (Souza, 2011).

Compreendemos que é dessa forma que poderemos considerar que “o cinema prolonga o processo ensino-aprendizagem além da escola. Quer dizer, educar para o ver filmes, a olhar criticamente, aparata o jovem a fruir as imagens de forma a que tire bastante proveito delas e ele assim o fará todas as vezes a que assistir a uma boa película” (Alencar, 2007, p. 42).

3.3 PRODUTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Acompanhando os avanços tecnológicos dos últimos tempos na educação, e tendo em vista o que foi debatido até aqui no nosso trabalho, entendemos a importância de propor uma atividade prática para os profissionais de educação que trabalham com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais³⁴. Partiremos da obra *Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema* (2018), do historiador Rodrigo de Almeida Ferreira, para propor uma atividade para aulas de história referentes ao conteúdo de Grécia Antiga, utilizando o longa-metragem de animação *Hércules* (1997). Nosso produto configura-se como uma proposta para professores, apesar de não ter sido aplicado, no nosso entendimento ela se mostra eficaz as demandas atuais da educação.

A Intervenção está dividida em três etapas e terá uma duração entre 6 e 9 aulas³⁵:

- 1) *Apresentação do conteúdo e da proposta*: no início propomos ao professor trabalhe o conteúdo curricular acerca da Grécia Antiga, levando em conta o material didático que será uma fonte importante para os alunos. Em seguida, apresentar a atividade que será realizada, suas etapas e a forma como será feita a avaliação. Vemos como ponto de partida para o trabalho, a indicação do professor para que os alunos assistam à animação *Hércules* (1997) nas suas casas. É necessário que os alunos a partir desta etapa já façam pesquisas sobre o conteúdo da obra e o contexto no qual ela foi produzida;

³⁴ Pensamos que essa atividade só tende a ajudar os professores, pois “ocorrendo metodologias ativas de aprendizagem logo no sexto ano, mas com amparo docente para que o estudante não tenha nenhum abalo que o traumatize nesse espaço formativo; nas séries seguinte, as práticas pedagógicas tornam-se ‘naturalizadas, os estudantes já sabem o que fazer, como fazer, o que se esperam deles e vão desenvolvendo a criatividade e rompendo com seus próprios limites” (Leal, 2021, p. 17).

³⁵ Essa variação da duração da atividade pode ocorrer pela disposição das aulas: se elas forem seguidas, uma após a outra no horário, 6 aulas podem ser suficientes, mas caso elas estejam dispostas de maneira separadas, acreditamos que 9 aulas possam suprir a necessidade da atividade. Ou seja, uma duração entre duas e três semanas.

- 2) *O trabalho com fichas*: a partir desta etapa, o professor pode selecionar trechos do filme que acha pertinente reforçar com os alunos que já tiveram contato com a obra previamente. Posteriormente, serão confeccionados 3 tipos de fichas sinóptica (informações básicas dos filmes como título, ano de produção, sinopse, etc.), contextualizada (possíveis interpretações do filme) e a reflexiva (questões levantadas durante a discussão e exibição do filme);
- 3) *Atividade final e avaliação do trabalho*: Por fim, propomos para o professor duas alternativas para finalizar o projeto, a primeira delas um seminário no qual se debate os levantamentos realizados no trabalho com as fichas e/ou a segunda alternativa seria a realização de uma atividade na qual se responderia aos questionamentos feitos na ficha reflexiva. Além disso, recomendamos uma forma de avaliação que leva em consideração todo o trajeto percorrido na pesquisa, das primeiras impressões do filme até atividade final.

Elencado as etapas, vale ressaltar que a proposta didática trabalha com base na análise fílmica em sala de aula. Para Ferreira (2018), esse tipo de análise pode contemplar dimensões internas e externas, a primeira se baseia na narrativa fílmica, já a segunda contém o processo de produção e a divulgação da obra. Acrescentando ao que foi dito, existem cinco perspectivas que compõem a reflexão do filme: contextualização do tema, contextualização da produção, produção financeira, repercussão e narrativa fílmica.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Ao trabalharmos com a animação da Disney, *Hércules* (1997), precisamos inserir ela dentro de um contexto no qual os estudantes consigam entender o que nela se passa, mas também consiga fazer correlações com o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula.

Contextualizar a temática do filme, de modo a reconhecer na narrativa a discussão historiográfica e outras abordagens que ajudaram na sua elaboração. (...) por meio dele, ampliamos a percepção corrente de que o filme na educação funciona somente como reforço do conteúdo mediado pelo livro didático e/ou aulas expositivas (Ferreira, 2018, p. 115).

A obra é “ambientada” na Grécia Antiga, ou seja, encaixá-la na unidade temática em que esse conteúdo curricular esteja sendo trabalhado seria a melhor forma de contextualizar o tema. Na *BNCC* (2018)³⁶, o conteúdo citado se encontra na unidade temática de nome “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades” e “Lógicas de organização política”, na qual aponta como objeto de conhecimento e aponta como conteúdo curricular “O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma” e “As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: Domínios e expansão das culturas grega e romana”. De acordo com o exposto no documento, se pretende ainda o desenvolvimento das habilidades “Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas”³⁷ e “Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais”³⁸. Seguindo essa tendência, o documento que norteia a educação do estado de Pernambuco, o *Currículo Pernambuco* (2018), também traz em seu corpo recomendações para o trabalho com essa temática que acaba por confirmar o que foi descrito nas unidades, conteúdos e habilidades do documento nacional.

Entendemos que seja essencial para o trabalho que a abordagem nessa unidade temática seja feito de modo a desconstruir o estigma de universalidade e eurocentrismo referentes à História Antiga. Para isso, recomendamos o texto *O lugar da História Antiga no Brasil* (2017), no qual o professor Gilberto da Silva Francisco traz um debate acerca da Antiguidade e memória social, e defende a importância de estudar essa área da história por ela apresentar:

(A) a compreensão do gênero história, cuja formulação é grega e foi amplamente desenvolvido antes da aproximação com a disciplina história; (B) é o exercício de alteridade que o estudo da História Antiga propõe; e, por fim, a última (C) é o conhecimento do objeto que, atualmente, vem sendo colocado no centro de críticas como uma formulação (Francisco, 2017, p. 51).

Além desse texto, sugerimos também o uso do artigo intitulado *Por uma História Antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/provocação* (2021), do pesquisador Ygor Klain Belchior. Entendemos que essa obra estimula o profissional de história compreender que o ensino da História Antiga nas escolas acontece de maneira ufanista, ou seja “quando um

³⁶ Destacamos apenas as unidades temáticas, conteúdos curriculares e habilidades a serem desenvolvidas voltadas para Antiguidade Grega, excluindo os apontamentos que são referentes ao mundo romano.

