

Jader Silveira (Org.)

O Enigma da História

Narrativas e Revoluções



Jader Silveira (Org.)

O Enigma da História

Narrativas e Revoluções



2025 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587o	Silveira, Jader Luís da O Enigma da História: Narrativas e Revoluções - Volume 1 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 73 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-109-1 DOI: 10.5281/zenodo.14720586 1. História geral – Estudo e ensino. 2. Narrativas e Revoluções. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título. CDD: 907 CDU: 93
-------	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/01/o-enigma-da-historia-narrativas-e.html>



**O ENIGMA DA HISTÓRIA:
NARRATIVAS E REVOLUÇÕES**

Autores

**Fernanda Stockler
Gabriel Bosio Gandin
João Augusto Kaminski Silla
Leandro Hecko
Luiz Felipe dos Santos Narciso
Maria Fernanda Hannisch
Rubia Dara Leão de Jesus
Yago Vargas de Menezes**

APRESENTAÇÃO

A história, em sua essência, é um vasto campo de enigmas, onde os eventos passados se entrelaçam em narrativas que moldam a compreensão da humanidade sobre si mesma. Desde os primórdios da civilização, a tentativa de registrar, interpretar e compreender os acontecimentos que transformaram sociedades tem sido uma busca incessante do pensamento humano. O livro *O Enigma da História: Narrativas e Revoluções* se insere nesse contexto, propondo uma análise rigorosa sobre a construção das narrativas históricas e os processos revolucionários que redefiniram paradigmas ao longo do tempo.

A historiografia, enquanto disciplina, não se limita à mera reconstituição de fatos, mas problematiza suas interpretações e os interesses subjacentes que permeiam os relatos históricos. Michel de Certeau já afirmava que a escrita da história é uma prática discursiva atravessada por subjetividades, escolhas metodológicas e pelo próprio contexto do historiador. Assim, este livro se debruça sobre os diferentes prismas da construção histórica, investigando como as revoluções – políticas, sociais e culturais – não apenas alteram o curso dos acontecimentos, mas também influenciam os modos pelos quais esses eventos são narrados e assimilados pelas gerações subsequentes.

O estudo das revoluções, por sua vez, transcende o campo da política e se estende para o campo das ideias, da cultura e das mentalidades. Desde a Revolução Neolítica, que consolidou a transição do nomadismo para a sedentarização, passando pelas revoluções científicas, industriais e digitais, até os levantes sociais contemporâneos, cada transformação representa um ponto de inflexão na trajetória da humanidade. Com base em uma abordagem interdisciplinar, o presente livro examina os elementos que fomentam esses processos, considerando fatores econômicos, filosóficos, tecnológicos e ideológicos.

Além disso, *O Enigma da História* problematiza a ideia de que a história seja um relato linear e objetivo, questionando os mecanismos de seleção e exclusão que moldam a memória coletiva. Como bem pontuou Walter Benjamin, a história oficial é frequentemente escrita pelos vencedores, relegando ao esquecimento as vozes dissidentes. Dessa forma, este estudo busca dar luz a narrativas alternativas, analisando

documentos, testemunhos e interpretações que desafiam a hegemonia dos discursos históricos estabelecidos.

A presente obra é, portanto, um convite à reflexão crítica sobre a história e suas representações. Ao explorar as complexidades das narrativas e das revoluções, o autor proporciona ao leitor uma jornada intelectual que perpassa os grandes marcos da humanidade, sempre com um olhar atento às dinâmicas que estruturam as sociedades. Que este livro sirva não apenas como um registro acadêmico, mas também como uma provocação ao pensamento, instigando novas perspectivas sobre o passado e seu impacto no presente e no futuro.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 NOTAS SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO <i>João Augusto Kaminski Silla; Yago Vargas de Menezes; Maria Fernanda Hannisch; Gabriel Bosio Gandin</i>	10
Capítulo 2 POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ: COLEÇÃO DIDÁTICA LIÇÕES CURITIBANAS (1994) <i>Fernanda Stockler</i>	21
Capítulo 3 LEVANTAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS PARA LEITURAS E ABORDAGENS SOBRE A MEDUSA NO MUNDO GREGO ANTIGO (SÉC. VIII A IV A.C.) <i>Rubia Dara Leão de Jesus; Leandro Hecko</i>	41
Capítulo 4 “PARA QUE TUDO PERMANEÇA COMO ESTÁ, É PRECISO QUE TUDO MUDE!”: A UTILIZAÇÃO DO FILME O LEOPARDO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA UNIFICAÇÃO ITALIANA <i>Luiz Felipe dos Santos Narciso</i>	56
AUTORES	71

Capítulo 1
NOTAS SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA CASA DO ESTUDANTE
UNIVERSITÁRIO

João Augusto Kaminski Silla

Yago Vargas de Menezes

Maria Fernanda Hannisch

Gabriel Bosio Gandin

NOTAS SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO¹

João Augusto Kaminski Silla

Graduando em História pela UFPR. Atualmente faz pesquisas referente a Teoria da História e História da Historiografia. Contato: <jkaminskisilla@gmail.com>.

Yago Vargas de Menezes

Graduando em História pela UFPR. Contato: <yago.menezes@ufpr.br>.

Maria Fernanda Hannisch

Graduanda em História pela UFPR. Contato: <mariahannisch@ufpr.br>.

Gabriel Bosio Gandin

Graduando em História pela UFPR. Contato: <Gabriel.gandin@ufpr.br>.

RESUMO

O presente trabalho é resultado da disciplina "Produção do Conhecimento Histórico e sua Divulgação Pública" da Universidade Federal do Paraná do curso de História. A proposta da disciplina é desenvolver um trabalho conjunto ao Projeto de Extensão Histórias e Memórias sobre Educação, dialogando com as necessidades da comunidade enquanto meio de intervenção social. Deste modo, nos propusemos a trabalhar o sentido do deslocamento universitário entre os anos de 1949 e 2024 a partir da catalogação de fichas de ex-moradores da Casa do Estudante Universitário (CEU). Como problemática, pensamos em discutir a função do historiador no arquivo enquanto constituinte da formação da memória do acervo. Além disso, a partir do diálogo entre autores como Arlette Farge, Jacques Rancière, Michel

¹ Apresentamos especial agradecimento às professoras Roseli Boschilia e Nádia Gaiofatto Gonçalves e à doutoranda Mayla Greboge que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho. Agradecemos os amigos que também auxiliaram na catalogação e organização do arquivo e a Konrado Herculano Leite, ex-morador da Casa, pela ajuda com a confecção dos mapas.

Foucault e Jeanne Marie-Gagnebin, propomos uma problematização do acervo enquanto local de memória e de auxílio à sociabilidade corrente na Casa. Tendo em vista o caráter extensivo do trabalho, compreendemos que seja necessária a indicação de impacto na CEU e, com isso, propomos exemplificar como um projeto de extensão e a carga horária de extensão são importantes para a centralidade e importância da universidade atualmente. Propomos um trabalho de experiência extensiva junto de um avanço nas discussões sobre o acervo, o fomento aos trabalhos de extensão na universidade, a importância do historiador no acervo junto do arquivista e a necessidade de conservar o acervo e ajudar a mantê-lo enquanto um local de pesquisa e de impacto social a partir da Casa do Estudante.

Palavras-chave: Extensão universitária; Casa do Estudante Universitário; Acervo; Memória

ABSTRACT

The present work results from a subject called “Historical knowledge production and its public disclosure” at Federal University of Paraná, in the History course. This subject proposal aims to develop a work with another extension project called “Histories and Memories from Education”, dialoguing with the community needs as a social interventionist way. Therefore, we proposed to think about the meaning of university students' displacement between the years of 1949 and 2024 through cataloging records of the former residents of the Casa do Estudante Universitário (CEU). As a theoretical problem, we discuss the historian function at the archive as a member of its memory construction. Nevertheless, through the dialogue between authors like Arlette Farge, Jacques Rancière, Michel Foucault and Jeanne Marie-Gagnebin, we suggest the archive as a memory place and assistance to current sociability in CEU. Considering the extensive nature of this work, we comprehend that it is necessary to indicate the impact of the actual work in CEU and, by that, we're demonstrating the importance of the university extensionists projects nowadays. This is an empirical work that goes side by side with the discussions about the archive, the development of extensionists projects at the university, the significance of the historian and the archivist at the archive's work, and, finally, the necessity of the archives conservation, helping it to maintain itself as research and social impact place in the CEU.

Keywords: University extension; Casa do Estudante Universitário; Archive; Memory

INTRODUÇÃO. O ACERVO, A METODOLOGIA E AS FONTES

O trabalho no acervo da Casa do Estudante Universitário (CEU) foi conduzido pelas professoras Roseli Boschilia e Nadia Gonçalves a partir da disciplina “Produção do

Conhecimento Histórico e sua Divulgação Pública”, a qual possui horas de extensão. A proposta inicial era o trabalho com migrantes e outros tipos de deslocamentos. Contudo, ao olharmos para o acervo da CEU e para a quantidade de pessoas de diferentes países e estados do Brasil, optamos fazer uma catalogação das fichas de ex-moradores entre o período de 1949 e 2024. Isto é, desde a fundação da Casa, localizada em Curitiba, até o presente. O arquivo dela encontra-se junto da sala de contabilidade e finanças da Fundação CEU. Um trabalhador da fundação organizou o acervo e deixou-o com alguma catalogação em planilha, a qual nós demos continuidade para a catalogação. Foram mais de 7000 fichas de ex-moradores dentro do período supracitado, apresentando uma diversidade de pessoas muito grande, o que implica na pergunta: como fazer desses números uma narrativa histórica? Qual a importância do trabalho do historiador frente à fonte e à memória produzida pelo espaço no qual o acervo está? Para respondermos essa pergunta, devemos, antes, estabelecer a metodologia que utilizamos para a catalogação.

Apresentados às fontes e suas diversas informações tais como nome, nome dos pais, cidade de onde veio, onde nasceu, curso, Estado, nascimento, endereço completo de origem dentre outras informações que constituem a identidade do sujeito. Contudo, o trabalho proposto era a movimentação de pessoas no espaço brasileiro. Desse modo, procurou-se estabelecer a catalogação do nome, cidade e Estado de onde veio, data de entrada e saída, curso e instituição. Assim, foram feitas as catalogações conferindo se o nome da pessoa já estava na planilha e complementando informações. Aquelas que não constavam na planilha e tampouco na própria ficha, foram nomeadas como “NÃO CONSTA”. Outrossim, devido ao fluxo de ex-moradores, optamos por colocar a primeira data de entrada e a última data de saída. Isso se deve aos casos de ex-moradores entrarem como vestibulandos, tentando entrar na universidade durante um ou mais anos, e saindo formados, passando por uma ou mais fichas. Estas, por sua vez, diferenciam-se em tamanhos e na disposição das informações, sendo necessário o olhar minucioso e cuidadoso ao registrar os nomes, uma vez que haviam erros de ortografia, escritas apagadas pelo movimento do tempo, nomes de cidades que, por conta das divisões de Estados, mudam de referencialidade estatal se comparadas com a atualidade; os cursos, assim como as universidades, também mudaram de nomes, sendo alocados os nomes atuais de seus respectivos cursos e universidades. Além disso, as correções nas fichas foram aceitas, visto que haviam inscrições datilografadas e, com um corte horizontal nelas, surgiam novas palavras corrigindo as anteriores. Olhar para o vestígio, é olhar para

uma fertilidade de compreensão da porosidade de informação, trabalho próprio do historiador no arquivo. A cada ficha catalogada, foram destacadas na planilha as células com os nomes já vistos, o que proporcionou uma base de dados concisa para a fundação e para pesquisas futuras. Em relação aos cursos e instituições, o período de 1949 a 1970 foi qualificado como sendo fortemente marcado pela centralidade da UFPR. Isso incide nas fichas onde os cursos que não haviam a marcação específica de instituição, foram alocados para a UFPR. A marcação das universidades foi importante também. Instituições chamadas de “CEFET”, “EMBAP”, “UCP” (tendo variações, como “Cat.” ou “Católica”), “Tuiuti” (variação: UTT), “UP” (variações: “Federal”, “Universidade do Paraná”, “UFP” e “Fed.”) “Positivo”, foram renomeadas para “UTFPR”, “UNESPAR”, “PUC”, “UFPR” e “UP”, respectivamente. Contudo, o nome “Positivo” manteve-se para referenciar o curso pré-vestibular Positivo.

Os critérios acima dispostos foram usados para facilitar o trabalho de contagem de dados e suas condensações. Ao estabelecer certas categorias, homogeneizando as informações, a produção de gráficos e o retrato dessas movimentações ficam mais esclarecedores. Ademais, essas informações podem ser maleáveis, permitindo diferentes abordagens, cortes temporais e epistemológicos, visto que a planilha é atualizada e cada vez mais ampliada, fazendo com que haja uma visão mais analítica e proveitosa da história da Casa enquanto espaço de sociabilidade e produção de conhecimento.

O ACERVO COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA E A AÇÃO DO HISTORIADOR

Considerando as experiências que tivemos a partir do trabalho, podemos refletir sobre a importância do historiador no trabalho arquivístico, bem como na construção da memória a partir desse trabalho.

Começando com a ideia de espaço de memória e sociabilidade, o acervo da CEU se enquadra nessas terminologias, dado o fato de os arquivos serem ressignificados pelo ex-morador que os organizou. Quem os ressignifica, claro, não é apenas esse ex-morador, mas todos aqueles que entram em contato com o arquivo. Como sustentação teórica, podemos pensar a distinção entre memória e história como sendo de campos distintos. Contudo, memória e história se complementam “à medida que contribuem no processo de construção da identidade dos agentes históricos” (Boschilia, 2002, p. 174). Desse modo, pensar a complementaridade desses dois entes como constituintes de identidade

implica uma reflexão sobre o espaço no qual estão inseridos. A espacialidade enquanto fixação material da memória pode ser entendida a partir do “despojo” (Farge, 2009, p. 59), o qual compreende no documento a memória de um passado apagado. Reanima-se essa memória pela significação dela no presente a partir de uma posição política do historiador (Gagnebin, 2009, p. 41). A vontade de trazer a verdade dos deslocamentos a partir de fichas de rostos apagados nos apresenta uma constituição necessária do trabalho do historiador no arquivo. Para além da apreensão da realidade histórica, tema caro a autores tradicionais da historiografia francesa (Carbonell, 1978, *passim*), pensar na ressignificação da memória de um acervo pelo contato e pela experiência, é pensar na centralidade do trabalho do historiador no arquivo e na expressão deste arquivo ao mundo. Outrossim, a experiência enquanto modo de trazer significado à cultura (Benjamin, 2023, p. 83-90) produz, no cuidado e no trabalho com o acervo, a reprodução dessa memória guardada e sua consequente representação.

O arquivo é traduzido pela falta (Farge, 2009, p. 58), por isso é necessário o seu despojo. O historiador, um “édipo psicanalista” (Rancière, 2014, p. 93-114), reaviva o discurso histórico a partir de palavras descorporificadas e a partir de duas ausências: há história pois houve passado e paixão por ele; e há falta das coisas nas palavras. Essas ausências nos dizem muito ao pensarmos na localidade onde encontramos a fonte: um espaço que possui mais de 75 anos e que é, mesmo que por ressignificações, um espaço de sociabilidades no qual as ausências se corporificam. O arquivo é um organizador de discursos em um espaço delimitado (Foucault, 2020, p. 154). O espaço inscreve o sentido de ser das fontes, assim como as palavras marcadas pela ausência marcam a presença de um saber poético de revelação do real. Isso vai de encontro com a noção de história de Luiz Costa Lima (Lima, 2006, p. 110), a qual traz a marca narrativa do nosso trabalho que se dá a partir do termo grego “*alethéia*”, entendido por Heidegger como um desvelar e ocultar do real, com o qual Lima concorda e vai mais além. Pensar nessa dialética de velar e desvelar, implica pensarmos na categoria de mito e representação, a qual é marcada pela mimesis como diferença, em contraste da definição platônica feita pela semelhança com o real. Desse modo, pensar em nossas fontes a partir dessa *alethéia* ressignificada nos permite condicionar o fator contingencial da fonte em história como categoria essencial. Ora, ao olhar a fonte, pensar nela em seu tempo e escolher determinar o hoje como referência para o nome dado a ela há 50 anos atrás, não é um processo de ocultar e revelar aquela realidade? De modo semelhante, o tratamento de dados estatísticos feitos *a*

posteriori a catalogação também implica em uma reformulação narrativa e aporética do trabalho com a fonte. Os números nada mostram se não houver um referente próprio para a sua representação.

