



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

RAFAEL ALVES ROSSI

**A História antiga na sala de aula do 6º  
ano do Ensino Fundamental com  
“contação de histórias”**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Outubro / 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

RAFAEL ALVES ROSSI

**A HISTÓRIA ANTIGA NA SALA DE AULA DO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL COM “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”**

Niterói

2018

RAFAEL ALVES ROSSI

**A HISTÓRIA ANTIGA NA SALA DE AULA DO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL COM “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Pós-Graduação em História da  
Universidade Federal Fluminense,  
como requisito para a obtenção do  
Grau de Mestre.

**Orientador: Prof. Dr. RENATO JÚNIO FRANCO**

**NITERÓI**

**2018**

## Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

R833h Rossi, Rafael Alves

A História Antiga na sala de aula do 6 ano do ensino fundamental com "contação de histórias" / Rafael Alves Rossi ; Renato Franco, orientador. Niterói, 2018. 249 f.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2018.mp.10119163713>

1. Contação de Histórias. 2. História Antiga. 3. Lúdico. 4. Herói. 5. Produção intelectual. I. Título II. Franco, Renato, orientador. III. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História.

CDD –

Bibliotecária responsável: Angela Albuquerque de Insfrán - CRB7/2318

*Dedico esse trabalho ao meu filho, Arthur, fonte de inspiração dessa dissertação, que foi se gestando nas nossas horas de leitura conjunta, mostrando para mim como é rico o universo de metáforas das crianças, como tem colorido as histórias que encantam as crianças pequenas e como esse interesse vivo vai se perdendo com o tempo, quando se compara com as crianças maiores, trazendo para mim essa questão para a pesquisa acadêmica.*

*Dedico esse trabalho também em memória ao meu grande mestre, Ciro Flamarion Cardoso, que me ensinou como professor e orientador na graduação e no mestrado acadêmico na área de História Antiga a busca pela realização de trabalhos que unissem originalidade e análise e com quem realizei trabalhos acadêmicos que forneceram os temas essenciais para o desenvolvimento do material didático que compõe o presente trabalho.*

*Dedico esse trabalho a todos os meus alunos do ensino fundamental que passaram por mim nesses dez anos de magistério, na Escola Municipal Mário Piragibe, na Escola Municipal Estado da Guanabara e no CIEP 497 Municipalizado Professora Sílvia Tupinambá, que me levaram a pesquisar sobre o lúdico e a literatura no ensino de História, em especial meus alunos do 6º ano.*

*Dedico esse trabalho aos meus colegas da Escola Municipal Mário Piragibe, do município do Rio de Janeiro, minha primeira escola e onde lecionei por oito anos, uma escola em que fiz amigos para a vida toda e que na comemoração dos 40 anos da escola me convidaram para aquele evento, onde tive a honra de ser homenageado junto com outros colegas como parte da história da Mário Piragibe.*

*E dedico ainda essa dissertação e esse produto final ao Museu Nacional, que sofreu com um trágico incêndio, causando uma perda irreparável para o conhecimento humano, tal como a destruição da Biblioteca de Alexandria na Antiguidade representou naquela época. Dedico a esse que foi o museu da minha infância e o preferido do meu filho, com seus fósseis de dinossauros, múmias egípcias e o crânio de Luzia, a nossa ancestral mais antiga, o fóssil humano mais antigo das Américas, de traços negroides, como os dos africanos e dos aborígenes australianos, uma descoberta arqueológica revolucionária, esse trabalho, que, como o Museu Nacional, une ensino e pesquisa.*

## Agradecimentos

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Renato Júnio Franco, que sempre fez críticas pertinentes para garantir a qualidade do trabalho realizado, fazendo questionamentos, sugerindo soluções, fazendo indicações de possíveis caminhos a percorrer, num diálogo fácil, formando uma verdadeira equipe de trabalho, colaborando de forma ativa para que a pesquisa pudesse levar a resultados satisfatórios e a um impacto significativo na sala de aula, na aprendizagem dos alunos, o objetivo de todo esse trabalho.

Ao Prof. Dr. Pedro Spinola Pereira Caldas, que fez críticas e sugestões importantes, em especial nos aspectos teóricos do trabalho, discutindo os conceitos que orientam essa dissertação, como o conceito de herói, dando a ele uma organização e um recorte mais precisos.