³⁷ Código da habilidade: EF06HI09

³⁸ Código da habilidade: EF06HI10

determinado grupo étnico se utiliza de algo para justificar a sua superioridade sobre os demais” (Belchior, 2021, p. 93). O artigo ainda encara que esse modelo que é passado nas escolas aponta a Grécia e Roma como clássicos por terem suas histórias entendidas como superiores às demais, restando ao Oriente uma visão baseada no exotismo (Belchior, 2021).

Dessa maneira, entendemos que o artigo seja importante por apresentar uma provocação para que os professores de história possam trabalhar no sentido da

promoção de uma História Antiga que promova a dignidade humana. Para tanto, o seu ensino deve incluir a participação de todos os humanos daquele passado, sejam eles orientais africanos, mulheres ou homossexuais, de modo que sejam colocados na mesma posição dos agentes da História Universal (Belchior, 2021, p. 102)

Por mais que o reflexo desse modelo eurocêntrico esteja presente nos livros didáticos, entendemos que para que a pesquisa ocorra de maneira viável, é importante que alunos devam ter contato com materiais que já são conhecidos deles. Por isso, recomendamos que os materiais escolares como livros ou manuais didáticos, que podem ter sua abordagem debatida, possam ser utilizados no trabalho. Compreendemos a importância do uso pois “quanto mais instrumentos que o professor/aluno se apropriar[em] para proceder a análise fílmica, mais produtivo tende a ser o trabalho” (Ferreira, 2018, p. 111).

Na visão de Schmidt e Garcia (2005, p. 304), as atividades práticas devem levar em conta a utilização desses materiais, pois

confrontando conteúdos encontrados nos livros e manuais com outros encontrados por eles em atividades de captação, alunos e professores pode se apropriar de procedimentos que fazem com que tomem consciência de que o sentido do passado não se encontra somente na perspectiva da continuidade, mas também na da mudança.

Ainda assim, como tratamos da trajetória de Hércules, é importante que o professor possa apresentar uma fonte alternativa à obra cinematográfica. Para isso, recomendamos o uso da *Biblioteca do Pseudo-Apolodoro*³⁹, pois ela reúne, com uma linguagem acessível para estudantes do 6º ano do ensino fundamental Anos Finais, diversas narrativas míticas, incluindo a do herói grego.

³⁹ Sobre a obra, consultar o capítulo 2.

3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

Ao analisarmos um filme precisamos ter como referência o momento político, social ou cultural que ele está inserido. Afirmamos isso levando em conta o reflexo desse contexto na temática trabalhada na obra, principalmente quando tratamos de filmes históricos. Para Ferreira (2018, p. 115)

o cinema-história possui, nesse sentido, uma dupla temporalidade: uma é referente ao período histórico representado; outra diz respeito ao contexto em que é filmado. Buscar essas dimensões, portanto, amplia a compreensão de significados do filme para além do seu enredo.

Portanto, o que acompanhamos muitas vezes no caso dos filmes históricos é uma apropriação do passado, mas não é um passado ingênuo, sem sentido, muito pelo contrário, está “imbuído de intencionalidade” (Ferreira, 2018, p. 116), ou seja, ele incide na forma em que a obra é construída. A interpretação de diretores, roteiristas, cenógrafos, todos aqueles que trabalham na produção se utilizam o passado como referência. Sendo assim, “os usos do passado enfatizam os contextos posteriores. Assim, cada momento usa o passado para sua própria época, seus interesses e circunstâncias” (Silva; Funari; Garraffoni, 2020, p. 44).

E sobre o uso do passado não podemos esquecer que estamos tratando de uma obra cinematográfica de animação, na qual a ambientação é feita na Antiguidade grega, em torno de um herói mitológico, e dessa forma confrontar a narrativa do período em que o filme foi produzido com a qual ele está se referindo é de fundamental importância.

Sobre isso, vale lembrar que *Hércules* (1997) foi produzida em meio a um contexto no qual os Estados Unidos se encontravam numa posição de hegemonia global, vivendo o auge do capitalismo neoliberal⁴⁰, em que “o estado na economia e na sociedade americanas e contendo muitas liberdades sociais e culturais que haviam sido conquistadas por movimentos sociais” (Purdy, 2007, p. 274). Ou seja, o período apresentava uma tendência de amplo domínio da cultura americana, na qual o triunfo do capitalismo parecia inegável, principalmente após a queda da União soviética.

⁴⁰ “Nas mídias isso também teve reflexo imediato, teve “um papel central no avanço da ideologia neoliberal, argumentando que o ‘mercado livre’ é a melhor maneira de resolver problemas sociais e políticos. Poucas vozes alternativas ou críticas a esse respeito encontram espaço na mídia americana convencional” (Purdy, 2007, p. 271).

A nossa recomendação para o professor é que indique para os alunos uma pesquisa breve sobre esse período, que promova uma ponte entre passado e presente e veja o quanto esse momento de agitação econômica, política e cultural dos Estados Unidos contribuiu para a construção do enredo e do protagonista, pois a forma como Hércules é representado na obra remete a um astro pop, que nesse caso estaria mais para um superstar, que chegou a esse *status* após os seus feitos de super-herói (Carneiro, 2021)

3.6 REPERCUSSÃO E ASPECTOS FINANCEIROS

Nessa etapa, as fontes as quais os alunos terão contato com as informações são externas a narrativa da obra. De antemão, já consideramos essa etapa como opcional para análise fílmica, contando como um incremento à atividade.

A primeira delas, a produção financeira, se refere a quanto foi o orçamento e o faturamento da película. Fontes como sites e blogs especializados ou, como Ferreira (2018) indica, revistas especializadas, podem ter esses dados a disposição. Sobre a indicação do autor, acreditamos que ela apresenta um grau de dificuldade maior em acessá-la, pois o filme que está no centro da nossa atividade foi produzido na década de 1990, logo revistas preservadas que contenham essa informação representam um impedimento para a pesquisa do estudante. Portanto, para ter acesso a essas informações referentes a animação da Disney, nós recomendamos sites como *IMDB – Internet Movie Database* (www.imdb.com), *The Numbers* (www.the-numbers.com) e o *Adoro Cinema* (www.adorocinema.com).

Esses sites podem contribuir para dar a dimensão que esse filme tomou, ou seja, a repercussão. Esse item da pesquisa se refere a forma como os veículos de imprensa cobriram a obra, qual o espaço que ele ganhou nos festivais e as entrevistas dadas pelo elenco, que se tratando de uma animação, seriam os dubladores, aqueles que emprestaram sua voz aos personagens. Outra fonte também de acompanhar a repercussão é a opinião de críticos e jornalistas especializados, eles

constituem outra voz que ajuda a construir a história do filme, especialmente quando se fala de profissionais especializados no campo; considerando que há muitos aventureiros encarregados momentaneamente de cobrirem os lançamentos para a seção de cultura do jornal/revista/site em que trabalham (Ferreira, 2018, p. 123).