Portanto, podemos pensar o documento como aquilo que representa a “vida da instituição que o produziu” (Mogarro, 2005, p. 81). O documento fabricado para um ex-morador apresenta essa vida que transitou por aquele espaço e transformou-o. Nesse sentido, a rede, enquanto conceito antropológico, nos ajuda a pensar a sociabilidade em uma análise histórico-cultural (Mogarro, 2005, p. 89). Não só em espaços microscópicos, a rede nos ajuda a traçar uma abordagem ampla das relações sociais quando cruzamos a ficha de ex-morador com as atas e advertências feitas aos ex-moradores. Desse modo, conseguimos levantar hipóteses férteis para relacionarmos o arquivo, a memória e o papel do historiador no trabalho arquivístico, fazendo com que amplie-se o campo de debates para a história da educação, das migrações e para as interseccionalidades entre memória e história, mesmo definidas enquanto campos distintos.

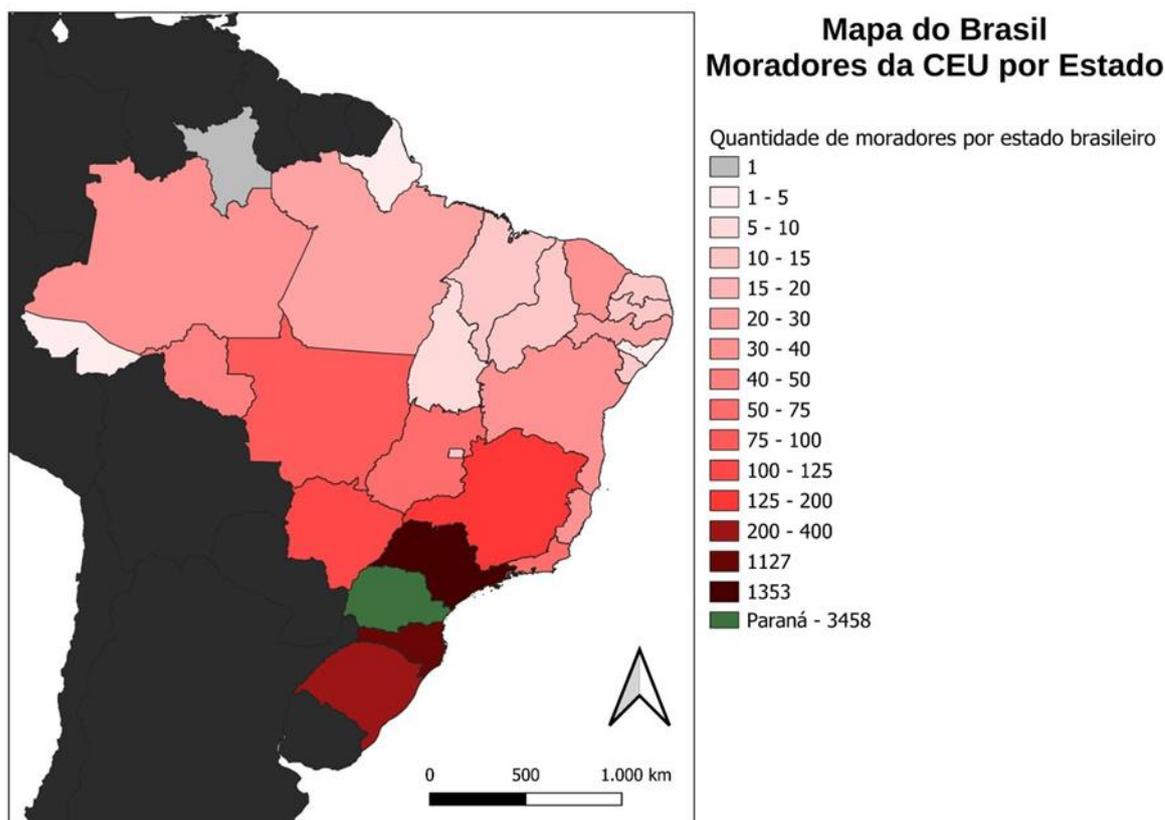
O PAPEL DA EXTENSÃO, RESULTADOS DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DADOS OBTIDOS

Em 1986, Darcy Ribeiro fazia uma apologia à universidade compreendendo a sua principal função: produção do conhecimento científico e cultural de maneira conjunta e simétrica (Ribeiro, 1986, p. 5). A universidade, enquanto espaço universal do saber, é feita para o povo, o qual a constrói. A prática universitária deve procurar sair de sua torre de marfim. Deve sair das mãos das elites que lutam para suprimir o povo brasileiro tendo como norte a utopia de como deve ser esse espaço de saber universal (Ribeiro, 1986, p. 9). Portanto, esse saber está a serviço do povo (Ribeiro, 1986, p. 21). Podemos aproximar a ideia de universidade do antropólogo brasileiro com a prática extensionista, a qual procura desenvolver os trabalhos universitários não só *para* o povo, mas *com* ele.

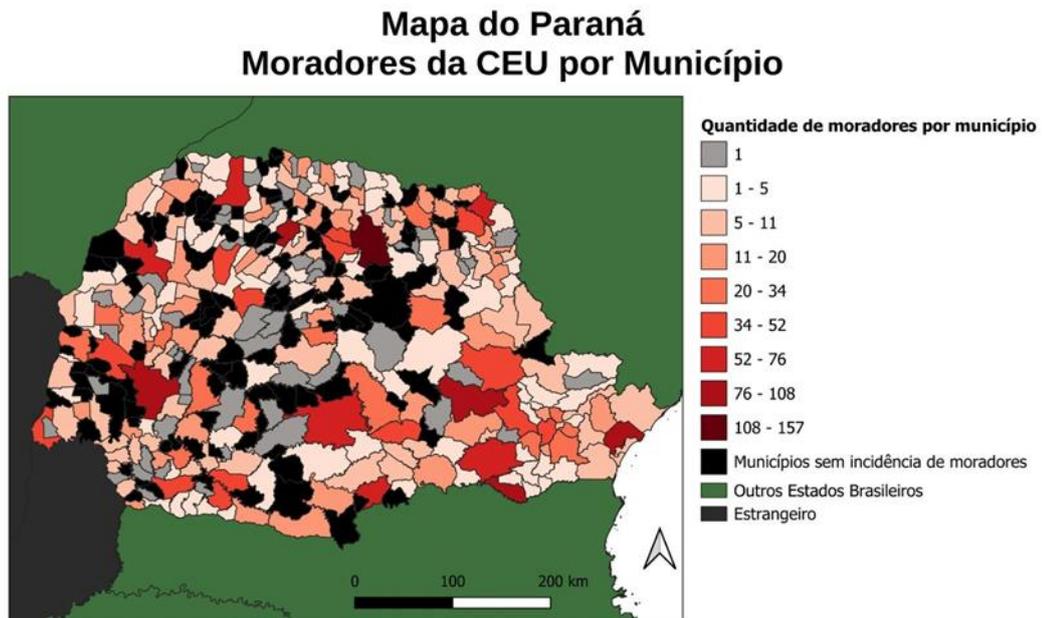
Enquanto resultado da carga horária extensiva obrigatória, a disciplina de Produção do Conhecimento Histórico e sua Divulgação Pública I permitiu a produção engajada do material produzido. Nesse sentido, Michel Thiollent aponta para o propósito emancipatório e de construção conjunta do conhecimento na pesquisa e na extensão a partir de uma metodologia conjunta (Thiollent, 2018, p. 66). Indo de encontro com isso, Moacir Gadotti compreende que a extensão universitária traz a formação não só

acadêmica para os estudantes, mas também a formação cidadã (Gadotti, 2017, *passim*). A educação, como proposta formativa e popular, incide sobre a extensão de modo a produzir significado para o objeto sobre o qual ela se debruça, assim como para as pessoas que pedem por essa atividade extensionista. No projeto de organização do acervo da Casa do Estudante, a demanda não foi criada pela universidade, mas por moradores da própria Casa, indicando que o trabalho é uma atividade de extensão por comunicação de saberes (Gadotti, 2017, p. 2).

A formação de um projeto de extensão, enquanto forma de inserção da universidade na vida social, procura uma ruptura com a torre de marfim universitária. A organização do acervo não contou apenas com o trato documental dos alunos, mas também com o auxílio de um trabalhador da Casa que nos auxiliou na organização e catalogação do acervo. Uma metodologia participativa como essa e como quer Thiollent encontra fundamento na prática extensionista, a qual é tida como uma forma de ação social e emancipação de grupos que por vezes não possuem um local para expressar-se, como o caso dos estudantes que vêm de outras cidades e estados para estudar na UFPR, por exemplo. Vemos isso a partir do seguinte gráfico que aborda a quantidade de ex-moradores entre meados de 1949 e maio de 2024 por estados do Brasil:



Percebe-se a grande maioria vinda do Estado do Paraná, entretanto, devemos lembrar que os ex-moradores apenas poderiam morar na Casa se não fossem de Curitiba. Aqueles qualificados como moradores da capital paranaense estavam, em verdade, morando em região metropolitana, como o mapa a seguir sugere:



O trato desses dados, bem como sua apresentação em mapas forma uma prática extensionista ao entregar para a instituição um quadro geral dos deslocamentos feitos pelos moradores em uma dinâmica histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho extensionista compreendeu a formação do historiador enquanto um agente que trata do arquivo enquanto um agente histórico, proporcionando relações de memória e de trato documental. O documento após ter sua devida higienização e marcação temporal feita pelo arquivista, torna-se material de esclarecimento e é passível de aplicação de categorias valorativas a ele. Isto é, o historiador tem um papel de enxergar o valor no documento para além de seu marco temporal, algo que é também refletido na prática extensionista, produzindo conhecimento junto com o coletivo social. Desse modo,

demonstramos que o acervo não é apenas um receptáculo do passado, mas um espaço que organiza discursos, poetizando-os e tornando-os passíveis de ressignificações. Em conclusão, o presente trabalho tem por resultado o diálogo simétrico entre a Casa do Estudante Universitário do Paraná (autônoma) e a Universidade Federal do Paraná, movimentando extensionistas e dando maior visibilidade para os estudantes universitários enquanto sujeitos de sua própria história.

Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In.: ____, **O anjo da história**. Tradução e organização de João Barrento. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 83 - 90.

BOSCHILIA, Roseli. Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos (Curitiba 1925-1965). 2002. 238 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba (PR), 2002. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27149?show=full>>. Acesso em 20/06/2024.

CARBONELL, Charles-Olivier. L'histoire dite "positiviste" en France. **Romantisme**, 1978, p. 173-185. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1978_num_8_21_5216#roman_0048-8593_1978_num_8_21_T1_0182_0000>. Acesso em: 20/06/2024.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Trad. MURAD, Fátima São Paulo: EdUSP, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, Luiz Costa. **História Ficção Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. Revista Brasileira de História da Educação, n. 10, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647/20178>. Acesso em: 20/08/2024.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história**: ensaio de poética do saber. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora UnB, 1986.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654>>. Acesso em: 20/09/2023.

Capítulo 2
POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL
DO PARANÁ: COLEÇÃO DIDÁTICA LIÇÕES CURITIBANAS
(1994)
Fernanda Stockler

POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ: COLEÇÃO DIDÁTICA *LIÇÕES CURITIBANAS* (1994)²

Fernanda Stockler

Professora dos anos iniciais na rede pública de Castro – Paraná. Licenciada em História. Mestra em Ensino de História Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestra do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). E-mail: fernandastockler@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa aborda como os povos originários do Paraná são representados na Coleção Lições Curitibanas, produzidas na gestão do prefeito Rafael Greca nos anos de 1990. Será utilizado como fonte documental a coleção didática Lições Curitibanas (1994) e o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1994). O trabalho busca situar a obra em seu momento de produção (político, educacional e intelectual), identificando sujeitos e processos de produção. O foco da análise, apoiado conceito de representações sociais, é entender como são apresentados e representadas os povos originários para as crianças que frequentam os anos iniciais. Neste sentido, percebe-se um hiato entre avanços dos debates daquele contexto sobre povos originários do Paraná e as representações veiculadas na obra, caracterizando uma persistência de apagamentos, da subalternidade, e da homogeneização. Neste estudo, será analisado as perspectivas textuais, iconográficas e conteúdo-pedagógica da nossa fonte. Foram utilizados os textos de Roger Chartier (2002) para identificar a construção da representação social do indígena, e Albuquerque Júnior (2008) para definir História Regional. Assim como os textos de Circe Fernandes Bittencourt (1997) e Peter Burke (2004) para discutir a iconografia e iconologia. O produto final apresentado na pesquisa foi um guia didático de referências sobre povos indígenas destinado para professores do ensino fundamental dos anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Povos indígenas.

ABSTRACT

This research addresses how the original people of Paraná are represented in the Lições Curitibanas Collection, produced during the administration of Mayor Rafael Greca in the 1990s. The didactic

² Pesquisa financiada pela CAPES.

collection *Lições Curitibanas* (1994) and the Basic Curriculum of the Municipal Network of Curitiba Teaching (1994). The work seeks to place the work in its moment of production (political, educational and intellectual), identifying subjects and production processes. The focus of the analysis, supported by the concept of social representations, is to understand how native peoples are presented and represented to children attending the early years. In this sense, a gap can be seen between advances in debates in that context about the original people of Paraná and the representations conveyed in the work, characterizing a persistence of erasure, subalternity, and homogenization. In this study, the textual, iconographic and content-pedagogical perspectives of our source will be analyzed. The texts of Roger Chartier (2002) were used to identify the construction of the social representation of indigenous people, and Albuquerque Júnior (2008) to define Regional History. As well as texts by Circe Fernandes Bittencourt (1997) and Peter Burke (2004) to discuss iconography and iconology. The final product presented in the research was a didactic reference guide on indigenous peoples intended for elementary school teachers in the early years.

Keywords: History Teaching; Textbook; Indigenous peoples.

INTRODUÇÃO

Muitas tribos indígenas já ocuparam nosso território, mas, aos poucos, foram vencidas pelos europeus. No Oeste, os espanhóis exploraram o trabalho indígena nas vilas que ali criaram. Ocorreram revoltas e os padres jesuítas foram encarregados da pacificação. Nessa tentativa, reuniram milhares de índios, principalmente guaranis, nas aldeias ou reduções. Ensinavam a eles, além da religião católica, técnicas de agricultura, pecuária e ofícios como o de carpinteiro, o de pedreiro, o de ferreiro, o de tecelão. [...] Enquanto isso, no Litoral, os portugueses enfrentaram a resistência dos índios carijós em duros combates. Mais tarde, tribos caingangues resistiram à ocupação de suas terras nas regiões de Guarapuava e de Palmas. Mas os índios perderam e, hoje, poucos restam no Paraná (Curitiba, 1994, p. 208).

O texto acima foi retirado da obra didática *Lições Curitibanas* (1994), que é uma coleção em quatro volumes destinada às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que na época ainda se chamava de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Cada livro didático contempla as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Essas áreas do conhecimento têm autores distintos.

No trecho selecionado o/a estudante, uma criança dos anos iniciais, é informada de que “tribos indígenas” habitavam o “nosso território” e que as mesmas foram “vencidas” pelos europeus. Que no “oeste” uma parte dos europeus, os “espanhóis”

explorava o seu trabalho nas vilas, mas ocorreram “revoltas”. Vieram então os “padres jesuítas” para pacificar a situação. Eles não exploravam os indígenas, ao contrário, ensinavam a eles a religião católica, técnicas agrícolas, pecuária e vários ofícios. Já no litoral eram os “portugueses” que enfrentaram a “resistência dos índios carijó em duros combates”. Note-se que diferentemente do oeste os “índios” são identificados, são os carijó, com nome próprio em letra minúscula. Os próximos a serem identificados são os “caingangues” que “resistiram” à ocupação de suas terras. Por fim, resume o texto: “Mas os índios perderam e hoje, poucos restam no Paraná”.