Ferreira alerta ainda para termos cuidado com as opiniões que são veiculadas sobre a obra e reforçamos aqui o alerta para que professores possam ir além da dicotomia bom/ruim sobre o filme, pois corpo discente pode ter uma relação com a obra, ou seja, um olhar sobre ela, que seja muito diferente dos críticos. É importante que fique claro que atividade não se refere a uma avaliação qualitativa da obra, mas sim uma forma de desenvolver no aluno autonomia e habilidades referentes a pesquisa com obras cinematográficas.

3.7 NARRATIVA FÍLMICA

Essa fase que finaliza os elementos de análise fílmica compreende as demais já citadas, reunindo informações que contribuem para entender a obra, que vai

desde a composição do tema em diálogo com os saberes circulantes, passa pelas operações para viabilizar sua realização e culmina na conclusão do processo de filmagem e exibição. Mas não finda quando chega à sala de projeção, pois sua circulação (re)coloca na ordem de discussão a abordagem da História, sua interpretação, suas contradições, seus equívocos historiográficos. E cada geração em que aquele trabalho volta a ser exibido, como mediador educativo ou por iniciativa comercial, novas questões são apresentadas (Ferreira, 2018, p. 127).

Os elementos trabalhados até aqui serão importantes para entendermos qual a mensagem a película quer passar. Ou seja, quando buscamos compreender a narrativa fílmica, precisamos dos dados que foram levantados nas etapas anteriores para que haja um levantamento do quanto os fatores internos e externos foram decisivos para o produto final. Esses fatores passam por discussão sobre a temática da obra até cenas que foram cortadas da exibição final.

Por isso, recomendamos ao profissional que vai desenvolver essa atividade para que haja um olhar atencioso a obra, pois isso irá ajudar os educandos quando encontrarem obstáculos para compreender a mensagem que a película está transmitindo.

3.8 O TRABALHO COM FICHAS

Passada a etapa do primeiro contato com a obra, as pesquisas prévias sobre contexto da narrativa, produção, financeiro e demais áreas, chegou o momento da produção das fichas de orientação. Aderindo à proposta de Ferreira (2018) e relacionando ela com a análise fílmica de *Hércules* (1997), recomendamos a produção de três tipos de ficha: sinóptica, contextualizada e

reflexiva.

Previamente vale ressaltar algumas informações acerca do trabalho com filmes em sala de aula e que serão de importante relevância para o decorrer dessa atividade. a primeira dela se dá em relação a reprodução da obra em sala de aula, pois cada vez mais vemos que o tempo do profissional de educação é escasso para desenvolver atividades extracurriculares, isso ocorre pela cobrança em tornar compatível o tempo da sua aula e os conteúdos curriculares da série. E atividades que exigem do professor a exibição de filmes em sala de aula apresentam em seu cerne uma enorme dificuldade.

Dessa forma, entendemos que seja importante propor alternativas para trabalhar com a película e conseguir desenvolver a atividade: a primeira delas é sugerir que os alunos assistam o filme em casa – *Hércules* (1997) está disponível no streaming próprio da Disney, o *Disney Plus*, mas caso os estudantes não tenham acesso a essa plataforma, o professor pode indicar um link para que eles ou os responsáveis façam o download da obra; a segunda alternativa, contida na obra de Ferreira (2018), indica a possibilidade do professor editar o obra e em seguida transmitir em sala de aula para abordar as questões mais pertinentes para o conteúdo que almeja ser trabalhado. Para essa segunda opção, existem programas como o *Adobe Premium Pro*, *Filmora*, *Final Cut Pro X*, entre outros. Apesar de serem programas de fácil manejo, é comum que alguns profissionais de educação tenham dificuldade com a edição nesses programas. A solução para isso seria procurar tutoriais no YouTube ou nos próprios sites dos programas que geralmente são disponibilizados. Sobre a edição da obra, Ferreira (2018, p. 130) diz:

é verdade que muitos professores não gostam de recortar o filme sob o argumento de que prejudica o entendimento. De fato, o ideal é exibi-lo na íntegra, especialmente quando se pensa na educação do olhar e ampliação do repertório filmográfico do alunado. Mas, a opção pela seleção de sequências não significa, necessariamente, perda para o propósito da educação do conhecimento histórico e/ou o desenvolvimento da cultura cinematográfica.

Essa barreira transpassada, existe mais uma que não pode ser esquecida, a indicação etária da obra. A recomendação por *Hércules* (1997) para alunos do 6º ano se baseia em aspectos como a familiaridade dos alunos com o gênero animação, a indicação de faixa etária da obra (indicação livre) e a contextualização do tema a série. Pensando em facilitar a compreensão da obra, recomendamos que os professores optem por trabalhar com o filme dublado. É comum que nessa faixa etária os alunos tenham contato com filmes dessa maneira.

Partiremos da ficha sinóptica, na qual “traz informações básicas do filme, de modo a

servir de referência ao espectador” (Ferreira, 2018, p. 132). Essa primeira ficha é de fundamental importância para a atividade, pois as informações necessárias como direção, elenco, ano de lançamento, estúdio, orçamento, sinopse narrativa, premiações e a imagem de divulgação da obra estão contidas nela. Já que recomendamos que o filme seja exibido na sua versão dublada, é importante incluir a lista de dubladores na versão original em inglês e na versão em português da animação. Como já citado, esses dados podem ser encontrados em sites especializados, blogs ou redes sociais da produtora e distribuidora.

A produção dessa ficha pode ser feita de duas maneiras: 1) o professor pode levar esses dados iniciais para a sala de aula; 2) o professor pode pedir para que os alunos, organizados em grupo, possam realizar a pesquisa, sendo considerada a primeira etapa da atividade. Para essa segunda sugestão é importante que alguns sites possam ser recomendados para que a pesquisa seja feita de maneira coerente e com dados confiáveis.

A segunda ficha é a contextualizada que contém dados externos ao filme, ou seja, “o tema do filme e sua relação com a história, pois esses elementos sinalizam a abordagem historiográfica e de outros suportes narrativos para a temática” (Ferreira, 2018, p. 133). Para o desenvolvimento dessa etapa é importante que o professor estimule o estudante a pesquisar. Segundo Ferreira (2018, p. 133),

nesse ponto, a turma deve reconhecer não somente a história passada a que se refere a trama fílmica, mas também a complexidade do momento em que o filme foi realizado. Um terceiro dado relevante são as curiosidades sobre produção, tanto ligadas ao elenco como às referências, às adaptações, às contingências, aos problemas na execução do projeto, entre outros adendos.

Portanto, adaptando essa proposta à animação da Disney, o professor pode dividir funções dentro do grupo dos alunos para que parte deles possam pesquisar sobre o contexto em que a obra foi produzida, ou seja, os Estados Unidos na década de 1990, e a outra parte do grupo pode ficar responsável pela pesquisa acerca da Grécia Antiga, período ao qual o filme faz referência. Para isso, o aluno pode utilizar os manuais ou materiais didáticos, livros e sites indicados pelo professor. Em seguida, é importante que todos os alunos integrantes do grupo pesquisem curiosidades sobre a obra.

A ficha reflexiva vem logo em seguida contendo questionamentos sobre as informações levantadas nas etapas anteriores. É nesse momento que professor e alunos devem mobilizar os conhecimentos acerca do conteúdo histórico trabalhado previamente. Aqui a atividade caminha para o seu momento mais interpretativo. Para compor essa ficha é interessante que o professor auxilie o aluno a levantar questões sobre a obra e as pesquisas, podendo conter conceitos

históricos, passagens históricas e a forma como esses temas são trabalhos na narrativa. Para Ferreira (2018, p. 134): “o exercício reflexivo tenderá a trazer bons resultados quando promove o cruzamento de dados, tanto externos quanto internos ao filme, bem como relacionados a outras fontes”.

Portanto, ao trabalhar com *Hércules*, nessa última etapa, indicamos que o professor levante questões direcionadas a representação na obra da mitologia, do feminino e da construção do mundo Antigo. Esses questionamentos serão importantes para o desenvolvimento da última etapa do projeto, a avaliação.

3.9 AVALIAÇÃO

Após o trabalho com as fichas, diz Ferreira (2018, p.137), “a sequência da atividade com o cinema-história dependerá do planejamento e são múltiplas as ações possíveis. Estas podem ser mais imediatas ou curtas”. Pensando nisso, recomendamos ao professor a realização de um processo avaliativo, que pode levar em consideração dos modelos de atividades: o primeiro deles é um seminário em grupo e o segundo é uma atividade na qual os alunos respondem os questionamentos levantados na ficha reflexiva, contemplando elementos de uma avaliação contínua na qual contribuirá para estabelecer uma relação integrada de ensino-aprendizagem.

O seminário é uma excelente alternativa para desenvolver nos alunos do sexto ano habilidades que envolvam oralidade, pesquisa e trabalho em grupo (Leal, 2021), justamente por se tratar de uma série na qual acompanhamos uma transição de seguimentos, do fundamental anos iniciais para o fundamental anos finais, e isso mexe com os alunos de uma forma ou de outra. Mas é certo que nessa série algumas mudanças são capazes de causar um choque nos alunos, como aumento no número de disciplinas e de professores. Por esse motivo, é importante que eles já sejam aos poucos iniciados em modelos de atividades que vão acompanhá-los no decorrer da sua vida educacional, não apenas na educação básica.

Sendo assim, o seminário deve levar em conta o seguinte:

- a) *Tema*: pela integração da apresentação as outras etapas da atividade, o seminário deve partir dos levantamentos presentes nas fichas confeccionadas pelos alunos em conjunto com as diretrizes do professor;
- b) *Grupos*: é importante que os mesmos grupos que iniciaram a etapa anterior (produção

- das fichas) sejam os que vão apresentar o seminário, pois já há uma dinâmica estabelecida entre os membros dos grupos. Não podemos esquecer que a continuidade dos grupos favorece o domínio dos assuntos trabalhados para apresentação e, caso haja a falta de um dos integrantes, outro possa amenizar o impacto da sua ausência;
- c) *Pesquisa*: a dinâmica de pesquisa pode ocorrer seguindo o rito das outras atividades, a partir de sites, revistas e livros. Recomendamos atenção principalmente para sites que trabalhem com informações editáveis, pois é fundamental a qualidade das fontes históricas para a obtenção de uma pesquisa considerável.
- d) *Material*: nesse caso, recomendamos ao profissional que procure informações com os grupos sobre quais os materiais que eles pretendem utilizar nas suas apresentações, se será feito uso de cartolinas, imagens impressas ou se será uma apresentação na qual se faz uso de materiais digitais (data-show, projetor, notebook, entre outros). É necessário que o professor saiba quais são esses materiais para que possa planejar toda a estrutura para o bom funcionamento da atividade e evite imprevistos.

Levado em conta todos esses pontos, chegou a hora da apresentação. Nesse ponto é importante que o professor atue como um orientador. Não há como esquecer que ele está lidando com alunos do sexto ano que precisam se acostumar a esse tipo de metodologia, pouco usual nas séries pelos quais eles passaram. Dessa maneira, é aconselhável orientar os alunos como se apresenta um seminário, levando em conta elementos como roteiro de apresentação, pesquisa, ensaio, divisão de funções dos integrantes dos grupos, postura para apresentação, a linguagem adequada à ocasião e uma boa exposição do trabalho (Leal, 2021).

Vale ressaltar que mesmo após essa orientação pode surgir contratemplos para o andamento do trabalho. Entre grupos pode ocorrer a falta de um integrante, a dificuldade dos alunos com a produção de materiais digitais para apresentação ou até mesmo uma discordância interna sobre a divisão de funções. Nesse caso torna-se fundamental o profissional manter-se informado sobre o desenvolvimento das equipes e se inteirar de todas essas possibilidades para tentar evita-las. Por outro lado, como foi apontado, o planejamento para o desenrolar dessa dinâmica é fundamental, pois o tempo de aula pode ser um fator complicador. Sendo assim, é importante definir um tempo máximo de apresentação dos grupos de maneira que possa adequar as apresentações à aula. Caso o tempo de aula, que gira em torno de 50 minutos, seja extrapolada e ela não for seguida (“geminada”), a alternativa seria conversar com o professor que assumiria em seguida e tentar chegar a um consenso para que as apresentações sejam concluídas na aula

dele. Outra recomendação é comunicar às outras instâncias da escola, como coordenação e direção, de maneira prévia sobre o desenvolvimento dessa atividade, pois facilitaria qualquer imprevisto com a troca de professores e demais aspectos apontados.

A outra indicação de atividade final tem o caráter imediato e usa uma fórmula mais conhecida dos alunos. Para essa proposta seriam necessários além da pesquisa, lápis, caneta e caderno como ferramentas. Nela os alunos iriam criar respostas para os questionamentos construídos na ficha reflexiva. A decisão por essa atividade deve ocorrer pensando não apenas no fato dela trazer um desfecho curto ao projeto, mas sim numa forma de adaptação dos alunos, já que alunos do sexto ano já estão familiarizados com esse método. Concordamos com Leal (2021, p. 16) quando diz:

já que o desconhecido amedronta, o ideal é que haja uma transição lenta e segura para o sexto ano e que os professores desde ano de escolaridade tenham uma maior atenção e afetividade para estes estudantes, assim com suas metodologias de ensino e aprendizagem sejam adequadas a este nível escolar.