O trecho mencionado traz o tema e problema geral que nos propomos a estudar: as propostas e práticas para trabalhar a temática indígena que envolve os povos que habitam o que hoje é o Paraná nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quais são as imagens e representações sobre os povos indígenas no Paraná veiculadas nos livros didáticos que tratam da História do Paraná? Qual presença e quais esquecimentos são promovidos sobre os povos indígenas “paranaenses”? Qual(is) conteúdo(s) sobre os povos indígenas são apresentados no ensino de história regional do Paraná para crianças? O que crianças paranaenses devem aprender e saber sobre os povos originários que habitavam e habitam as terras que hoje formam o território paranaense? Eis algumas das indagações que a pesquisa pretende responder.

O livro didático torna-se uma referência sagrada para muitos professores, principalmente para os que lecionam a disciplina de História sem a formação específica, e nesse caso, ele é um suporte valioso e prático, sendo pouco questionado. O nosso estudo analisou como os povos indígenas que habitam o Paraná foram representados numa obra específica: Lições Curitibanas, tomando-a como texto exemplar de produção histórica regional/local articulada a um currículo.

Nosso desafio foi entender como se construiu uma escrita da história do território paranaense e curitibano; entendendo como o conceito de representação articulou-se com os aspectos textuais, iconográficos e conteúdo-pedagógicos de uma obra didática de referência; e refletir sobre quais são os obstáculos que precisam ser superados para o ensino dos povos indígenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também abordaremos sobre a proposição didática de um guia de referências sobre povos indígenas para os professores, que teve como fundamento contribuir para ensinar sobre a cultura e história dos povos originários.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, os livros didáticos começaram a ser produzidos de forma mais efetiva no período do segundo reinado, fato devido a criação do Colégio Pedro II. Os livros didáticos tinham por missão atender aos estudantes que, em grande maioria eram de classes socialmente privilegiadas e se objetivava um ensino com a melhor influência possível, sendo a educação nesse período fortemente influenciada pela cultura francesa, onde os “manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados” (Silva, 2012, p. 808).

Mais tarde, no século XX, já com o governo Getúlio Vargas, o uso do livro didático tornou-se nacional e abrangente, visando atender uma proposta política de “nação forte e unida” (Silva, 2012, p. 808). O que se pretendia nesse período era implementar ações que favorecessem o governo, no entanto, não foi somente esse o intuito, a grande produção nacional de livro didático se deu em grande parte, segundo Silva (2012, p. 808). A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. O livro didático também sofreu a influência do governo de Getúlio Vargas e de suas perseguições ao comunismo, sendo a sua distribuição e produção controlada politicamente e ideologicamente, dando-se através da fundação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, que era administrada pelo Ministério da Educação e Cultura e seu representante Gustavo Capanema (Silva, 2012).

Não podemos deixar de destacar que a produção e distribuição massiva do livro didático se deu no período do Estado Novo e isso se estendeu nos anos seguintes, quando os militares estavam no poder, porém, a ideologia instaurada por detrás dos materiais continuou a mesma, com caráter controlador e agora também sem opção de liberdade democrática (Luca; Miranda, 2004).

Ainda nesse período de massificação da distribuição e produção do livro didático em escala nacional, podemos destacar que os autores não eram profissionais formados dentro de cada área disciplinar, eram em princípio “personalidades consagradas no meio intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica específica” (Silva, 2012, p. 808). Percebemos que na década de 1960 houve uma reformulação nos critérios de autoria dos livros didáticos, onde se passou a utilizar o

critério de formação disciplinar específica e a atuação nas séries em sala de aula deveria coincidir com o material a ser produzido (Silva, 2012).

No contexto de produção de livro didático e entre o governo de Getúlio Vargas, havia grande intenção também de formar cidadãos com caráter nacional, para tanto percebemos o grande esforço do Ministério da Educação e da Saúde para controlar a política de produção de material didático, sendo assim as professoras Luca e Miranda (2004) nos afirmam:

A educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime. (p. 125).

As obras didáticas por muito tempo foram utilizadas para atender interesses específicos e em seus textos continham ideias acerca de muitos aspectos, inclusive sobre os indígenas. Os livros didáticos sempre mencionaram os povos originários em seus textos na parte da História do Brasil e que em sua grande maioria contava com um discurso de estereótipos ou de um indígena infantilizado. Desde a década de 1980 historiadores brasileiros investigam sobre a representação indígena nos livros didáticos, Carmo (1991), Menezes (1983), Mota e Rodrigues (1999), Pinto e Myazaki (1985), Rocha (1984).

Para Boiano e Oliveira (2015) os livros didáticos de História abordam a temática indígena de forma fragmentada. Segundo eles a narrativa histórica contempla determinados momentos, mas em muitos períodos os povos indígenas ficam descontextualizados, como não pertencentes a nenhum momento da história do Brasil. Muitas vezes essa abordagem concentra-se em discursar sobre o indígena como um personagem presente no momento da colonização, deixando de fazer a conexão com o presente e também de evidenciar as especificidades de cada cultura.

Para os historiadores Santos, Amorim e Menezes (2019), que se dedicaram a analisar as coleções: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo B. Júnior 2017/2019, *Projeto Coopera* 2016/2018, *Coleção Ápis* 2016/2018 e *Coleção Pequenos Exploradores* 2016/2018, relataram que a cultura indígena é muitas vezes apresentada nos livros didáticos com tempos verbais que remetem ao passado, ao tempo da colonização, como se atualmente não houvesse povos indígenas. Eles apontam também que o indígena é

abordado de forma muito sintetizada e em outras obras ele sequer aparece, além de muitas imagens serem as mesmas de outros livros.

Contudo, enfatizam que houveram mudanças na representação do indígena, como no caso da coleção estudada de Alfredo Boulos Júnior, que relata a exploração dos povos originários pelos colonizadores. Os autores destacam que “a dizimação desses povos é algo bastante retratado nas coleções, assim como a importância da língua indígena na formação da ‘língua brasileira’” (Amorim; Menezes; Santos, 2019, p. 89).

Além dessas perspectivas, os indígenas são retratados como povos que viveram em função do homem branco, deixando a sua cultura para inserir-se ao mundo civilizado do outro. Outro fator de destaque é que termos como “selvagem” e “primitivo” fazem parte da narrativa de muitas obras didáticas, permitindo que se tenha a ideia de que esses personagens precisavam ser educados e ensinados a viver como o homem branco, mais especificamente da cultura vinda dos europeus.

Na perspectiva da representação indígena em livros didáticos e o ensino de História Indígena, o pesquisador Lima (2016) nos apontou o estudo e as mensagens propagadas pela linguagem imagética sobre os povos indígenas na coleção “*Para Viver Juntos*”, do triênio 2014-2016, distribuída no município de Araguaína (TO) para o Ensino Fundamental dos Anos Finais, elencando que, essa população foi retratada com as imagens de forma menos significativa que outras etnias, sendo elas inseridas em finais de capítulo como apoio ao texto escrito e que a análise das mesmas deram-se de maneira individual pelos alunos, sem um método claro e específico. Além disso, ficou evidenciado que o conteúdo sobre os povos originários ficou restrito ao uso do livro didático e que essa população é associada ao período da colonização do Brasil.

Lima esclarece que, em determinados momentos, há imagens atualizadas dos indígenas, mas “que a não contemporaneidade desses povos está tão arraigada em nosso cotidiano que eles só passam a ter importância no passado” (Lima, 2016, p. 56). Essa explanação reforça como os estereótipos e a descontextualização dos povos indígenas continuam presentes nos livros didáticos, e que o professor deve ser o grande mediador entre os conteúdos e os alunos. Assim sendo, detêm várias possibilidades de condução da aula e elas podem ser mais eficientes ou não.

A pesquisa de Pires (2020) realizada no município de Porto Alegre (RS) com uma turma de sétimo ano, dialoga com a percepção de Lima (2016). Segundo ela, os povos originários são lembrados como sujeitos pertencentes à história no momento do

descobrimto do Brasil ou como população que vivia na América quando Cristóvão Colombo chegou. Outro ponto a destacar é que a pesquisadora reconhece que a Lei nº 11.645/2008 “é um marco na inclusão da história e das culturas indígenas nos currículos da Educação Básica, surgem questões sobre como desenvolver esse tema em sala de aula, como incluir de forma orgânica assuntos relativos aos povos originários e suas culturas” (Pires, 2020, p. 21).

Nesse sentido, os dois estudos concordam que é necessário desenvolver ações e propostas de ensino mais consistentes para sanar a temática indígena em sala de aula, com medidas efetivas para combater e conscientizar sobre os estereótipos dos povos originários, pois somente a lei não é o suficiente para promover a reflexão de que eles são sujeitos que promoveram a formação étnica do nosso país, que têm a sua cultura e ela deve ser valorizada e respeitada.

As apresentações dos povos indígenas em um único momento da história apagam lutas e resistências deles para reverter o esquecimento a que foram relegados, como povos com lugar apenas no passado. É preciso destacar que, os “índios” nunca desapareceram da nossa história como as perspectivas pessimistas colocavam. Ao longo dos séculos XIX e XX tivemos ideias reducionistas e políticas assimilacionistas – como veremos à frente - acerca dos indígenas, o que causou o silenciamento desses povos na história escrita. Mesmo essa versão sendo infundada, influenciou o conhecimento sobre a história dos povos originários. Devemos lembrar que os povos originários sofreram recentemente ataques de governantes (2019 a 2022) desmerecendo a posse das suas terras e utilizando termos que desqualificavam os indígenas. Isso reflete a sensibilidade da temática e como a tentativa de suprimir a história e cultura dessa população ainda está latente no século XXI.

Acreditamos que o ensino de História voltado para refletir sobre os povos indígenas enquanto sujeitos históricos potencializa a valorização dos mesmos, promove o respeito a sua cultura e facilita a percepção de que são agentes de construção da história do Brasil e não meros personagens figurativos que deixaram-se influenciar pelo não indígena.

Devemos explicitar que o ensino de História nos anos iniciais fornece o primeiro contato oficial com os procedimentos e fontes históricas. Através do primeiro ciclo dos anos iniciais segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno vivencia a experiência do contato com as fontes orais e iconográficas e:

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens (Brasil, 1997, p. 39).

O ensino de História tem a importância fundamental de inserir a criança no mundo histórico esclarecendo que a humanidade produz fatos e acontecimentos e que eles são passíveis de compreensão através de um vasto acervo histórico e que todos dentro de uma sociedade o produzem, principalmente, porque todos são sujeitos históricos e que não há somente uma escrita histórica.

Além disso, conforme a pesquisadora Fonseca (2010) é preciso nos anos iniciais romper com a fragmentação de conteúdos e incorporar aos estudos os diferentes recursos que produzem história como o rádio, a televisão, a literatura, especialmente para trabalhar a temática regional. Isso é necessário segundo Fonseca porque temos de entender a História como uma área para se trabalhar em interdisciplinaridade e destaca que “o ensino de História e Geografia deve ser encarado como capaz// de formar determinada consciência histórica, ao mesmo tempo que revela a consciência predominante” (Fonseca, 2010, p. 47).

A pesquisadora reforça que a formação da consciência histórica dos alunos se dá também fora dos muros da escola, ou seja, a criança é exposta aos diferentes estímulos sociais e por isso “devemos considerar como objetos do ensino de História e Geografia todos os veículos e materiais que contribuem com a difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico na nossa sociedade” (Fonseca, 2010, p. 47). É preciso sempre ressignificar o ensino de História e estar atento aos diferentes meios que influenciam a sua escrita para que já nos primeiros anos escolares as crianças tenham uma experiência positiva com o campo histórico e identificando os elementos que a compõem.

A década de 1990 implementou normativas importantes para a educação, bem como colocava em pauta a discussão dos direitos e ensino da história e cultura indígena dentro das salas de aula. Nos anos seguintes duas leis foram promulgadas, a 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena em todas as escolas do sistema público e privado de ensino.

Para que este cenário de conquistas fosse possível muitos personagens lutaram, a começar pelo Movimento Indígena que se iniciou na década de 1970. Contudo, esse

movimento não surge simplesmente dentro do contexto brasileiro, estimulado pelos movimentos sociais do Regime Militar (1964-1985), mas também pelos acontecimentos da esfera internacional (Fanelli, 2018).

METODOLOGIA

A pesquisa pautou-se na análise qualitativa por meio da análise de livro didático, pautando-se na ferramenta proposta por Bardin (2002), *Análise de Conteúdo*. Essa ferramenta tem três elementos importantes, os quais farão parte para alcançarmos os objetivos elencados neste trabalho. Essa ferramenta é composta por três missões: “a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (Bardin, 2002, p. 95).

Na primeira missão, escolhemos a fonte que foi utilizada para realizar a pesquisa e fizemos as primeiras leituras e observações, entendendo o conteúdo da fonte. Para a segunda e terceira missão, com o contato mais consolidado com o livro didático, *Lições Curitibanas (1994)*, formulamos hipóteses e objetivos que nos direcionaram no trabalho investigativo para que, ao final pudéssemos comprovar ou não as nossas formulações hipotéticas. Nessa fase, utilizamos o sistema de busca de palavras nos arquivos dos livros didáticos para a análise de conteúdo. Essa dinâmica permitiu explorar os termos dos textos através de comparações entre eles; verificação da frequência que apareceram na coleção didática e também a ausência dos termos.

ANÁLISE DE DADOS

A coleção: contexto e projeto

A coleção didática *Lições Curitibanas* foi elaborada na década de 1990 na gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1997) e distribuída nas escolas municipais de Curitiba entre 1995 a 1997. A coleção foi destinada para atender as quatro primeiras séries escolares: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Cada aluno recebeu um livro que podia ser levado para casa e realizar as atividades (Ferreira, 2008). O material foi desenvolvido a partir do Currículo Básico de Curitiba de 1988 e que sofreu revisões em 1991, 1992, 1994, 1996. A revisão de 1994 mostra em suas primeiras páginas oito projetos educacionais que visavam a qualidade de ensino na rede municipal de Curitiba, entre eles, o livro *Coleção Curitibanas*.

A professora Valéria Ferreira ao estudar as relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 destacou a coleção como elemento para a efetivação de uma imagem politicamente correta do município. Ao analisar alguns aspectos da coleção em relação a fundamentação teórica da Currículo Básico, elencou dez características do “tipo ideal” de cidadão que a obra visava formar, entre eles: “[...] 5. Um sujeito educado, que sabe: falar, conviver em sociedade, aplicar determinadas regras de etiqueta nos locais em que convive, agir com respeito; 6. Um sujeito que perpetua as tradições (de algumas etnias); [...]” (Ferreira, 2008, p. 181).

A obra didática *Lições Curitibanas* está inserida no movimento chamado paranismo. Este ideário se desenvolveu juntamente com a instauração da República e da criação do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paraná (IHGEP) em 1900. A respeito desse movimento identitário, os professores Antonio Paulo Benatte e Alessandra Izabel de Carvalho (2012), compreendem que ele pode idealizar a paranidade, justificando que:

Os paranistas buscaram forjar uma paranidade criando signos e símbolos (o pinheiro, o pinhão, a gralha azul, etc.). Esses discursos, narrativas, imagens e representações constroem simbolicamente o regional, inventando suas tradições e conferindo-lhes uma história mítica. O objetivo de toda essa profusa produção era inculcar na população uma identificação e um sentimento de pertença ao Paraná, seu território, sua história, sua gente; em outras palavras, promover de múltiplas formas relações afetivas, identitárias, de pertencimento a um destino comum, apesar das diferenças de origem da população e em meio a lutas, conflitos, disputas por hegemonia política, de famílias, grupos e classes sociais (Benatte; Carvalho, 2012, p. 75).

A abordagem de pertencimento ao Paraná se deu no discurso dos grandes personagens e nomes da história paranaense vinculados aos ciclos econômicos do estado, primeiramente da erva-mate e depois do café. Tal narrativa se constrói através da obra do historiador Romário Martins, que influenciou muito o ideário sobre o Paraná e o ser paranaense. Esse autor marcou o que chamamos de primeira geração paranista na primeira metade do século XX, período em que o movimento foi mais intenso e reestruturado. Ainda nesse período, nas décadas de 30 e 40 emerge uma segunda geração paranista, com Bento Munhoz da Rocha Netto, David Carneiro e Brasil Pinheiro Machado, o que segundo os historiadores Benatte e Carvalho, apresentaram “continuidades e rupturas em relação ao que poderíamos chamar ‘paranismo clássico’ das primeiras décadas do século” (2012, p.75).