Nessa proposta, o professor pode pedir para que cada grupo produza as respostas para o levantamento realizado ou para que seja feita de maneira individual. Se o professor optar pelas respostas individuais, ele deve ficar atento à produção dos estudantes para que não haja cópia das respostas entre eles.

Entender o processo avaliativo na sala de aula, ou até mesmo no ambiente escolar, é complexo e requer um olhar mais atencioso para que ele seja desenvolvido da melhor forma possível. Segundo Russel e Airasian (2014, p. 12):

avaliação é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões. A avaliação é uma parte contínua da vida na sala de aula. Ao longo do dia letivo, os professores coletam e utilizam informações continuamente para tomar decisões sobre a administração e a instrução na sala de aula, a aprendizagem estudantil e o planejamento.

Sendo assim, entendemos que avaliação não deve ser feita levando em conta apenas a atividade final do projeto, mas sim todo o caminho percorrido até chegar na culminância da atividade. Não podemos ignorar a cobrança que há sobre os professores para atribuir notas⁴¹

⁴¹ “A convicção, amplamente difundida, na objetividade dos procedimentos de quantificação dos desempenhos, associada às demandas atuais de *accountability* podem, eventualmente, levar a considerar a considerar apenas os instrumentos e os resultados, notadamente nas análises de políticas educacionais, dando pouca atenção aos processos sócio-históricos de constituição de tais práticas que criaram, é forçoso notar, também as condições de sua legitimação” (Gil, 2020, p. 925).

apenas sobre as atividades dos alunos, classificando dessa maneira a sua aprendizagem e deixando de lado possíveis lacunas de compreensão do conteúdo e as demais habilidades que ele possa vir a desenvolver. Ou seja, esse modelo compreende o nível de aprendizagem do aluno em apenas um momento, ignorando todas as variáveis que possam incidir sobre o seu conhecimento. Apesar das críticas, esse processo avaliativo faz parte do sistema educacional até os dias atuais e conta ainda com uma aceitação da sociedade.

A avaliação escolar expressa um julgamento do aluno que tende a ter forte legitimidade social pelo próprio fato da escola ser considerada em nossa sociedade uma instituição capaz de identificar e desenvolver talentos supostamente inatos; assim, segundo o pensamento moderno, a escola deveria chegar a todos os indivíduos de uma sociedade e nela seriam identificados aqueles mais aptos a prosseguir nos estudos e a assumir posições sociais mais destacadas (Gil, 2020, p. 928).

O modelo classificatório, ou somativo, de avaliação é por vezes criticado, justamente por não considerar o aluno na sua totalidade⁴². Mas para além do estudante, isso impacta o trabalho do professor, que acaba pautando as suas ações no sentido de preparar o aluno para tirar uma nota suficiente na prova, ou seja, o “os processos avaliativos ficam restritos e engessados na relação professor-aluno de maneira que, nessa relação, apenas o professor tem o poder de ‘ajuizar’ isoladamente as aprendizagens dos alunos” (Araújo, 2009, p. 11).

Então, qual seria a melhor forma para romper com esse processo vicioso? Uma alternativa a esse modelo classificatório seria considerar o ato de avaliar como um processo contínuo, não pautar todo o trabalho esperando apenas as atividades de fim de semestre ou bimestre. Enxergamos que a melhor saída para isso seria optar por uma avaliação formativa, na qual são consideradas as “avaliações frequentes e interativas ao longo do processo ensinoaprendizagem aprendizagem” (Jesus, 2024, p. 375). E mesmo que por força do sistema o professor precise atribuir uma nota ao aluno, isso não implica no abandono do modelo formativo de avaliação:

O que não se pode desconsiderar é que, mesmo fazendo uso dos resultados de avaliações somativas, os princípios da avaliação formativa podem ser aplicados, tanto no nível da escola, quando na política pública, por meio da identificação das áreas passíveis de melhoria e da promoção da cultura de uma

⁴² Como diz Araújo (2009, p. 14): “nessa perspectiva o avaliador se distancia do avaliado, criando instrumentos para verificar se os objetivos ou conteúdos apresentados foram memorizados, armazenados. Esse distanciamento da relação professor aluno faz com que o sujeito que está sendo submetido ao processo de avaliação não tenha chance de ser visto na sua individualidade e, assim, ele passa a ser mais um número no diário de classe do professor”.

avaliação mais construtiva e com retorno para todos os envolvidos (Jesus, 2024, p. 375).

Como foi dito, o professor acaba tendo o seu trabalho reprimido por um calendário cada vez mais apertado, com o número de conteúdos cada vez maior e uma cobrança para cumprir as metas que são apresentadas a ele pelas instituições. Pensando nisso, enxergamos a opção de avaliar o aluno de forma contínua e integrada como uma solução, principalmente no que tange a projetos como o que estamos propondo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao produzirmos nosso trabalho buscamos compreender os desafios que são enfrentados pelos profissionais de educação que fazem uso das tecnologias audiovisuais em sala de aula, em especial os que trabalham com a disciplina de História. Notamos que a exigência em torno desses profissionais originada de um processo de transformação da educação é constante e que essas ferramentas precisam ser inseridas de maneira consciente e em consonância com o debate acadêmico sobre o ensino de História. Pensando nisso, desenvolvemos como produto um percurso didático para professores aplicarem nas aulas que tratam de Antiguidade Grega, do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais). Nele, propomos aos professores e alunos que desenvolvam uma análise fílmica acerca da animação *Hércules* (1997), destacando elementos que fazem parte do conteúdo desse seguimento escolar e que possam ser debatidos em sala de aula. Salientamos que a linguagem da animação é comumente associada a faixa etária dessa série, portanto, é salutar que a obra que baseia a nossa proposta seja acessível para os estudantes.

A nossa proposta teve como personagem central Héracles, ou na grafia latina representada pelo estúdio Disney, Hércules. A figura do herói no cinema já havia sido representada diversas vezes, em especial em filmes do gênero *peplos*, também conhecidos como *sword-and-sandal* (espada e sandália), que são voltados para o cinema comercial, com fórmulas simples e sem muito apelo autoral (Souza Neto, 2015), e nos chamados *neo-peplos*, filmes que remetem a antiguidade e são construídos a partir de uma estética *playstation* e com auxílio do CGI (Carrega, 2016). Entendemos que popularidade do herói grego no universo cinematográfico ampara a nossa proposta de intervenção. Sendo assim, optamos por trabalhar com uma das obras de maior sucesso do herói que foi produzida pelo estúdio Disney, *Hércules* (1997). Nesse filme, acompanhamos a história de aprendizado e amadurecimento do jovem Hércules, que havia sido retirado do seio familiar devido a um plano de vingança orquestrado por Hades contra o seu pai, Zeus, para tomar o Olimpo. Contudo, para voltar ao seu local de origem, Hércules precisa conquistar a imortalidade provando que tem “bom coração”, ao tornar-se um herói.

Sendo assim, apresentamos a narrativa mítica do herói baseada na obra do *Pseudo-Apolodoro* e destacando a realização dos 12 trabalhos. Optamos por esse caminho por acharmos importante para os professores, que terão acesso a nossa proposta, possam suscitar comparações entre a animação e o mito original para que assim haja uma melhor compreensão do estudante

sobre a maneira como ocorreu a adaptação, ou, nesse caso, “disneyficação” (Graaf, 2013), de passagens marcantes da trajetória de Hércules, como os trabalhos e a apoteose (conquista da imortalidade). Enquanto no mito original Hércules consegue a sua imortalidade enquanto seu corpo estava sendo carbonizado, na animação acompanhamos o herói trocando a sua imortalidade pelo renascimento de Mégara, par romântico do herói na animação, que havia sido emboscada por Hades.

Ambas as obras, tanto o *Pseudo-Apolodoro* quanto *Hércules* (1997), são aliadas para os profissionais de educação que trabalham com a disciplina e História. Os filmes, em especial, passaram a ser vistos como fontes históricas no século passado (Ferro, 1992) e tornam-se cada vez mais acessíveis para que esses profissionais possam integra-los a atividades em sala de aula. Essa ferramenta há tempos vem ganhando espaço nas escolas e recebe um destaque importante nas legislações que regem a educação do país, a *BNCC* (2017), e no estado de Pernambuco, *Currículo Pernambuco* (2018), ao falarem em seu texto sobre a utilização de tecnologias no ambiente escolar, como podemos ver:

outro aspecto de suma importância tem sido os desafios que as mudanças tecnológicas e seus avanços ininterruptos têm provocado e trazido aos processos de ensino e de aprendizagem. As tecnologias digitais de informação e comunicação, além das tecnologias assistivas, favorecem novas situações de aprendizagem, possibilitando ao estudante, por meio de seu uso, acessar e propagar informações que possam servir de ferramentas para o desenvolvimento de competências transversais para a aprendizagem colaborativa, motivando o protagonismo e práticas autorais (Pernambuco, 2018, p. 27).

O produto que desenvolvemos para professores de História do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) tem como etapas a análise fílmica, a produção de fichas e avaliação, pensamos nessas etapas compreendendo as demandas que há atualmente no ambiente educacional, como já citado anteriormente, como o direcionamento do uso de tecnologias, o tempo cada vez mais curto para desenvolver novas metodologias e atribuição de notas como uma das formas de avaliação do aluno. Compreendemos que a nossa proposta, apesar de não ter sido aplicada, é sólida e acompanha a tendência de modernização da educação. Defendemos que isso trará ganhos significativos não somente para o seu trabalho, mas para o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, e como destacado pelas legislações educacionais, o papel da educação é contribuir para que o sujeito desenvolva sua autonomia e estar integrado as tecnologias que o circunda, como o cinema, é decisivo para esse processo.

5. FONTE FÍLMICA

HÉRCULES: Direção: Ron Clements & John Musker. Produção: Walt Disney Feature Animation. EUA, 1997, (93 min)

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA Júnior, Roberto. **O cinema nas aulas de história: os diálogos bakhtinianos como método para usar filmes nas aulas de história/História/Roberto Abdala Junior**. 1. ed. Goiânia: Cegraf UFG., 2022.

AGUIAR, Antônio Barros de. **As relações da História com o Cinema: envolvente e promissor campo dos estudos históricos**. *Temporalidades – Revista de História*, Minas Gerais, v. 13, n. 1, p. 454-472, jan./jun. 2021.

ALMEIDA, Raija Maria Vanderlei de Almeida. **O mito Pocahontas na Disney Renaissance: das narrativas de um mito fundador aos dilemas identitários dos Estados Unidos na Década de 1990**. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula. **O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina História**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Ceará, 2007.

ANDRADE, L. L. S.; SCARELI, G.; ESTRELA, L. R.. **Animações no processo educativo: um panorama da história da animação no Brasil**. In: Anais do VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade, Educon Sergipe, São Cristovão, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/52.pdf

ARANTES Júnior, Edson. **Os usos da imagem de Hércules: Mito, memória e identidade no mundo romano**. *Mneme – Revista de Humanidades*, v. 12, nº 30, p. 53-66, jul./dez, 2011.

ARAÚJO, Inácio. **Cinema: o mundo em movimento**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARAÚJO, Leticia de Almeida. **A avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AUMONT, Jacques.; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012

BALDISSERA, José Alberto; BRUINELLI, Tiago de Oliveira. **Tempo e Magia: a história vista pelo cinema**. 1. ed. Porto Alegre: Escritos, 2014.

BELCHIOR, Ygor Klain. **Por uma História Antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/ provocação**. In *Brathair – Revista de Estudos Celtas e Germânicos*, v. 21 n. 1. 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre ensino de História**. *Estudos Avançados*, v. 32, nº 93, p. 127-149, dezembro, 2018.

BORGES, Luiz Antonio Dias. **História da animação: uso da técnica e estética**. *Revista Livre de Cinema*, v. 6, n.2, p. 63-82, mai-ago, 2019.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega. vol. 3.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BUTCHER, Pedro. **A reinvenção de Hollywood: cinema americano e produção de subjetividade nas sociedades de controle.** Contemporânea, v. 2, n. 2, p. 14-26, 2004. 2.

BUXTON, Richard. **O mundo completo da mitologia grega.** Tradução de José Maria Gomes de Souza Neto. 1. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

CARREGA, Jorge Manuel Neves. **O Neo-Peplum: Hollywood e a herança do cinema popular europeu no século XXI.** Revista Tropos, v. 5, n. 1, p. 1-16, jul.2016.

CABRAL, Luiz Alberto Machado. **A Biblioteca do Pseudo-Apolodoro e o estatuto da mitografia.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2013.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces.** Tradução Adail Ubirajara Sobral. 1 ed. São Paulo: Pensamento, 2007.

CARNEIRO, Isaque Nascimento de Jesus. **Representações do mito de Hércules na atualidade: o herói nos filmes Hércules (2014).** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Goiânia, 2021.

CARNEIRO, Maristela. **Metodologia do ensino de história.** 1. ed. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

DAVSON, Felipe Pereira da Silva. **O cinema como fonte histórica e como representação social: alguns apontamentos.** História Unicap, v. 4, n. 8, p. 263 – 273, jul./dez de 2017.

EURÍPIDES. **Hércules.** Introdução, tradução e notas de Cristina Rodrigues Franciscato. São Paulo: Palas Athena, 2003.