A obra didática retoma características essenciais dos símbolos paranaenses, como o pinheiro, a gralha azul, o pinhão e fundação de Curitiba, a fim de realçar as tradições e relembrar a história paranaense com todos os seus mitos.

Os povos indígenas na coleção *Lições Curitibanas*

As etnias Kaingang, Guarani, Xetá, e Xokleng não são mencionadas nos livros de primeira e segunda série, sendo citados apenas no livro da terceira e quarta série.

No livro da terceira série o povo Guarani é abordado no sentido de explicar que a maioria dos povos tradicionais do Brasil são do grupo tupi-guarani, jê ou tapuia, aruaque e caraíba. E os Kaingang (escrito caingangues na coleção) são mencionados para explicar as diferentes “tribos” que moravam no território paranaense. Os dois povos são descritos também para atualizar o leitor que atualmente no Paraná “a maior parte da população indígena do Paraná, em geral formada por caingangues e guaranis, vive em reservas, sob a responsabilidade da Fundação Nacional do índio (FUNAI)” (Curitiba, 1994, p. 103, 3ª série). As etnias Xetá e Xokleng não são mencionadas em nenhum dos aspectos descritos, há um completo silêncio.

Já no livro da quarta série os Kaingang são referenciados no momento da colonização no nosso litoral “os portugueses enfrentaram a resistência dos índios carijós em duros combates. Mais tarde, tribos caingangues resistiram à ocupação de suas terras nas regiões de Guarapuava e de Palmas. Mas os índios perderam e, hoje, poucos restam no Paraná” (Curitiba, 1994, p. 208, 4ª série). Os Guarani também são associados aos europeus, mas descritos como existentes no oeste do Paraná. Os Xetá e Xokleng são mencionados somente em uma reportagem de um jornal que a coleção traz para dentro do texto e cita que esses povos disputavam espaço no território paranaense, sem explicações complementares pelos autores.

Observamos que no livro da terceira série o termo “índio/índios” é utilizado infelizmente com mais frequência em **54 vezes**, “indígena/indígenas” foi o termo menos empregado, no livro da 3ª série aparecendo **37 vezes**. Essa disparidade diminuiu no livro direcionado para a quarta série, “índio/índios” foi citado **24 vezes** e “indígena/indígenas” **20 vezes**.

Os termos “povos indígenas/tradicionais” não aparecem no texto didático da 3ª série, mas “povos indígenas” aparece **2 vezes** no livro didático da 4ª série, revelando uma

mudança tímida e ao mesmo tempo a inserção de termos mais qualitativos que incentivam um novo vocabulário para os alunos.

A falta de representação indígena vem se confirmando nos livros didáticos da 1ª e 2ª série. Neste aspecto relacionado ao termo, apenas uma vez “indígenas” é utilizado no material da primeira série - relacionado ao conteúdo tipos de moradia – e mostra as diferentes casas. Já no material da segunda série os termos são ausentes.

Ainda que os termos “indígena/indígenas” tenham aparecidos nos livros da terceira e quarta série, a opção “índio/índios” foi a mais empregada, fazendo com que o aluno ao longo do estudo e leitura dos textos e atividades gravasse o termo com mais facilidade, visto que este termo é reafirmado em **78 vezes** contra **57 vezes** de “indígena/indígenas”.

Com o intuito direto ou indireto, a obra faz ampliação do vocabulário que menos representa a identidade dos povos tradicionais, sobretudo, com livros que são aplicados em sequência escolar e as crianças têm o mesmo parâmetro de termos, ou seja, se continuam sendo utilizados com mais evidência são mais compreendidos por elas.

Assim como o termo “índio” desqualifica a população indígena, “selvagem, sem cultura e primitivo” também. Esse termo é infelizmente utilizado no livro da 3ª série para referir-se ao povo Ianomâmi, na parte dedicada a conhecer um pouco mais sobre eles, da seguinte maneira: “Os índios ianomâmis são os mais primitivos do Planeta” (Curitiba, 1994, p. 106, 3ª série). O que nos chamou atenção é que esse termo só aparece mais uma vez no livro e para explicar sobre os recursos utilizados pelo homem primitivo para se orientar no tempo. Então, “primitivo” parece um termo específico para populações indígenas, restringindo o seu uso à temática indígena, como se a palavra inconscientemente fosse mais “apropriada” para eles.

No livro da quarta série o indígena é novamente associado a primitivo, o que chamou a nossa atenção neste trecho é que o termo é explicitamente colocado na frente da palavra “habitantes” e para explicar quem são os índios. Ironicamente, a palavra “primitivos” não é subordinada aos demais personagens que transformaram o espaço paranaense (conquistadores, imigrantes, por todos os outros homens). Ao que parece, os livros da 3ª e 4ª série utilizam a palavra “primitivo/primitivos” para designar os indígenas e nos remete à reflexão sobre os termos “índio/indígena” nos parágrafos acima, ou seja, tais utilizações propositadamente para adjetivar os povos tradicionais determinam a maneira como os alunos compreendem esses indivíduos, além de estabelecer uma

hierarquia nominal, pois os únicos que são associados com esse termo pejorativo são os indígenas. Os termos “sem cultura” e “passivo” não são mencionados nos livros da terceira e quarta série para referir-se aos indígenas. Já o termo “selvagem” é empregado uma vez na coleção da 4ª série (p.207) para descrever o indígena na visão do colonizador.

Conseguimos perceber que os termos utilizados para referenciar os povos indígenas deixam de esclarecer as diferentes etnias, como também “rotulam” essa população com expressões pouco pedagógicas – que ensina de forma errada as nomenclaturas para chamar os povos tradicionais – deixando o precioso tempo escolar e o conteúdo do livro didático frágeis, com lacunas e silenciamentos. Em contrapartida, a coleção não utiliza de termos variados para especificar os povos indígenas, como “selvagem”, “sem cultura” e “passivo”, ao menos com essa restrição houve minimização dos estereótipos linguísticos e a inferiorização da cultura indígena.

As partes em que os indígenas são contextualizados não mostram claramente toda a sua história e cultura, mas são abordados como um pedaço pertencente à história europeia e ao passado da história brasileira. Isso é facilmente identificado no livro da 3ª série (p. 94) que coloca como título “No início de nossa história” e automaticamente faz uma regressão para o “descobrimento do Brasil” perguntando: “Se pudessemos voltar o tempo em mais de 500 anos, o que encontraríamos nas terras onde moramos?” E logo nos parágrafos abaixo questionamentos que lembram um jogo de ciências, em uma aula sobre animais: “Quem eram? Com viviam?” Após essas indagações duas imagens de populações nativas são inseridas, ou seja, as respostas levam a “índio” ou indígena, sem qualquer quadro adicional ou boxes explicativos sobre as etnias existentes naquele período ou evidenciando as etnias presentes na década de 1990.

Este é um ponto bastante relevante na análise do material porque as contextualizações dos povos indígenas no presente são ausentes, o que de certa forma tem coerência com o tempo verbal empregado nos textos, o passado. Expressões como: viviam, foi ocupado, formavam, tiravam, caçavam, pescavam, colhiam, cozinhavam, construíam, preparavam, havia, são comuns ao longo da escrita destinada à terceira e quarta série.

A associação textual “chegada dos portugueses com os indígenas” é o ponto chave do conteúdo sobre povos tradicionais na coleção *Lições Curitibanas*. Os títulos são grandes e destacados referentes aos europeus e no meio do texto aparece a explicação que “índios” eram os povos que estavam nas terras descobertas por Cristóvão Colombo, nome dado

porque estavam em busca das Índias e por conta do engano deram esse nome. Neste momento, percebemos que seria necessário desconstruir esse termo errôneo, mas não foi o que constatamos. Houve um completo consenso com o termo e reafirmação do “índio” para referenciar os povos indígenas. Se na coleção esse termo predominou, a falta de compromisso em contextualizar o aluno sobre as primeiras populações do território paranaense e brasileiro prevaleceu, deixando passar a oportunidade de utilizar o veículo de informação pedagógica para abordar e criticar os estereótipos dados aos povos indígenas.

A titulação “Chegaram os europeus” está presente no livro da quarta série e o termo “índio” está associado aos dois personagens europeus, Pedro Álvares Cabral e Cristóvão Colombo. Nesta página do livro (p. 45) chamou a atenção para o termo “invadiram”, usado para explicar a entrada dos europeus em território brasileiro. Outro momento histórico que os indígenas são associados é ao bandeirismo, com titulação em letras maiúsculas “E as terras paranaenses foram sendo conquistadas”. Nesta página (47) os indígenas são reduzidos à história das Reduções e ao Bandeirismo, sem nunca expor os sofrimentos causados por tais imposições, suas resistências; e contrapor os motivos dos povos originários de não aceitação aos costumes europeus. O que aconteceu foi a explicação bastante determinista que “a região foi arrasada e abandonada” (Curitiba, 1996, p. 47, 4ª série), sem qualquer explicação sobre as diferentes formas de resistência indígena aos colonizadores.

Os livros da terceira e quarta série são bastante enfáticos quando o assunto é indígena, os colocam submetidos aos europeus, mas também verificamos a alternância para a categoria das lendas, como no manual da 4ª série onde relata a lenda do “Irapuru” (p. 54) e no material da terceira série a lenda do “Surgimento das estrelas” (p. 74-75).

No livro da quarta série há a titulação em letras maiúsculas “Antes de todos, aqui estavam os indígenas” para explicar que eles estavam aqui antes do “descobrimento”, mas não dedicam duas ou três páginas para explicitar as etnias paranaenses e seus costumes. O livro traz o indígena fora do contexto do descobrimento, inserindo-o no período colonial (p. 69), e ironicamente, associados à palavra “conflitos”, ou seja, que eram necessárias as câmaras municipais intervirem nos conflitos com os indígenas. Na página 207 os indígenas são novamente associados ao descobrimento, relatando da seguinte maneira: “Os europeus estranharam muito os costumes dos indígenas e os consideravam ‘selvagens’ e ‘primitivos’” (Curitiba, 1996, p. 207, 4ª série). Seguindo o mesmo padrão

conceitual não problematizaram a visão selvagem e primitiva do indígena pelo colonizador, prevalecendo somente a explicação europeia. A página seguinte é dedicada para explicar as submissões dos indígenas às reduções, inclusive citando que eram explorados pelos espanhóis e depois arrasados pelos bandeirantes, finalizando a escrita com a frase “[...] os portugueses enfrentaram a resistência dos índios carijós em duros combates. Mais tarde, tribos cainguangues resistiram à ocupação de suas terras nas regiões de Guarapuava e Palmas. Mas, os índios perderam e, hoje, poucos restam no Paraná” (Curitiba, 1996, p. 208, 4ª série).

Para afirmar a expressão “poucos restam no Paraná” o livro expõe uma reportagem do jornal *Nicolau* com publicação em 1987, afirmou que naquele período existiam 5000 indígenas em território paranaense e que sim, o Paraná foi habitado por povos indígenas antes dos portugueses. Porém, novamente, termos no tempo verbal do passado são usados, “foi”, e não enaltecem o processo de resistência e luta desse povo existir. Percebemos que os indígenas são descritos por números, a coleção não prioriza destacá-los, seja através de imagens de objetos indígenas, gráficos que problematizem a população indígena desde a colonização até o contexto de escrita da coleção ou com explicações textuais sobre cada etnia presente no estado.

Como não são descritos individualmente e associados sempre aos acontecimentos da colonização, passa-se a impressão que os indígenas não tem uma cultura própria e podem ser facilmente esquecidos pelos estudantes, uma vez que, a abordagem textual da coleção induz para a percepção de povo “sem importância”, reduzindo-os aos europeus e não fornecendo dados concretos sobre a sua história e cultura, muito menos sensibilizando os estudantes sobre a dizimação dos povos originários e em muitos casos a não autodeclaração indígena.

As fotos dos indígenas retratam momentos da sua cultura em rituais e em situações cotidianas, destaca-se que a retratação dos indígenas nas aldeias se deu por meio de roupas específicas de determinadas etnias e não houve o contraponto com outras culturas que fazem uso de vestimentas diferentes. Ao que parece, as fotos tendem a reforçar o imaginário que os povos indígenas só tem essa maneira de vestir-se, sem ao menos explicar o uso de tais roupas e em que circunstâncias são utilizadas. Nos questionamos sobre a relação do texto com as imagens através da pergunta de Circe Bittencourt (1997), “As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?” (Bittencourt, 1997, p. 70).

Neste sentido, percebemos que as fotos estão inseridas com o texto, mas que algumas simplesmente “enfeitam” a página, pois não são relacionadas à narrativa presente no texto, onde o leitor visualiza a imagem e não recebe informações complementares ou adicionais, já que o recurso visual é sempre significativo na compreensão do conteúdo.

No aspecto de complementar explicações e enriquecer o texto, percebemos a ausência de fotos que tragam o indígena mais próximo da realidade temporal da criança (no caso, década de 1990), com personalidades que já reivindicavam pelos direitos indígenas e cobravam a sua autonomia perante a sociedade.

A coleção didática fez uso de obras de arte bastante reproduzidas em livros escolares, “Fundação de Curitiba”, de Theodoro de Bona, e “Desembarque de Pedro Álvares Cabral ao Brasil”, de Oscar Pereira da Silva. As duas obras de arte são bem referenciadas, o que por sinal, se destacam em relação às demais imagens, que quando tem fonte, são superficiais e não indicam completamente as informações. Ressaltamos que no livro didático da terceira e quarta série possui uma imagem canônica, reforçando a ideia de nacionalismo inspirada no século XIX.

Percebemos que os povos indígenas foram colocados como empecilho na construção do território brasileiro e paranaense, pois são colocados como agentes que atrapalham e são agressivos, sendo necessário fazer guerras contra eles ou pedir permissão para ocupar terras, mostrando que os portugueses agiam pacificamente.

No que corresponde às atividades apresentadas aos estudantes consistem basicamente em questionários com perguntas e respostas. Há pouca ou nenhuma diversificação metodológica incluindo caça-palavras, cruzadinha, complete, desafios e pesquisas. Como parte diversificada a coleção insere pesquisas e criação de dicionário de vocabulário indígena. Para a perspectiva da pesquisa sugere ao aluno que pesquise por exemplo, o que é a FUNAI (livro 4ª série). Porém, ao longo do texto que o aluno teve contato não é explicado sobre o órgão, ou seja, o estudante irá ter contato sobre o assunto em um momento individualizado, muito provavelmente em casa, e essas pesquisas não indicam fontes.

A partir das fragilidades observadas nas obras didáticas levantadas para a nossa pesquisa, refletimos o quanto é necessário investir em materiais para auxiliar os professores no dia a dia de sala de aula, principalmente para os docentes dos anos iniciais. Neste sentido, a nossa proposição didática consistiu em um guia de referências sobre

povos indígenas, que pode ser usado pelos docentes no momento em que considerarem oportuno, de acordo com a necessidade, sem precisar acessar tudo em um determinado prazo. O nosso guia tem as seguintes categorias: livros e filmes, sites com textos sobre a história indígena, sites de museus, canais de youtubers indígenas, podcasts sobre os indígenas, enfim, com recursos possíveis de serem utilizados. O nosso material foi organizado em treze partes para ser de fácil compreensão e disponibilizamos em versão digital, no site <https://guiadidaticopovosindigenas.my.canva.site/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise da coleção *Lições Curitibanas* observamos que as etnias indígenas paranaenses foram evidenciadas somente na apresentação do nome em alguns momentos dos textos, ficando ausente a problematização e explicação sobre os Guarani, Kaingang e Xetá. No entanto, houve explicações sobre etnias não presentes no território paranaense, o que por sua vez, negativamente muitas perguntas que fizemos no início: “Qual presença e quais esquecimentos são promovidos sobre os povos indígenas “paranaenses”? Qual o papel atribuído aos povos originários na formação do estado paranaense? O que crianças paranaenses devem aprender e saber sobre os povos originários que habitavam e habitam as terras que hoje formam o território paranaense?”. Não houve estudo sobre povos indígenas paranaenses nem categorias de aprendizagens sobre eles, como: formas de resistência, aspectos de semelhanças e diferenças entre as etnias ou destaque de indígenas na atualidade.