FÁTIMA Silva, Maria de. **Da violência à civilização Hércules, o Super-homem da antiguidade.** Humanitas, v. 65. p. 7-26. 2013.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FRANCISCO, Gilberto da Silva. **O lugar da História Antiga no Brasil.** In Mare Nostrum, v. 8, n. 8, out. 2017.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURHAMMAR, Leif; ISAKSSON, Folke. **Cinema e política.** Tradução de Júlio Cezar Montenegro. 1.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FUNAKURA, Masaaki Alves. **Estudos acerca de mangás e animês na educação: tendências e desenhos contemporâneos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

GARCIA, R. F.; SILVA, A. L.; PEREIRA, E. G. B.. **As representações de corpo, gênero e masculinidade no filme “Hércules”**. Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis, v. 16, n. 2, p. 19-36, mai/ago, 2019.

GRAAF, Lítania de. **Disneyfication of Classic Fairy Tales**. BA Thesis English Language and Culture, Utrecht University. 2013

GAUDREAU, André. **O Cinema Dito dos Primeiros Tempos: Um Caldo de Cultura em Plena Ebulição...** Tradução de Adriano Carvalho Araújo e Sousa. Galaxia (São Paulo, online), nº 37, jan-abr., 2018, p. 19-40. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-2554135104>

GIL, Natália de Lacerda. **Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas**. Cadernos de História da Educação, v. 19, n. 3, p. 923-941, set/dez. 2020.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Mídia, imaginário de consumo e educação**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 191-207, abril. 2001.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Estudo e tradução de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1995.

JESUS, Girlene Ribeiro de. **Avaliação Formativa: limites e possibilidades**. Revista Communitas, v. 8, n. 18, p. 370-384, 2024.

LEAL, Cristianni Antunes. **Seminário como uma prática pedagógica a partir do sexto ano do Ensino Fundamental**. South American Sciences, v. 2, n. 2, p. 1-34, 15 dez. 2021.

LIMA, Rodrigo Araújo de. **Heracles/Melqart: a face grega de uma divindade fenícia**. Revista Hélade, v. 5, n. 2, p. 169-185, nov., 2019.

MARCELLO Neto, Mario. **Animação em aula: Os heróis dos desenhos animados no ensino de história**. Cadernos de Clio, Curitiba, n.º 3, p. 15-43, dezembro, 2012.

MASCARELLO, Fernando. Cinema Hollywoodiano Contemporâneo. In: História do cinema mundial (Org.). 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOERBECK, Guilherme. **História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica**. Revista História Hoje, v. 7, nº 13, p. 225-247, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **Fontes audiovisuais: A história depois do papel**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PEGORARO, Celbi Vagner Melo. **Animação e quadrinhos Disney: Produção cultural no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, L. **Cinema e ensino de história.** Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 25, p. 72-86, 5 jun. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental.** Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. Recife: A Secretaria, 2019.

PINTO, Cláudio Vieira. **Trabalho e educação: um debate acerca do cinema de animação nas escolas.** In: Seminário de saúde do trabalhador de Franca, 7., 2010, Franca. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.pdp?script=sci_arttex&pid=MSC0000000112010000100031&Ing=en&nrm=abn>> acesso em 13 de julho de 2024.

PORTO, Vagner Carvalheiro. **Héracles, um herói grego.** Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, v. 1, n. 2, p. 180-193, Jul./Dez. 2018

PURDY, Sean. O século americano. In: **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI.** Leandro Karnal [et al.]. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Leonardo Freitas. **Afinal, o que é animação no cinema contemporâneo?.** Ciberlegenda, v. 37, p. 57-73, 2019.

ROSA, Cristina Souza da. **Educação e propaganda no jogo político fascista: o uso das imagens cinematográficas por Mussolini.** Diálogos, v.13(1), p. 143-165; 2009.

ROSENSTONE, Robert. **A História nos filmes e os filmes na História.** 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

QUINTÃO, Wander Lúcio Araújo. **O aprendiz de feiticeiro: Walt Disney e a experiência norte-americana no desenvolvimento da expressão cinematográfica do cinema de animação.** Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2008.

RUSSEL, Michael K.; Airasian, Peter W.. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações.** Tradução de Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica Nilma dos Santos Fontanive, Suely da Silva Rodrigues. 7.ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS, Lucian Pereira; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. Cinéma et histoire: o uso do cinema na pesquisa e ensino de História. In: NUNES, Francivaldo; KETTLER, Wesley (orgs.). **Desafios do Ensino de História e prática docente.** 1 ed. Pará de Minas, MG. VirtualBooks Editora, 2018. Disponível em: <https://Iveh.webnode.page/repositorio-digital/> Acesso em 16 jul. 2024.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História (Pensamento e ação no magistério).** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; GARCIA, Tânia M. F. B.. **A formação da consciência história de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História.** Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 267-308, set./dez. 2005.

SILVA, P. A. **Cinema e História: o imaginário norte americano através de Hollywood.** Revista Cantareira, n. 5, 5 de fev. 2019.

SILVA, G. J. da; FUNARI, P. P.; GARRAFFONI, R. S.. **Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 40, n. 84, 2020.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e Didática da História: um diálogo com o conceito de cultura histórica de Jorn Rusen.** História Revista, v. 17, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2012

SOUZA Neto, José Maria Gomes de. **O ensino de História e o infinito banco de imagens: ÊXODO, Deuses e Reis (2014). Outros Tempos,** vol. 16, n. 28, p. 162 - 183. 2019.

SOUZA Neto, José Maria Gomes de. **Deuses do Egito (2016): uma narrativa fílmica da civilização branca.** Transversos: Revista de História. Rio de Janeiro, n. 16, Agosto. 2019.

SOUZA Neto, José Maria Gomes de. **“Convergenza d’interessi, forze, costumi, religioni, vizi e virtu”: O Império Romano como metáfora visual no Cinema Italiano (1909-1937).** Cadernos do Tempo Presente, v. 20, p. 3-15. jun./jul. 2015.

VEYNE, Paul. **Os gregos acreditavam em seus mitos?: ensaio sobre a imaginação constituinte.** Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

7. ANEXO A – EXEMPLO DE FICHA FÍLMICA

1. Ficha Sinóptica

Título brasileiro: Hércules

Título original: Hercules

Ano de lançamento: 1997

Direção: Ron Clements e John Musker

Roteiro: Ron Clements, John Musker e Don McEnery

Duração: 1h e 39min

País: Estados Unidos

Gênero: Comédia, Animação, Ação e aventura

Produção: Alice Dewey, Ron Clements e John Musker

Distribuidora: Walt Disney Studios Motion Pictures

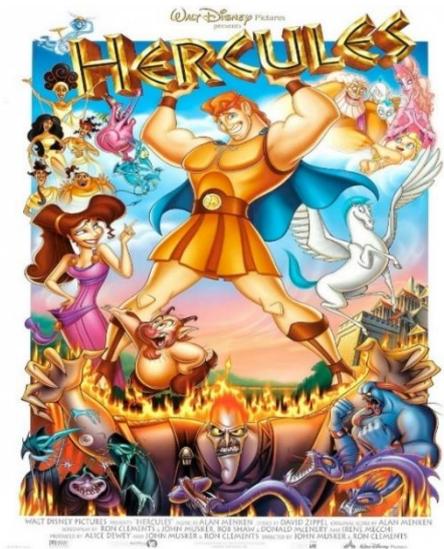
Estúdio: The Walt Disney Studios

Trilha sonora: Alan Menken

Elenco original: Tate Donovan, Joshua Keaton, Roger Bart, Danny DeVito, James Woods e Susan Egan

Dubladores brasileiro: Ettore Zucim, Oberdan Junior, Marcus Menna, Renata Lima, Isaac Bardavid

Indicação etária: Livre



Sinopse: Dono de uma força sobre-humana, o jovem mortal Hércules precisa provar que é um herói para seu pai, o grande Zeus. Junto com seus amigos Pégaso e Phil, ele é enganado pelo esquentadinho vilão Hades e agora terá que decidir-se entre seus poderes e o verdadeiro amor (Disney).

2. Ficha Contextualizada

Curiosidades

- *Hércules* (1997) representa a trajetória do grego em busca de tornar-se um herói;
- A obra faz parte do período denominado Renascença Disney, marcado pelo retorno do sucesso do estúdio;
- A animação é ambientada na Antiguidade grega, representando as cidades-estados, os deuses e a cultura da região;
- Apesar de representar o passar da Grécia, a animação foi produzida na década de 1990 nos Estados Unidos e traz elementos referentes a cultura desse país e ao período em que foi produzido.

3. Ficha Reflexiva

- Como podemos relacionar a representação das cidades-estados na animação *Hércules* com as que descritas no livro de História?
- Quais elementos que remetem ao período de produção do filme podemos apontar?
- Na animação, o personagem Hércules é representado como um guerreiro em amadurecimento, essa é a mesma representação que vemos na *Biblioteca do Pseudo-Apolodoro*?

8. ANEXO B – CATÁLOGO DE FILMES E SÉRIES CITADOS

Anchieta, José do Brasil. Direção: Paulo Cesar Saraceni, 1977.

A Pequena Sereia. Direção: Ron Clements e John Musker, 1989.

A Bela e a Fera. Direção: Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise, 1991.

Aladdin. Direção: Ron Clements e John Musker, 1992.

As peripécias de um Ratinho detetive. Direção: Ron Clements, John Musker, Burny Mattinson e David Michener, 1986.

Alice no país das maravilhas. Direção: Walt Disney, 1923.

A chegada do trem na estação de Ciotat. Direção: Auguste Lumière e Louis Lumière, 1896.

A saída dos operários da fábrica Lumière. Direção: Auguste Lumière e Louis Lumière, 1895.

Bernardo e Bianca na Terra dos Cangurus. Direção: Hendel Butoy e Mike Gabriel, 1990.

Bernardo e Bianca. Direção: Art Stevens, John Lousbery e Wolfgang Reitherman, 1977.

Bambi. Direção: David Hand, 1942.

Branca de Neve e os sete anões. Direção: William Cottrell, David Hand, Wilfred Jackson, 1937.

Caldeirão Mágico. Direção: Ted Berman e Richard Rich, 1985.

Cavaleiros do Zodíaco. Direção: Kōzō Morishita e Kazuhito Kikuchi, 1986.

Dr. Fantástico. Direção: Stanley Kubrick, 1964.

Dragon Ball. Direção: Daisuke Nishio e Shigeyasu Yamauchi, 1989.

Dumbo. Direção: Wilfred Jackson, Bill Roberts, Norm Ferguson, Samuel Armstrong, 1941.

Fantasmagorie. Direção Émile Cohl, 1908.

Fantasia. Direção: Samuel Armstrong, James Algar, Bill Roberts, Paul Satterfield, Hamilton Luske, Jim Handley, Ford Beebe, T. Hee, Norm Ferguson e Wilfred Jackson 1940.

Hércules. Direção: Ron Clements e John Musker, 1997.

Hércules: Zero to Hero. Direção: Tad Jones, 1999.

Inuyasha. Direção: Masashi Ikeda e Yasunao Aoki, 2000.

Intolerância. Direção: D. W. Griffith, 1916.

Jaws. Direção: Steve Spielberg, 1975.

- Little Nemo. Direção: Winsor McCay, 1911.
- Madagascar. Direção: Tom McGrath e Eric Darnell, 2005.
- Mary Poppins. Direção: Robert Stevenson, 1964.
- Mulan. Direção: Tony Bancroff e Barry Cook, 1998.
- O descobrimento do Brasil. Direção: Humberto Mauro, 1936.
- Os Bandeirantes. Direção: Humberto Mauro, 1940.
- O Rei Leão, Direção: Roger Allers e Rob Minkoff, 1994.
- O Corcunda de Notre Dame. Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise, 1996.
- Os Aristogatas. Direção: Wolfgang Reitherman, 1970.
- Os Flintstones. Direção: William Hanna e Joseph Barbera, 1960.
- O nascimento de uma nação. Direção: D. W. Griffith, 1915.
- One Piece. Direção: Kônosuke Uda, Junji Shimizu, Munehisa Sakai, Hiroaki Miyamoto, Toshinori Fukazawa, Aya Komaki, Satoshi Ito, Tatsuya Nagamine, Kohei Kureta e Yasunori Koyama, 1999.
- Pinóquio. Direção: Hamilton Luske e Ben Sharpsteen, 1940.
- Plane Crazy. Direção: Walt Disney e Ub Iwerks, 1928.
- Poor Papa. Direção: Walt Disney, 1927.
- Pra Frente Brasil. Direção: Roberto Farias, 1982.
- Pocahontas, Direção: Eric Goldberg e Mike Gabriel, 1995.
- Steamboat Willie. Direção: Walt Disney e Ub Iwerks, 1928.
- Shrek. Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson, 2001.
- Scooby-Doo. Direção: Joe Ruby, Ken Spears e Joseph Barbera, 1969.
- Star Wars. Direção: George Lucas, 1977.
- Tarzan. Direção: Chris Buck e Kevin Lima, 1999.
- Trolley Troubles. Direção: Walt Disney, 1927.
- The Four Musicians of Bremen. Direção: Walt Disney, 1922.
- Viagem à Lua. Direção: Georges Méliès, 1902.
- Viagens de Gulliver. Direção: Georges Méliès, 1902.

Xica da Silva. Direção: Cacá Diegues, 1976.

Zé Colmeia. Direção: William Hanna e Joseph Barbera, 1958.