Tais observações realizadas não foram identificadas somente na coleção de análise, mas também em trabalhos de pesquisadores que buscaram compreender as representações indígenas em livros didáticos e que também constataram esquecimentos e estereótipos nas narrativas, mesmo em coleções recentes da última década, que ainda não mudaram a sua abordagem para explicar a história e cultura dos povos tradicionais, como na pesquisa de Glaucia Fonseca (2020) que observou a falha de explicação sobre as imagens nos em livro de 2014, algo que aconteceu nas *Lições Curitibanas*.

Todas essas observações ao longo da pesquisa foram essenciais para definir a proposição didática, visto que, deveria auxiliar de forma positiva o trabalho do professor, principalmente porque ela seria voltada para a rede municipal de Castro, contemplando os anos iniciais. Sobretudo, levando em consideração a graduação destes professores que

na maioria se concentra na área da Pedagogia e muitos ministram diversas disciplinas, inclusive História. Então, oferecer um produto que potencializasse o ensino da temática indígena e que seja possível trabalhar em sala pareceu ser a escolha mais prudente. Contudo, a nossa pesquisa também foi escrita para que os docentes tenham referências mais seguras sobre o ensino da história indígena e possam aprofundar os seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENATTE, Antonio Paulo; CARVALHO, Alessandra Izabel de. **História e Regiões**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD. 2012. p. 12-20.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BODART, Cristiano das Neves. (org.). O ensino de humanidades na escola. In: AMORIM, Roseane Maria de; MENEZES, Anderson de Alencar; SANTOS, Alexsandra dos. Os povos indígenas nos livros didáticos de História. 1. ed. Maceió: **Café com Sociologia**, 2019. p. 83-92.

BOIANO, Mariangela Kuller; OLIVEIRA, Oseias de. A presença indígena nos livros didáticos de História no Paraná (2000-2011). **Interfaces Científicas**. Vol. 3 n. 3. p.73-84. Aracaju. Jun./2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-1-ao-5-ano>> Acesso em: 02 fev. 2023.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, p. 16-17.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1994)**. Curitiba: PMC/SME, 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 1ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 2ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v, v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 1 v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008**: história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. 144 f.

FERREIRA, Valeria Milena Röhrich. **Tecendo uma cidade modelar Relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990**. 271 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. 271 f.

FONSECA, Glaucia Michelin Lescano. **Entre Práticas e Representações**: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020. 113 f.

FONSECA Selva Guimarães. O ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7752>. Acesso em: 28 jul. 2024.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História. 2016.118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2016. Disponível em: www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173222. Acesso em: 21 mar. 2022.

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144 – 2004.

PIRES, Cristina Turra. **Ensino de história a partir das presenças indígenas**: o caso da retomada Guarani na ponta do arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. 94 f.

SILVA, Marco Antonio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

Capítulo 3
LEVANTAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS PARA
LEITURAS E ABORDAGENS SOBRE A MEDUSA NO MUNDO
GREGO ANTIGO (SÉC. VIII A IV A.C.)

Rubia Dara Leão de Jesus

Leandro Hecko

**LEVANTAMENTO DE FONTES HISTÓRICAS PARA LEITURAS E
ABORDAGENS SOBRE A MEDUSA NO MUNDO GREGO ANTIGO (SÉC. VIII
A IV A.C.)**

Rubia Dara Leão de Jesus

Graduanda em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Integrante do grupo de pesquisas "História Antiga e Usos do Passado: novas perspectivas entre o passado e o presente" com a iniciação científica "Entre a beleza e o horror: análise das representações da medusa do período grego ao romano"; Editora assistente das revistas "Trilhas da História" e "REPET: Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial"; Integrante do Grupo Pet História Conexão de Saberes (Programa de Educação Tutorial). Atualmente é servidora pública atuando como técnico administrativo na Secretaria de Assistência Social de Três Lagoas/MS. rubialeao2017@gmail.com

Leandro Hecko

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2003), mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006), doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2013) e Pós-Doutorado em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (2021). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UEMS. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: história antiga, usos do passado, ensino de história antiga, história da arte, antiguidade clássica e história e cultura da alimentação. leandro.hecko@ufms.br

RESUMO

A mitologia grega, atualmente disseminada pelo mundo todo, é composta por diversas figuras, como Zeus, Atena, Hades e a Medusa, sendo esta alvo da presente pesquisa. Também conhecida como Górgona, é caracterizada por portar cobras no lugar dos cabelos e possui o poder de

petrificar a quem olhar diretamente em sua face. A pesquisa realizada pretendeu buscar por fontes textuais e iconográficas dentro do recorte cronológico para formar um repertório que possibilitasse possíveis análises sobre a personagem, fichando as fontes escritas e catalogando as iconográficas, incluindo as devidas descrições e considerações para futuras releituras. Com o repertório, rumo à segunda fase de iniciação científica, haverá uma compilação que pode promover diversas investigações e trazer reflexões que contribuam para os estudos na temática da história antiga. O desenvolvimento e os resultados dessa pesquisa possibilitam maior compreensão sobre os povos da região na época estudada, tentando ao máximo aproximar-se do pensamento grego com as devidas ponderações e até mesmo comparações com a atualidade, visto que a história da Górgona faz parte da herança deixada pela Grécia antiga para seus descendentes. Em suma, Medusa é sempre apresentada como uma figura de terror, medo, feiura, solidão e monstruosidade; uma aberração em todos os sentidos.

Palavras-chave: Medusa. Mitologia grega. Fontes históricas. Metodologia.

ABSTRACT

Greek mythology, now widespread across the world, consists of various figures such as Zeus, Athena, Hades, and Medusa, the latter being the focus of this research. Also known as the Gorgon, Medusa is characterized by having snakes in place of hair and the ability to petrify anyone who looks directly at her face. The conducted research aimed to seek textual and iconographic sources within the defined chronological framework to build a repertoire that would allow for possible analyses of the character. This involved compiling written sources and cataloging iconographic ones, including detailed descriptions and considerations for future reinterpretations. With this repertoire, the second phase of the scientific initiation will involve a compilation that may foster diverse investigations and offer reflections contributing to studies in the field of ancient history. The development and results of this research provide a deeper understanding of the peoples from the region during the period studied, striving to closely approach Greek thought with due considerations and even comparisons to contemporary perspectives. This is significant since the story of the Gorgon is part of the legacy left by ancient Greece to its descendants. In summary, Medusa is consistently portrayed as a figure of terror, fear, ugliness, loneliness, and monstrosity—an aberration in every sense.

Keywords: Medusa. Greek mythology. Historical sources. Methodology.

INTRODUÇÃO

O uso de elementos da antiguidade na atualidade está presente em cada setor da sociedade; ora referenciando o passado diretamente, ora indiretamente. Alguns

fenômenos ultrapassaram dimensões e seguem chamando a atenção. Como forte exemplo pode-se citar o interesse pela mitologia grega, retomada em pinturas, em esculturas, no cinema, na música, na literatura, entre outros elementos da expressão humana. Sendo uma das maiores figuras da mitologia grega, a Medusa é justamente o objeto de estudo da presente pesquisa. A personagem é uma Górgona que, segundo sua lenda mais popular, perde toda a beleza e feminilidade após ser vítima de um acontecimento envolvendo o deus dos mares Perseu no templo de Atena, a deusa da sabedoria. Como castigo, teve seus cabelos transformados em serpentes e o maligno poder de petrificar quem encarasse sua face.

Realizando leituras e análise aprofundada na escrita antiga e em peças de cerâmica referentes aos séculos VIII a.C. a IV a.C., que apresentam a imagem da Medusa, e comparando com as releituras e apropriações através do tempo, principalmente a contemporaneidade, o objetivo da pesquisa foi criar um repertório que permita reflexões acerca de sua imagem para difundir o conhecimento histórico antigo que deixou para as civilizações posteriores um legado rico em particularidades que tanto evidenciam elementos chave para a compreensão da humanidade.

MITO E SOCIEDADE

O ser humano é a única espécie na Terra autoconsciente capaz de dominar todas as outras e ainda dominar o planeta. Desde os primórdios, a inteligência do *Homo Sapiens* e de seus parentes resultou numa transformação ambiental única, que sucedeu ao longo de muitos anos e contribuiu para a formação das sociedades atuais. De acordo com o Dicionário Aurélio Ilustrado: Edição Especial, a palavra sociedade, substantivo utilizado para definir “o conjunto de pessoas que vivem em povoado, cidade, estado ou país”, pode significar também “o conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo ou de espaço” ou ainda “grupo de pessoas que se reúnem com um objetivo comum (...)” (FERREIRA, 2012, p. 356). No contexto estudado, cabe analisar a relação dos mitos com esses grupos de pessoas – afinal, que importância teriam as histórias contadas de geração em geração, ora pela fala, ora pela escrita?

Primeiramente, é interessante notar a causa dessa distinção do ser humano com os outros animais terrestres; o desenvolvimento diferenciado do córtex pré-frontal, estrutura que se encontra atrás da testa, como observa Calabrez. Essa estrutura é

responsável pela capacidade de imaginar, ou seja, é a parte do cérebro que permite a existência de pensamentos abstratos (CALABREZ, 2019). De grande importância para a espécie, a imaginação contribuiu para a sobrevivência dos grupos de nossos ancestrais, além de ajudá-los “(...) a tomar decisões, a manter a mente saudável e a conviver em sociedades complexas.” (SPINACÉ, 2014).

Conviver com os semelhantes desenvolveu a linguagem humana e técnicas cada vez mais inovadoras para viver o cotidiano, contudo, há questões universais jamais respondidas com total veracidade: como surgiu tudo o que existe? E ainda, quem são os homens? De onde vieram? Para onde vão? Atualmente, com a evolução das tecnologias, temos as ciências capazes de formar teorias de funcionamento do mundo de acordo com métodos que estudam a natureza, entretanto, em épocas mais antigas essas questões levantadas pela autoconsciência eram respondidas somente com o poder da imaginação. Logo, com mitos em comum e o surgimento de deuses ou criaturas sobrenaturais, as sociedades carregaram consigo uma identidade e interesses coletivos, denunciados por meio de ritos, religiões, canções, histórias, arquitetura, objetos e outros elementos.

Os mitos são maneiras de explicar o que não se sabe ou não se conhece profundamente, e as características das sociedades podem variar de acordo com as crenças de cada uma. Como pontua Bloch, a História, sendo a ciência dos homens no tempo, visa atuar na compreensão e interpretação dos acontecimentos, construindo narrativas acerca das relações sociais e da trajetória humana. Os motivos que justificam tais pesquisas englobam desde situar-se no presente até mesmo preparar-se para o futuro (BLOCH, 1949). No contexto histórico, assim sendo, o que os mitos dizem sobre as sociedades?

Representando uma ideia em formato de narrativa, expõe-se o que o ser imaginativo crê que possa ser a causa da realidade – como exemplo, pode-se citar as religiões. No Brasil, a população atual é em sua maioria cristã, segundo uma pesquisa publicada no Site G1 em 2020. Como seguidores de sua crença, há diversos hábitos e rituais que praticantes do cristianismo realizam – não necessariamente todos os indivíduos –, em respeito ao que consideram verídico e às divindades em que acreditam. Esses costumes moldam os grupos adeptos à religião, influenciando, por exemplo, nas vestimentas, no modo de agir, na alimentação, nas manifestações artísticas e até mesmo nas leis sociais. Utilizando este exemplo tão conhecido pela população brasileira, é

possível fazer uma comparação entre a sociedade contemporânea cristã com as antigas sociedades humanas que possuíam diversas crenças e modos de vida.

A Grécia Antiga, também conhecida como Hélade, é uma das civilizações mais antigas que conhecemos, famosa por ser o berço de diferentes conhecimentos humanos. Tal como outras sociedades no mundo antigo, a Hélade em sua formação e período de existência tem uma mitologia rica em heróis, deuses, aventuras e reflexões, que moldou a civilização e ainda deixou seu legado para as gerações posteriores, as quais utilizaram-se do significado original ou realizaram alguma releitura, até que essas histórias chegassem aos dias atuais e continuassem se notabilizando em filmes, objetos, construções, jogos, peças de roupa, obras de arte, entre diversos elementos. Tais mitos, expressos nos mais variados segmentos culturais e sociais e encontrados por pesquisadores como uma das heranças da região greco-romana foram perpetuados e sua imagem reflete pensamentos que hoje interpreta-se como a forma de vida e entendimento do mundo dos antigos gregos. Expressando valores, desejos, identidade, crenças, propósitos, sentimentos, conflitos, críticas, diversidade e autoconhecimento, os mitos, são, portanto, elementos essenciais para definir essa coletividade humana, envolvida numa complexa relação entre o “eu” e o “outro”, sintetizando o que é pensado de acordo com cada ponto de vista, mas também qual é o elo que liga todos em uma só civilização. Existe o individual, existe o coletivo, e existe, acima de quaisquer relações humanas uma herança de ideias propagadas pelo tempo que validam “quem somos” ou “o que nos tornamos”.

“(…) a distância permite ver mais claramente que se todo agrupamento humano, toda sociedade, toda cultura se pensa e vive como a civilização que deve ter preservada sua identidade e assegurada sua permanência contra as interrupções do exterior e as pressões internas, cada uma defronta-se também com o problema da alteridade, em toda a variedade de suas formas: desde a morte, o Outro absoluto, até as alterações que permanentemente se produzem no corpo social com o fluxo das gerações, passando pelos contatos e trocas com o 'estrangeiro' de que não pode privar-se nenhuma cidade.” (VERNANT, 1985 p.34-35)

DEFINIÇÕES SOBRE A MEDUSA

Segundo uma das versões de sua história, Medusa, também denominada Górgona ou Gorgó, nasceu dos personagens Fórcis e Ceto, associada a uma genealogia de monstruosidades. Habitante de regiões longínquas, possuía como irmãs outras duas Graias, moças que, mesmo jovens, carregavam consigo o aspecto da velhice: a pele

enrugada. Além disso, as três ainda dividiam um olho e um dente entre si, o que as caracterizava ainda mais como criaturas estranhas. Já outra versão, talvez mais popular, conta que a personagem era uma mulher belíssima e sedutora que servia a deusa Atena em seu templo, mas que foi violentada por Poseidon, o deus dos Mares. Como castigo por estar envolvida em tal ato dentro de seu templo, Atena, a deusa da sabedoria, transformou-a em um ser com aspecto terrível com cabelos em formato de serpentes e olhar com a capacidade de petrificar os que a contemplam.

Vernant apresenta a Medusa tendo como principal característica o terror que causa, uma vez que, olhando para sua face (ou “máscara”, palavra que o autor muito utiliza), o ser automaticamente tem sua consciência e fôlego tirados de si, paralisado para sempre como pedra. Sua imagem provoca pânico e demonstra monstruosidade e os sons que saem tanto de sua boca como da boca das serpentes que ocupam o topo de sua cabeça são descritos como “gritos” e “ruídos”. (VERNANT, 1985)

A construção dessa imagem de horror referente à Górgona, na mitologia grega, cria um tipo de estereótipo responsável por trilhar ao longo dos milênios uma determinada percepção sobre uma figura feminina, conforme os mitos gregos foram repassados. Todavia, há um detalhe a ser debatido: a controversa sobre a personagem que volta e meia é relida. Caso a história seja pensada contemporaneamente, é transferido um certo empoderamento, dando-a reconhecimento como uma figura injustiçada – a narrativa “principal” é a de que Medusa foi transformada em monstro pela deusa Atena como castigo por se envolver sexualmente com Poseidon; entretanto, em certas versões da história, ela foi, na verdade, vítima do deus do mar, que a violentou no templo de Atena. Isso muda a posição da personagem no imaginário de quem acompanha tais histórias mitológicas.

METODOLOGIA

Foram consultados artigos e livros que possibilitaram compreender alguns aspectos da Grécia antiga, desde a forma como a população se organizava, até textos que buscavam entrar no pensamento da época tentando entender certos comportamentos ou rituais. Também foram estudados textos sobre a disciplina histórica, a área da antiguidade e abordagens metodológicas para fontes históricas, além de textos sobre a Medusa e todo o seu contexto mitológico. Como fontes, foram fichadas obras clássicas da literatura grega:

Teogonia, Os Trabalhos e os Dias, *Ilíada* e *Odisseia*. Na parte da iconografia, foram buscadas imagens da Górgona em documentações do *Corpus Vasorum Antiquorum* classificando-as e descrevendo suas características e referências.

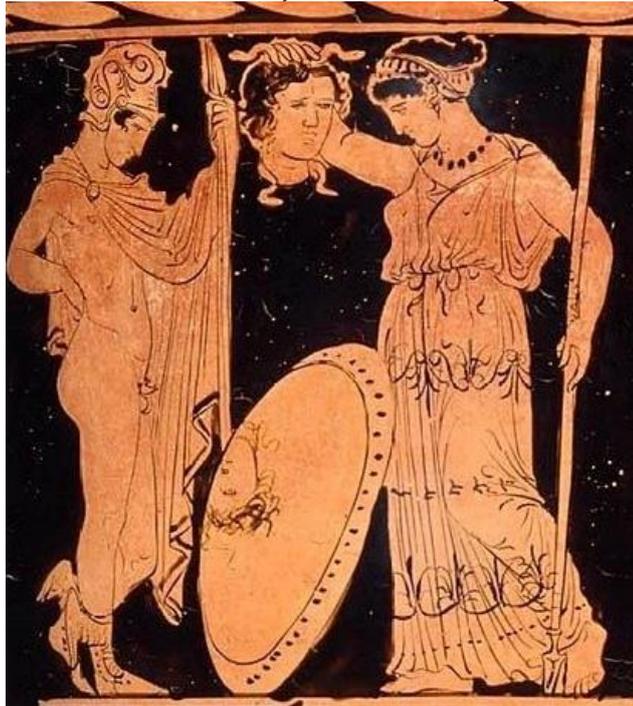
Há uma grande importância nas fontes históricas, uma vez que podem conservar características que muito falam sobre a cultura da sociedade em questão, contribuindo para a análise do historiador. É essencial relacionar fontes imagéticas com fontes escritas, observando os possíveis autores e tentando reproduzir suas respectivas concepções. As peças de cerâmica encontradas na região onde ocorreu a antiga civilização grega são fundamentais para a produção de conhecimento acerca da história antiga, visto que desempenharam um papel não apenas de utilização como também de expressão dos valores da época (CERQUEIRA, 2017). Diversos modelos de peças retratam diversas atividades do cotidiano grego, além de representar figuras de deuses e suas interações. Diante disso, utilizou-se todas as fontes citadas para compor o repertório de representações da Górgona.

Figura 1: Pintura em peça ática do século VI a.c.
A obra mostra Perseu carregando a cabeça da górgona em um saco após decapitá-la.



Disponível no Museu Britânico: https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1873-0820-352. Data de acesso: 15 de dezembro de 2024.

Figura 2: Pintura apuliana em cerâmica do século IV a.C.
A obra mostra Perseu com a cabeça de Medusa, depois de tê-la derrotado.



Disponível no Museu de Belas Artes de Boston:

<https://collections.mfa.org/objects/154107/mixing-bowl-bell-krater-with-perseus-athena-and-hermes?ctx=f2e77623-8f48-430a-8b2c-0f2925e3c1d9&idx=58>. Data de acesso: 15 de dezembro de 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas descrições textuais da Medusa encontramos expressões de medo, terror, feiura, monstruosidade, sofrimento e morte. Utilizou-se da imagem da personagem para demonstrar sentimentos e características negativas ao retratar histórias que representassem a vida humana e as figuras míticas. As fontes iconográficas também demonstram uma imagem de feiura e horror. Além do que foi encontrado referente ao período especificado na pesquisa, peças que possuem características como asas, chifres, língua para fora e até mesmo barba, foram encontradas imagens mais próximas ao período romano com um aspecto mais feminino, olhar mais triste e vazio. São representações que, juntas ao contexto mitológico, trazem reflexões essenciais para a compreensão de diversos aspectos da vida grega antiga.

Figura 3: Máscara, fim do século VI a.C. Medusa demonstrando monstruosidade, coroa de serpentes.



Fonte: Giglioli, G.; Andrén, A.; Krauskopf, I.; SBh. Tabela dos Etruscos. Disponível no *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*. Vol. IV. Eros-Herakles. Zürich; München: Artemis Verlag, 1988. https://archive.org/details/limc_20210516/Lexicon%20Iconographicum%20Mythologiae%20Classicae/LIMC%20IV-2%20Eros-Herakles/page/n83/mode/2up. Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

Figura 4: Suporte, século VI a.C. A Górgona com características disformes.



Fonte: Bandinelli, Paribeni. *A Arte da Antiguidade Clássica I: Grécia*. Disponível no *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*. Vol. IV. Eros-Herakles. Zürich; München: Artemis Verlag, 1988. https://archive.org/details/limc_20210516/Lexicon%20Iconographicum%20Mythologiae%20Classicae/LIMC%20IV-2%20Eros-Herakles/page/n83/mode/2up. Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

Figura 5: Camafeu de ônix, final do século II a.C. Representação de um olhar distante, cabelos de serpentes.



Fonte: Greifenhagen, Joalheria em metais preciosos I.

Disponível no *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*. Vol. IV. Eros-Herakles. Zürich; München: Artemis Verlag, 1988.

https://archive.org/details/limc_20210516/Lexicon%20Iconographicum%20Mythologiae%20Classicae/LIMC%20IV-2%20Eros-Herakles/page/n83/mode/2up. Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

Figura 6: Fragmento de sarcófago de mármore, século II d.C. Medusa com olhar melancólico.



Fonte: Tusa, V. *Os sarcófagos romanos na Sicília*. Sichtermann, H. *Sarcófagos romanos*.

Disponível no *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*. Vol. IV. Eros-Herakles. Zürich; München: Artemis Verlag, 1988.

https://archive.org/details/limc_20210516/Lexicon%20Iconographicum%20Mythologiae%20Classicae/LIMC%20IV-2%20Eros-Herakles/page/n83/mode/2up. Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, foi montado o repertório proposto no projeto disponibilizando um rico material para estudo e análise. A antiguidade grega pode ter uma difícil compreensão devido à grande distância temporal a qual estamos da época, por isso, é fundamental buscar por um número razoável de fontes e refletir sobre elas para construir o conhecimento buscando aproximar-se cada vez mais da realidade antiga, afinal, foi uma civilização que muito contribuiu para as heranças ocidentais.

Foram encontradas algumas respostas sobre a figura da Medusa para os gregos na antiguidade. Pretende-se, numa nova fase da pesquisa, analisar a passagem de uma mulher monstruosa e maligna para a sua versão mais misteriosa e feminina, buscando pelos possíveis motivos que levaram a sociedade a representá-la da forma que fizeram em suas épocas, verificando informações sobre os artistas das peças de cerâmica, locais em que as peças foram encontradas, eventos que ocorreram no mesmo período e que podem ter influenciado para entender essa mudança tão notável, além de outros elementos específicos. Serão algumas questões a serem analisadas: o que características como presas, língua e asas representam nas cerâmicas encontradas? Por que justo uma figura feminina está relacionada a essa personagem considerada maligna? Que mais reflexões é possível se ter ao questionar as fontes, para contribuir com a construção do conhecimento na área da História Antiga? De fato, entender o passado é entender o presente.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, Luis Felipe Bastos de. As periodizações da Hélade – considerações acerca dos conceitos de arcaico, clássico e helenístico. *Revista Eletrônica de Antiguidade – NEAArco*. Vol. I, Ano VI, nº 1, 2013b. Rio de Janeiro.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Tradução por José Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego: tragédia e comédia*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 114 p. ISBN 978-85-326-0451-4.

BUENO, André; CAMPOS, Carlos E. C.; ASSUMPCÃO, Luis F. B. (Org.). *Ensinar história: experiências, patrimônio e museologia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Proj. Orient.; Ed. Sobre Ontens/UERJ, 2022. 158 p. E-book. ISBN 978-65-00-52467-9.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Mitologia e processos identificatórios. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 39, p. 179-193, 2007. ISSN 0101-4838.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. A Iconografia dos Vasos Gregos Antigos como Fonte Histórica. *História em Revista*, v. 6, n. 6, 12 set. 2017.

DIAS, Carolina Kesser Barcellos. Abordagens metodológicas para o estudo de vasos gregos: a atribuição e a análise iconográfica. *Revista Eletrônica Antiguidade Clássica*, n. 004, p. 47-65, 2º semestre de 2009. ISSN 1983-7614.

Época | Ideias (globo.com). Como Evolui Nosso Poder de Imaginar. Disponível em: <https://g1.globo.com/ideias/noticia/como-evolui-nosso-poder-de-imaginar.ghtml>. Acesso em: 27 de novembro de 2023.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Ilustrado. Edição Especial*. Editora Maralto Edições, 2021.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. *A CIDADE GREGA ANTIGA EM IMAGENS: um glossário ilustrado*. São Paulo: Fapesp, 2015.

FRANCISCO, Gilberto da Silva; SARIAN, Haiganuch; CERQUEIRA, Fábio Vergara. Retomando a Arqueologia da Imagem: entre iconografia clássica e cultura material. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 40, n. 81, p. 1-22, 2020.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma: vida pública e vida privada; cultura, pensamento e mitologia; amor e sexualidade*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo A.; SILVA, Glaydson José da; MARTINS, Adilton Luís (org.). *História Antiga: contribuições brasileiras*. São Paulo: Annablume, 2008.

FUNARI, P.P.A. (Org). *As religiões que o mundo esqueceu. Como egípcios, gregos, celtas, astecas e outros povos cultuavam seus deuses*. São Paulo: Contexto, 2009, 216 p., ISBN 978-857244-4316.

G1. 50% dos brasileiros são católicos, 31% evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.

HECKO, Leandro. *Antiguidades e Usos do Passado - temas e abordagens*. 1. ed. São João de Meriti - RJ: Desalinho, 2019. v. 1. 135p.

HESÍODO. *Os trabalhos e os dias: primeira parte. Introdução, tradução e comentários de Mary de Camargo Neves Lafer*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1996. ISBN 85-85219-22-X.

HESÍODO. Teogonia: a origem dos deuses. Tradução de Jaa Torrano. 2. ed., rev. e acrescida do original grego. São Paulo: Iluminuras, 2014.

HIRATA, E. F. V. 2009. A cidade grega antiga: a pólis. S.P., Labeca – MAE/USP.

HOMERO. Ilíada. Tradução de Frederico Lourenço; coordenação de Francisco José Viegas. 1. ed. Lisboa: Quetzal, 2019. 566, [2] p. ISBN 978-989-722-464-5.

HOMERO. Odisseia. Tradução e introdução de Frederico Lourenço. 1. ed. Lisboa: Quetzal, 2018. 683, [5] p. ISBN 978-989-722-438-6.

HSM Experience. "Criatividade: O que nos Diz a Neurociência." Disponível em: <https://experience.hsm.com.br/posts/criatividade-o-que-nos-diz-a-neurociencia>. Acesso em: 27 de novembro de 2023.

LIMC - Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae. Vol. IV, parte 1. Eros-Herakles. Zürich; München: Artemis Verlag, 1988. Disponível em: https://archive.org/details/limc_20210516/Lexicon%20Iconographicum%20Mythologiae%20Classicae/LIMC%20IV-1%20Eros-Herakles/. Acesso em: 15 de dezembro de 2024. *(referência das figuras 3 a 6)*

LIMC - Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae. Vol. IV, parte 2. Eros-Herakles. Zürich; München: Artemis Verlag, 1988. Disponível em: https://archive.org/details/limc_20210516/Lexicon%20Iconographicum%20Mythologiae%20Classicae/LIMC%20IV-2%20Eros-Herakles/page/n83/mode/2up. Acesso em: 15 de dezembro de 2024. *(referência das figuras 3 a 6)*

MARTIN, Thomas. Roma Antiga: de Rômulo a Justiniano. Porto Alegre: L&PM, 2014.

MUSEU BRITÂNICO. Pintura em peça ática do século VI a.C. Disponível em: https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1873-0820-352. Acesso em: 15 dez. 2024. *(referência da figura 1)*

MUSEU DE BELAS ARTES DE BOSTON. Pintura apuliana em cerâmica do século IV a.C. Disponível em: <https://collections.mfa.org/objects/154107/mixing-bowl-bell-krater-with-perseus-athena-and-hermes?ctx=f2e77623-8f48-430a-8b2c-0f2925e3c1d9&idx=58>. Acesso em: 15 dez. 2024. *(referência da figura 2)*

RESENHA ANÁLISE DE CONTEÚDO: A VISÃO DE LAURENCE BARDIN. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012. DOI: 10.14244/%19827199291. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 27 nov. 2023.

RODRIGUES, Renata Cardoso Belleboni. História antiga e literatura: o caso da górgona Medusa. Revista Outros Tempos, Bragança Paulista, v. 8, n. 11, 2011.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP, UFSCar, v. 6, n. 1, p. 383-387, mai. 2012.

ISSN 1982-7199. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 27/11/2023.

SILVA, G. S. O Lugar da História Antiga no Brasil. *Mare Nostrum*, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 30-61, 2017. DOI: 10.11606/issn.2177-4218.v8i8p30-61. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138860>. Acesso em: 27 nov. 2023.

THEOI. The Gorgons. Disponível em: <https://www.theoi.com/Pontios/Gorgones.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

VERNANT, Jean-Pierre. A morte nos olhos: figurações do outro na Grécia Antiga – Ártemis, Gorgó. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. ISBN 85-7110-035-7.

VERNANT, Jean-Pierre. El individuo, la muerte y el amor en la antigua Grecia. Traducción de Javier Palacio. Barcelona: Paidós, 2001. ISBN 84-493-1147-0.

VERNANT, Jean-Pierre. Mito e religião na Grécia antiga. Tradução de Haiganuch Sarian. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

Capítulo 4
**“PARA QUE TUDO PERMANEÇA COMO ESTÁ, É PRECISO
QUE TUDO MUDE!”: A UTILIZAÇÃO DO FILME O
LEOPARDO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA
UNIFICAÇÃO ITALIANA**

Luiz Felipe dos Santos Narciso

“PARA QUE TUDO PERMANEÇA COMO ESTÁ, É PRECISO QUE TUDO MUDE!”: A UTILIZAÇÃO DO FILME *O LEOPARDO* COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA UNIFICAÇÃO ITALIANA*

Luiz Felipe dos Santos Narciso

Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Monitor das Turmas de Ensino Médio, Pré-Vestibular, Medicina e Colégio Naval/EPCAR do Colégio e Curso SEI. Possui interesse por História Contemporânea, com ênfase em História da Itália, Itália do Século XIX, Unificação Italiana, Movimentos Nacionalistas e Ensino de História.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão acerca das potencialidades do uso do Cinema como ferramenta para o Ensino de História e, para ilustrar esta reflexão será utilizado o filme *O Leopardo* (1963), do cineasta italiano Luchino Visconti. Esta obra cinematográfica, baseada no romance homônimo de Giuseppe Tomasi de Lampedusa, é ambientada na região da Sicília em meio à ocorrência de sua libertação da dominação borbônica, em 1860, durante o processo de unificação nacional italiano, e evidencia ao mesmo tempo a decadência da nobreza e a necessidade da aproximação com a burguesia. A metodologia deste trabalho consistirá na análise do filme e no levantamento de alguns pontos presentes na obra que podem ser mobilizados ao se ensinar o tema da Unificação Italiana na Educação Básica, a exemplo da libertação do Sul da Península Itálica, ocorrida durante a Expedição dos Mil (1860), do papel desprestigiado da nobreza e da relação com a burguesia ascendente. Para conduzir esta análise, serão mobilizadas as ponderações de Ferreira (2020), Maenhaut (2018), Corona (2018), Neto (2016), Oliveira (2021), Segurado & Almeida (2009), Silva (2017) e Souza & Soares (2013), as quais oferecem o arcabouço necessário para que seja possível promover o diálogo específico com a produção de Visconti e, também, aquele mais geral entre o Cinema e o Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História. O Leopardo. Unificação Italiana.

* Publicado originalmente nos Anais da XVII Semana de História Política da UERJ, 2023, v.02, p.211-221.

ABSTRACT

This article aims to promote a reflection on the potential of using Cinema as a tool for the Teaching of History and, to illustrate this reflection, the film *The Leopard* (1963), by the Italian director Luchino Visconti, will be used. This cinematographic work, based on the novel of the same name by Giuseppe Tomasi de Lampedusa, is set in the region of Sicily in the midst of its liberation from Bourbon domination in 1860, during the process of Italian national unification, and highlights at the same time the decadence of nobility and the need for rapprochement with the bourgeoisie. The methodology of this work will consist of the analysis of the film and the survey of some points present in the work that can be mobilized when teaching the theme of the Italian Unification in Basic Education, such as the liberation of the South of the Italian Peninsula, which occurred during the Expedition of the Thousand (1860), the discredited role of the nobility and the relationship with the rising bourgeoisie. To conduct this analysis, the weightings of Ferreira (2020), Maenhaut (2018), Corona (2018), Neto (2016), Oliveira (2021), Segurado & Almeida (2009), Silva (2017) and Souza & Soares (2013) will be mobilized, which offer the necessary framework so that it is possible to promote the specific dialogue with the Visconti's production and, also, the more general one between Cinema and Teaching of History.

Keywords: Teaching of History. The Leopard. Italian Unification.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste ano de 2023, completam-se 60 anos do lançamento de um dos filmes mais importantes e significativos do cinema italiano, *Il Gattopardo* ou *O Leopardo*, dirigido pelo renomado cineasta Luchino Visconti, também responsável por dirigir outros trabalhos como *Sedução da Carne* (*Senso*, 1954), *Rocco e Seus Irmãos* (*Rocco i suoi fratelli*, 1960), *Obsessão* (*Ossessione*, 1943), *Morte em Veneza* (*Morte a Venezia*, 1971) etc. Filmes que foram responsáveis por projetar a figura de Visconti entre aquelas dos mais importantes cineastas italianos de seu tempo, como Federico Fellini, Roberto Rossellini e Vittorio De Sica.

Il Gattopardo foi baseado no livro homônimo escrito por Giuseppe Tomasi di Lampedusa, que foi publicado postumamente em 1958 (CORONA, 2018, p.37). O livro de Lampedusa e o filme de Visconti narram a história de Don Fabrizio Salina, um representante da aristocracia siciliana que se vê imerso em um contexto de decadência de sua classe, diante do fortalecimento da burguesia e do avanço do processo de unificação nacional italiano, uma vez que a trama se desenvolve concomitantemente à ocorrência da

Expedição dos Mil e de seus desdobramentos, que levaram à anexação do sul da Península Itálica ao Reino do Piemonte-Sardenha e, posteriormente, ao Reino da Itália.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho analisar o livro ou a trajetória pessoal de Lampedusa, convém fazer alguns apontamentos iniciais para compreender como se deu a construção dos personagens, em especial a de Don Fabrizio Salina. Giuseppe Tomasi di Lampedusa descendia de uma rica família da aristocracia italiana, cujas terras se estendiam de Palermo até Ragusa³, e a forma como ele construiu a figura de Salina foi inspirada em seu bisavô (MAENHAUT, 2018, p.18) e na meditação existencial que o escritor viveu em seu seio familiar após a unificação nacional, já que era contraditoriamente filho da revolução e da aristocracia italiana (CORONA, 2018, p. 40; SEGURADO & ALMEIDA, 2009, p.98).

O mesmo conflito existencial também fez parte da vida do diretor Visconti, já que, assim como Lampedusa, ele vinha de uma família nobre, mas de Milão (SILVA, 2017). Assim, o diretor buscou evidenciar em sua obra o contraste entre o novo e o velho, o decadente e o ascendente, o passado e o presente, a tradição e a modernidade etc. Pode-se dizer que a decadência constituiu-se como elemento principal de sua obra e de sua estética, conforme fica perceptível na postura de Don Fabrizio, que demonstra o desconforto com os novos tempos e com a necessidade de conviver com uma nova classe, a burguesia, que não possuía a tradição aristocrática, mas detinha o poderio econômico.

Inegavelmente, os diálogos entre o Cinema e a História mostram-se cada vez mais profícuos e atuais, evidenciando um processo cada vez maior de ampliação das fontes históricas e de Interdisciplinaridade. No que concerne ao Ensino de História, a relação não é diferente, e a utilização de filmes como estratégia para corroborar a aprendizagem constitui-se num recurso bastante pertinente, mas que precisa ser acompanhado de uma preparação teórico-metodológica (NETO, 2016, p.136) que leve o educador a promover uma ponte entre o conteúdo ensinado em sala de aula e aquele representado nas produções fílmicas (SOUZA & SOARES, 2013, p.6).

O principal objetivo deste artigo é discutir como o filme *O Leopardo* pode ser utilizado no Ensino de História para corroborar o aprendizado do tema da Unificação Italiana. Para discorrer sobre esta possibilidade de diálogo, será apresentado em um

³ Duas províncias localizadas na região da Sicília. As terras da família do escritor correspondiam a um traçado que cortaria diagonalmente o território da ilha. Ver a imagem disponível em: <http://www.astsicilia.it/lautostazione-di-piazza-cairoli-a-palermo/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

primeiro momento o conteúdo apresentado no filme, mais especificamente a Expedição dos Mil e os seus desdobramentos, e posteriormente buscar-se-á apresentar sugestões sobre a utilização do filme no ensino do tema.

A EXPEDIÇÃO DOS MIL E A LIBERTAÇÃO DO SUL DA ITÁLIA (1860)

O desenrolar da trama de Luchino Visconti tem como pano de fundo os eventos localizados entre 1860 e 1862, com destaque maior para a Expedição dos Mil, o acontecimento que foi responsável pela libertação do sul da Península Itálica, das partes continental e insular, da dominação bourbônica e pelo fim do Reino das Duas Sicílias⁴.

Esta empreitada conhecida como Expedição dos Mil foi chefiada por Giuseppe Garibaldi, uma das figuras mais significativas e emblemáticas do processo de unificação nacional italiano. Garibaldi retornou à Península Itálica em 1848 (BERTONHA, 2019, p.53), junto de sua esposa Anita Garibaldi, após ter atuado durante anos em conflitos na América do Sul, como a Revolução Farroupilha e a Guerra Civil Uruguaia⁵. Pouco tempo após seu regresso, engajou-se na defesa da República Romana, proclamada em fevereiro de 1849, esta, no entanto, não resistiu ao cerco promovido pelos franceses, ocorrido em junho (DUGGAN, 2016, p.141). Durante o cerco, Anita não resistiu aos ferimentos e veio a falecer.

Anos mais tarde, durante a Segunda Guerra de Independência Italiana⁶, Garibaldi atuou ao lado dos sardo-piemonteses chefiando o grupo conhecido como Caçadores dos Alpes. Os desdobramentos deste conflito desagradaram-no bastante, pois um dos acordos estabelecidos foi responsável pela concessão de Nice, sua terra natal, aos franceses, o que Garibaldi considerou uma afronta ao sentimento nacional italiano (DUGGAN, 2016, p.155).

Sua grande capacidade estratégica e de condução militar levaram-no a ser procurado por Francesco Crispi, político e futuro primeiro-ministro do Reino da Itália, para que chefiasse uma expedição que levaria à libertação da porção sul da península

⁴ Nome pelo qual era conhecido o reino composto por boa parte da porção meridional da Península Itálica e pela Sicília sob o cetro da dinastia dos Bourbon.

⁵ Conflito ocorrido no Uruguai entre os anos de 1838 e 1851, que opôs os Blancos, liderados por Manuel Oribe, e os Colorados, chefiados por Fructuoso Rivera.

⁶ Conflito ocorrido entre abril e julho de 1859, que opôs a coligação formada pelo Reino do Piemonte-Sardenha e pelo Segundo Império Francês ao Império Austríaco. Seus principais desdobramentos foram a libertação da Lombardia e da Itália Central (Ducados de Módena e Parma, Grão-ducado da Toscana e partes da Romanha) e as suas anexações ao reino sardo-piemontês.

(HEARDER, 2001, p.191; SPEDIZIONE..., [s.d.]). Garibaldi aceitou comandar esta expedição com a condição de que ela fosse precedida de uma insurreição ocorrida na Sicília, a qual ocorreu em abril de 1860.

Garibaldi partiu junto de seus Mil Camisas-Vermelhas, nome pelo qual ficou conhecido seu exército popular de voluntários, do porto de Quarto, próximo a Gênova, em 05 de maio de 1860 (SPEDIZIONE..., [s.d.]), chegando a Marsala, na Sicília, seis dias mais tarde. Uma de suas primeiras ações em território siciliano foi assumir uma ditadura em nome do rei Vítor Emanuel II, conforme o lema "*Italia e Vittorio Emmanuele*" (SPEDIZIONE..., 2005, p.1039), o que significava que suas conquistas naquela campanha seriam em nome de Vítor Emanuel II, rei do Piemonte-Sardenha e futuro rei da Itália Unificada.

A vitória sobre o exército borbônico ocorrida em Calatafimi, no dia 15 de maio de 1860, propiciou o avanço dos Camisas-Vermelhas sobre Palermo, ocorrido entre os dias 27 e 29 de maio de 1860 (SPEDIZIONE..., [s.d.]). Nos meses seguintes, a Expedição dos Mil avançou sobre o restante da ilha até que ela fosse totalmente libertada, o que possibilitou a travessia do Estreito de Messina⁷ e o desembarque na Calábria, ocorrido em 19 de agosto (SPEDIZIONE..., 2005, p.1039).

Ainda que as campanhas de Garibaldi ao sul da península contassem com o apoio britânico e com o entusiasmo do rei Vítor Emanuel II, o Conde Cavour, primeiro-ministro do Reino do Piemonte-Sardenha, encontrava-se temeroso por três motivos: o primeiro era pela possibilidade da conquista do sul ser concluída sem qualquer intervenção das tropas sardo-piemontesas, o segundo era o estabelecimento de uma república nas áreas conquistadas ao sul pela influência de Garibaldi e o terceiro era o possível avanço das tropas garibaldinas sobre Roma, que levaria a um atrito diplomático com o imperador francês Napoleão III (DUGGAN, 2016, p.157; SPEDIZIONE..., [s.d.]). Assim, Cavour ordenou que as tropas sardo-piemontesas descessem a Península Itálica em direção ao sul sob o comando de Vítor Emanuel II.

Enquanto isso, aproveitando-se da fuga do rei Francesco II, Garibaldi e seus Camisas-Vermelhas entraram em Nápoles em 07 de setembro de 1860 (DUGGAN, 2016, p.156). No entanto, a libertação definitiva do *Mezzogiorno*⁸ Italiano ocorreria após a Batalha de Voltorno, travada entre os expedicionários e o exército borbônico, entre os

⁷ Estreito que separa as porções continental e insular do sul da Itália.

⁸ Nome pelo qual é conhecida a porção meridional da Itália.

dias 01 e 02 de outubro de 1860. Mesmo diante da superioridade numérica das tropas bourbônicas, que contavam com aproximadamente 50.000 homens (HEARDER, 2001, p.194), os voluntários saíram-se vitoriosos e concluíram tanto a libertação do sul da Itália quanto a derrubada do Reino das Duas Sicílias.

Em 21 de outubro de 1860, um plebiscito sancionou a anexação das porções continental e insular do antigo reino bourbônico ao Reino do Piemonte-Sardenha, assim como ocorreu na Itália Central e, posteriormente no Vêneto e no Lácio (L'INCONTRO..., [s.d.]). Cinco dias mais tarde, as tropas sardo-piemontesas, tendo a frente Vítor Emanuel II, encontraram-se com Garibaldi e o seu grupo de voluntários em uma estrada próxima à entrada de Teano; este evento simbolizou a concórdia entre duas forças políticas distintas, e marcou também a vitória dos liberais moderados sobre os democratas radicais, pois Garibaldi desistiu de seu projeto republicano em prol da unificação. (L'INCONTRO..., [s.d.]).

Imagem 01- As Rotas da Expedição dos Mil e das tropas piemontesas (1860)



As setas em vermelho indicam o caminho percorrido pelos Mil de Garibaldi, enquanto aquelas em azul representam o itinerário das tropas sardo-piemontesas. **Fonte:** Disponível em: <<https://www.mezzogiornoerisorgimento.it/le-date-dellimpresa-dei-mille/>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

É importante pontuar que embora não fosse favorável ao conservadorismo da monarquia sabauda⁹, tampouco um ávido defensor do monarquismo ou das campanhas militares do Reino do Piemonte-Sardenha, Garibaldi tinha ciência de que uma nova cisão

⁹ Relativa à Casa de Savoia, dinastia reinante no Piemonte-Sardenha, da qual fazia parte Vítor Emanuel II.

entre democratas radicais e liberais moderados poderia atrasar a causa da unificação italiana, como havia ocorrido em 1848.

Il Gattopardo também menciona de forma sutil outro acontecimento ocorrido nos primórdios do Reino da Itália e, que também contou com a participação de Giuseppe Garibaldi, a Batalha de Aspromonte. Em junho de 1862, após ser acolhido na Sicília, Garibaldi buscou iniciar uma campanha militar com o intuito de conquistar Roma, que seguiria a mesma rota da Expedição dos Mil (SARNICO..., [s.d.]). Porém, em 29 de agosto de 1862, foi contido junto de seus voluntários em Aspromonte, na região da Calábria. Novamente, as tentativas garibaldinas de conquistar a Cidade Eterna¹⁰ foram frustradas.

Em suma, é em meio a este contexto histórico marcado pela decadência e queda do Reino das Duas Sicílias e pelas incertezas sobre o futuro de sua camada social que a trama de Don Fabrizio Salina desenvolve-se, seja nas páginas de Giuseppe Tomasi di Lampedusa ou nas câmeras de Luchino Visconti.

DIÁLOGOS ENTRE *O LEOPARDO* E O ENSINO DA UNIFICAÇÃO ITALIANA

Antes de apontar os elementos do filme que são possíveis de serem utilizados em sala de aula, convém discutir primeiramente as potencialidades da utilização do Cinema no Ensino de História, bem como o suporte teórico-metodológico de que este diálogo necessita.

O Cinema, a sétima arte, surgiu na passagem do século XIX para o século XX, contudo, sua potencialidade enquanto fonte histórica e, sua utilização como objeto de estudo pela Historiografia ocorreu apenas após os anos 1960, graças às inovações trazidas pela Terceira Geração dos Annales e pelos estudos de teóricos como Marc Ferro e Pierre Sorlin (OLIVEIRA, 2021, p.18). Contudo, ainda demoraria para que fosse reconhecido enquanto instrumento a ser utilizado no Ensino de História, o que ocorreu apenas nos anos 1990, quando seu uso tornou-se mais recorrente (FERREIRA, 2020, p.7).

Utilizar o Cinema como recurso para corroborar o aprendizado pode ser um elemento bastante interessante, uma vez que ele possibilita a quebra da rotina didática (SOUZA & SOARES, 2013, p.6), que muitas vezes é entediante. Entretanto, o professor deve estar dotado de um arcabouço metodológico para que o filme possa de fato fomentar o ensino do conteúdo visto em sala.

¹⁰ Nome pelo qual a cidade de Roma também é conhecida.

Uma das primeiras considerações a se fazer é a de que o professor deve desempenhar o papel de mediador entre o filme e o conteúdo ensinado (NETO, 2016, p.135). Assim, o docente deverá relacionar os elementos representados no filme com aquilo que se está ensinando, estabelecendo pontes entre ambos, para que consiga aproximar a representação cinematográfica não apenas das disciplinas, mas também das experiências cotidianas dos estudantes (SOUZA & SOARES, 2013, p.03).

A segunda consideração é a de que o docente deve levar os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica acerca da forma como a narrativa ou a estética fílmica são construídas, pois os filmes são representações e, como tal refletem o seu contexto de produção, bem como as afeições pessoais daqueles que os produziram (NETO, 2016; SOUZA & SOARES, 2013; FERREIRA, 2020).

Ademais, o papel do docente deve ser o de mediador conforme Neto sugere (2016, p. 135), e ao desempenhar esta função, é necessário levar os estudantes a refletirem sobre a forma como o conteúdo foi representado, para assim estabelecer pontes com os conhecimentos ensinados em sala e veiculados pelos livros didáticos. Assim, torna-se imprescindível os docentes reiterarem que o filme, por mais realista que pareça, apresentará e reproduzirá os valores de quem o produziu, já que se trata de uma reprodução encenada da realidade social (NAPOLITANO, 2009, p.12 apud NETO, 2016, p.135).

Na Educação Básica, o tema da Unificação Italiana é trabalhado geralmente no oitavo ano do ensino fundamental e no segundo do ensino médio, todavia, carece de abordagens aprofundadas acerca do contexto, do processo e de suas consequências. Alguns dos motivos que levam a estas abordagens em grande medida superficiais são a não recorrência nos vestibulares pelo país e o fato de ser abordado junto da Unificação Alemã, o que faz com que o processo italiano seja ofuscado pela projeção que o Segundo Reich teve nos acontecimentos históricos posteriores.

Inegavelmente, o filme *O Leopardo* possui diversos elementos que podem ser utilizados para fomentar o ensino da Unificação Italiana. No entanto, possivelmente seria pouco profícuo exibi-lo de forma integral, pois é uma obra de mais de três horas de duração, e que não se encontra facilmente disponível em português, o que dificultaria a realização de atividades bem como a imersão dos alunos tanto no conteúdo, quanto na obra cinematográfica.

Todavia, os docentes podem utilizar trechos selecionados do filme para promover uma ponte entre alguns elementos da obra e o conteúdo da Unificação Italiana. Para ilustrar estes elementos que podem ser utilizados, foram selecionados dois para a feitura deste diálogo, além da Expedição dos Mil, que são a postura da nobreza diante da unificação e sua relação com a burguesia italiana em ascensão.

Sobre o primeiro ponto, convém ilustrá-lo utilizando um diálogo presente no filme, entre Don Fabrizio Salina e seu sobrinho Tancredi, que ilustra a postura da nobreza siciliana diante do avanço da Expedição dos Mil e das incertezas acerca dos dois projetos de unificação que permeavam a Unificação da Itália, a monarquia constitucional e a república.

Tancredi: Sì, un gran duello, zione...Un duello con il re, con Franceschiello¹¹! Vado nelle montagne, si preparano grandi cose e io non voglio restare a casa (...) Don Fabrizio: C'hai pace a metterti con quelli, sono mafiosi, tutti imbroglianti! Un Falconeri sta con noi per il re!
Tancredi: Per il re, certo! Ma quale re? Hai detto tante volte pure te, se fosse ancora vivo re Ferdinando, ma Franceschiello... Dio lo guardi! No, zio, no!
(...) Tancredi: E allora che ne diresti della Repubblica di Don Peppino Mazzini¹²? Credimi, se non ci siamo anche noi quelli che combinano la repubblica in quattro e quattro anni? Se vogliamo che tutto rimanga com'è, bisogna che tutto cambi! (IL GATTOPARDO, 1963)¹³.

¹¹ Referência ao rei Francisco II, o último do Reino das Duas Sicílias.

¹² Referência a Giuseppe Mazzini (1805-1872). Líder nacionalista italiano, criador da Jovem Itália e defensor da criação de uma Itália unificada e republicana.

¹³ Tradução do Italiano: Tancredi: Sim, um grande duelo, tio...Um duelo com o rei, com Franceschiello! Vou para as montanhas, estão sendo preparadas grandes coisas e eu não quero ficar em casa (...)/ Don Fabrizio: Não se meta com eles, são mafiosos, vigaristas! Um Falconeri fica com a gente pelo rei!/ Tancredi: Pelo rei, claro! Mas qual rei? Até você já disse muitas vezes, se o rei Ferdinando ainda estivesse vivo, mas Franceschiello...Deus me livre! Não, tio, não! / (...) Tancredi: E então, o que dirias da República de Don Peppino Mazzini? Acredite, se não formos nós os que conduzem a república de quatro em quatro anos? Se quisermos que tudo permaneça como está, é preciso que tudo mude! (tradução nossa).

Imagem 02 – Cena do filme em que ocorre o diálogo acima



Cena do filme que retrata o diálogo entre Tancredi (ao fundo), interpretado por Alain Delon, e Don Fabrizio Salina (no centro da imagem), interpretado por Burt Lancaster. **Fonte:** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hAJOzZpMqoA>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

A fala de Tancredi ilustra seu posicionamento diante do avanço do processo de unificação italiana pelo sul da Península Itálica, durante a Expedição dos Mil, que acarretaria também no fim do reino borbônico. Tancredi demonstra não temer o republicanismo, no entanto, ele endossa que, no caso da criação de uma república, seria necessária a garantia da continuidade da nobreza no poder.

Diante da impossibilidade desta garantia, o personagem decide lutar pela libertação da porção meridional da península ao lado dos Mil de Garibaldi. Sua última fala, certamente a mais conhecida do filme, ilustra sua visão de que a manutenção dos privilégios nobiliárquicos ocorreria mediante a unificação com base no regime monárquico, ainda que isto significasse a queda da monarquia borbônica.

Pensando nos diálogos com o ensino deste conteúdo, a cena do filme e a fala do personagem ajudam a relativizar a ideia de uma suposta polarização entre um Norte Monárquico e um Sul republicano durante o processo de unificação nacional. Além, é claro, de levar os estudantes a analisarem a postura da nobreza diante do processo e no que consistia seu apoio ao projeto monárquico.

O outro ponto escolhido para se pensar a ponte com o ensino da Unificação Italiana é a relação da nobreza decadente com a burguesia ascendente. Conforme foi abordado nas páginas iniciais deste artigo, o cineasta Luchino Visconti também pertencia à aristocracia

italiana, o que o levou a projetar todo o seu conflito existencial na construção do personagem Don Fabrizio Salina.

Ao longo do filme, Salina encontra-se desconfortável tanto com o cenário político do reino e de sua classe, quanto com a necessidade de conviver com a burguesia em ascensão. Esta sensação de desconforto é reiterada pela estética do filme, cuja principal característica é a decadência, o que corrobora a ideia de que ao se utilizar um filme em sala de aula é necessário apontar também que ele reproduz os valores de quem o produziu (NETO, 2016, p.141).

Ainda que Don Fabrizio Salina não disfarçasse sua ojeriza aos burgueses, representados por Calogero Sedara e sua filha Angelica, era necessário que ele os suportasse e que ocorresse uma adaptação, pois a nobreza necessitava manter sua pompa, ao passo que à burguesia interessavam os títulos (SEGURADO & ALMEIDA, 2009, p. 103-104). O cume desta adaptação foi o casamento de Tancredi, o já mencionado sobrinho de Salina, com Angelica, representando a aliança da nobreza com a burguesia neste contexto marcado por incertezas.

Imagem 03 – A Conveniente Relação entre a Nobreza e a Burguesia



Cena do filme que retrata o baile de casamento dos personagens Tancredi e Angelica Sedara, interpretada por Claudia Cardinale. Na imagem acima, estão representados Angelica e Don Fabrizio, simbolizando a aliança entre a burguesia e a nobreza durante a unificação nacional.

Fonte: Disponível em: <<https://www.allaboutitaly.net/xxiv-gran-ballo-del-gattopardo-in-palermo/>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

Ao se ensinar a Unificação da Itália, pode ser interessante utilizar o filme para pontuar este aspecto, apresentando como ocorreu e o porquê da aliança entre a burguesia e a nobreza. Por meio do filme, os estudantes seriam levados a refletir sobre a atuação destes dois grupos durante a unificação nacional, reconhecendo a força ascendente da burguesia não apenas no processo italiano, mas em outros espaços e processos também ocorridos no século XIX, e o papel da nobreza, desejosa de conservar sua pompa e prestígio.

É conveniente pontuar que estes não são os únicos pontos possíveis de serem trabalhados, uma vez que o filme também aponta outros elementos, a exemplo do plebiscito que aprovou a anexação de Donnafugata ao Reino do Piemonte-Sardenha e da alusão à Batalha de Aspromonte, que podem ser utilizados para fazer menção à utilização dos plebiscitos para legitimar as anexações, como ocorreu na Itália Central, no *Mezzogiorno*, no Vêneto e no Lácio, e às tentativas de conquista de Roma anteriores a 1870. No entanto, conforme foi apontado em momentos anteriores, o espaço que os docentes têm para abordarem o conteúdo da Unificação Italiana é muitas vezes exíguo, o que os leva a escolherem quais aspectos serão aprofundados em detrimento de outros.

Em síntese, a capacidade de utilização do Cinema para fomentar o Ensino de História é indiscutível e, configura-se numa ferramenta bastante rica e interessante. Em contrapartida, ela deve vir acompanhada de alguns procedimentos a serem realizados pelo docente, para que a ponte entre o conteúdo fílmico e aquele abordado em sala seja efetivada. Ao longo desta seção, foram apresentados também alguns pontos do filme *O Leopardo* que podem ser aproveitados na Educação Básica para corroborar o ensino da Unificação Italiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inegáveis as potencialidades do diálogo entre o Cinema e a História, que foram reconhecidas a partir dos anos 1960, graças às contribuições da Terceira Geração dos Annales, quando os filmes passaram a ser trabalhados enquanto objetos e fontes históricas. Contudo, foi por volta dos anos 1990 que as conexões entre o Cinema e o Ensino de História tornaram-se mais destacadas e, nos dias de hoje, vêm ganhando cada vez mais espaço.

Este trabalho buscou reforçar justamente o quão promissora pode ser a presença dos filmes enquanto elemento para corroborar o ensino de História e, o filme analisado neste trabalho foi *O Leopardo* do cineasta italiano Luchino Visconti. Tendo como cenário a Sicília durante o processo de unificação nacional italiano, a obra é uma ferramenta interessante para ser utilizada no ensino da Unificação da Itália para ilustrar a postura da nobreza diante do avanço da unificação, representado pela Expedição dos Mil, e a sua relação com a burguesia ascendente.

FONTE

Il Gattopardo. Ano de Produção: 1963, Direção: Luchino Visconti, País: Itália. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9E2uTl9ulzw>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTONHA, João Fábio. **Os Italianos.** São Paulo: Contexto, 2019;

CORONA, Clara. Giuseppe Tomasi di Lampedusa: Storia e Tempo ne '*Il Gattopardo*'. **Institute for Humanities and Cultural Studies**, 2018, p. 37-47. Disponível em: <https://criticalstudy.ihcs.ac.ir/article_3119_beda69122a30744d54023593407d3ba4.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023;

DUGGAN, Christopher. **História Concisa da Itália.** São Paulo: Edipro, 2016;

FERREIRA, Valter da Silva. Cinema e Ensino de História: Trajetórias e Problematizações. In: **XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil**, 2020, p.1-12;

HEARDER, Harry. **Italy: A Short History.** Nova York: Cambridge University Press, 2001;

L'Incontro di Teano. Disponível em: <<https://www.150anni.it/webi/index.php?s=21&wid=1182>>. Acesso em: 21 dez. 2023;

MAENHAUT, Amber. **La Rappresentazione del Risorgimento in Senso e Il Gattopardo: Un Confronto Tra Le Opere di Camillo Boito e Giuseppe Tomasi di Lampedusa e le loro versioni cinematografiche realizzate da Luchino Visconti.** Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Gent, 2018, 80f;

NETO, Luiz Araújo Ramos. Cinema e História: O Uso de Filmes no Ensino de História. In: **XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB**, e-ISSN: 2359-2796, v.17, n.01, 2016;

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. **Cinema e Ensino de História: Metodologias e Práticas Docentes**. Mogi Guaçu: Book Bec, 2021;

Sarnico ed Aspromonte. Disponível em:

<<https://www.150anni.it/webi/index.php?s=21&wid=1183>>. Acesso em: 21 dez. 2023;

SEGURADO, Rosemary; ALMEIDA, Rodrigo Estramanho de. Os Dois Leopardos: Política, Literatura e Cinema em Lampedusa e Visconti. **Aurora**, PUC-SP, v.6, p. 96-109, 2009;

SILVA, Tiago Vieira da. **A decadência como apogeu da versatilidade de Luchino Visconti**. 2017. Disponível em: <<https://comunidadeculturaearte.com/a-decadencia-como-apogeu-da-versatilidade-de-luchino-visconti/>>. Acesso em: 21 dez. 2023;

SOUZA, Polyana Jessica do Carmo; SOARES, Valter Guimarães. Cinema e Ensino de História. In: **XXVII Simpósio Nacional de História ANPUH-RN: Conhecimento histórico e diálogo social**, 2013, p.1-7;

Spedizione dei Mille. In: **Enciclopedia della Storia**. Varese: De Agostini, 2005;

Spedizione dei Mille. Disponível em:

<<https://www.treccani.it/enciclopedia/spedizione-dei-mille/>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

The page features a decorative border with a wavy, scalloped edge. The border is composed of multiple layers of white and light gray, creating a 3D effect. The background within the border is a light gray color with a subtle, repeating floral or leaf pattern in a slightly darker shade of gray.

AUTORES

Fernanda Stockler

Professora dos anos iniciais na rede pública de Castro – Paraná. Licenciada em História. Mestre em Ensino de História Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). E-mail: fernandastockler@gmail.com

Gabriel Bosio Gandin

Graduando em História pela UFPR. Contato: <Gabriel.gandin@ufpr.br>.

João Augusto Kaminski Silla

Graduando em História pela UFPR. Atualmente faz pesquisas referente a Teoria da História e História da Historiografia. Contato: <jkaminskisilla@gmail.com>.

Leandro Hecko

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (2003), mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006), doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2013) e Pós-Doutorado em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (2021). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA/UEMS. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga, atuando principalmente nos seguintes temas: história antiga, usos do passado, ensino de história antiga, história da arte, antiguidade clássica e história e cultura da alimentação. leandro.hecko@ufms.br

Luiz Felipe dos Santos Narciso

Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Monitor das Turmas de Ensino Médio, Pré-Vestibular, Medicina e Colégio Naval/EPCAR do Colégio e Curso SEI. Possui interesse por História Contemporânea, com ênfase em História da Itália, Itália do Século XIX, Unificação Italiana, Movimentos Nacionalistas e Ensino de História.

Maria Fernanda Hannisch

Graduanda em História pela UFPR. Contato: <mariahannisch@ufpr.br>.

Rubia Dara Leão de Jesus

Graduanda em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Integrante do grupo de pesquisas "História Antiga e Usos do Passado: novas perspectivas entre o passado e o presente" com a iniciação científica "Entre a beleza e o horror: análise das representações da medusa do período grego ao romano"; Editora assistente das revistas "Trilhas da História" e "REPET: Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial"; Integrante do Grupo Pet História Conexão de Saberes (Programa de Educação Tutorial). Atualmente é servidora pública atuando como técnico administrativo na Secretaria de Assistência Social de Três Lagoas/MS. rubialeao2017@gmail.com

Yago Vargas de Menezes

Graduando em História pela UFPR. Contato: <yago.menezes@ufpr.br>.

A história é um grande enigma, um labirinto de narrativas em constante disputa, onde revoluções surgem não apenas como momentos de ruptura, mas como reconfigurações do próprio tecido do tempo. Cada sociedade interpreta seu passado de acordo com os valores, medos e aspirações do presente, e, nesse jogo de espelhos, a verdade histórica nunca é estática—ela é um campo de batalha. Revoluções, sejam políticas, culturais ou tecnológicas, redefinem os significados do que veio antes e moldam os rumos do que ainda está por vir, criando um paradoxo fascinante: ao mesmo tempo em que buscamos compreender a história, somos continuamente transformados por ela. Os vencedores escrevem os livros, mas os derrotados deixam marcas ocultas nas entrelinhas, esperando para serem redescobertas. Assim, a história não é uma simples sucessão de fatos, mas uma narrativa mutável, permeada por interesses e ideologias, onde cada revolução não apenas desafia a ordem vigente, mas também reescreve as memórias coletivas, redefinindo o que significa ser humano em diferentes épocas.




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492109-1



9

786554

921091