Ao Prof. Dr. Alexandre Santos de Moraes, que trouxe elementos para a discussão sobre os conceitos de lúdico e de experiência e deu ênfase para a importância do trabalho com fontes primárias também.

À Profa. Dra. Larissa Viana, que orientou a construção desse trabalho nos seus passos iniciais, nas discussões entre mestrandos da UFF do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, na disciplina “Seminário de Pesquisa”, mas também em todos os momentos em que surgiram dúvidas.

À CAPES, pela concessão da bolsa que permitiu a realização dessa pesquisa.

À contadora de histórias Maria Clara Cavalcanti, com quem tive aulas no curso de extensão “A arte de contar histórias”, na PUC-RJ, uma experiência teórica e prática fundamental para compreender a prática artesanal da “contação de histórias”.

Ao Prof. Rodrigo de Carvalho Conceição, que à época em que iniciei o mestrado profissional era diretor do CIEP 497 Municipalizado Professora Sílvia Tupinambá, com quem compartilhava as discussões sobre a pesquisa que deu vida a essa dissertação.

E, por último, agradeço à Pâmela Leal Marinho Rossi, minha esposa, que sempre empresta seus ouvidos para que eu possa discutir e refletir sobre meus trabalhos de pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer.*

Walter Benjamin

## RESUMO

Este trabalho propõe a utilização da “contação de histórias” como forma de apresentação dos temas de História Antiga para os alunos do 6º do ensino fundamental, trazendo a dimensão do lúdico para dentro da sala de aula. Como método de trabalho a partir dos temas expostos, indica-se o trabalho em grupo, que estimula a cooperação, o debate entre os estudantes, a troca de experiências e potencializa o desenvolvimento intelectual dos alunos, tendo como material a ser trabalhado uma diversidade de textos, em diversas formas e interpretações, sobre os temas de História contados em sala. O conceito de herói, nesse trabalho, num contexto sociocultural em que nunca antes essa temática esteve tão presente nas diferentes mídias, orienta as narrativas e se apresenta de maneira mais rica e complexa, com heróis coletivos, heróis míticos e a relação dos heróis individuais tradicionais da história dos “grandes homens” com as coletividades a que eles pertenciam.

Palavras-chave: Ensino de História; Produção e difusão de narrativas históricas; Cultura visual, mídias e linguagens; Contação de Histórias; Lúdico; História Antiga.

## **ABSTRACT**

This work proposes the use of "storytelling" as a way of presenting the themes of Ancient History for the students of the 6th grade, bringing the dimension of playfulness into the classroom. As a working method based on the themes outlined, group work is indicated, which stimulates cooperation, debate among students, exchange of experiences and enhances the intellectual development of students, having as a material to be worked a diversity of texts, in various forms and interpretations, on the themes of History told in the room. The concept of hero, in this work, in a sociocultural context in which never before this theme was so present in the different media, guides the narratives and presents itself in a richer and more complex way, with collective heroes, mythical heroes and the relationship of the traditional individual heroes of the history of the "great men" with the collectivities to which they belonged.

**Keywords:** History teaching; Production and diffusion of historical narratives; Visual culture, media and languages; Storytelling; Ludic; Ancient history.

## SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1: A História na sala de aula com “contação de histórias”: o uso do lúdico no ensino de História Antiga .....	15
1.1 – A arte de narrar histórias em tempos de “atrofia da imaginação” e de “atrofia da experiência”.....	18
1.2 – O lúdico no processo de ensino-aprendizagem.....	30
1.3 – A arte de contar histórias: metodologia de ensino para o ensino fundamental.....	47
1.4 – Entre os muros da escola: uma escola como espaço de aprendizagem.....	63
Capítulo 2: A jornada do herói: dos tempos antigos à sala de aula.....	77
2.1 – A jornada do herói e o modelo épico-heroico na Antiguidade.....	80
2.2 – O mito do herói: os heróis da mitologia grega e romana.....	93
2.3 – O mito heroico e a História: os casos de Alexandre, o Grande, Júlio César e Espártaco.....	119
Conclusão.....	145
ANEXO: Material didático: Heróis do Mundo Antigo.....	148
Referências bibliográficas.....	243

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende tornar os conceitos e as informações da disciplina escolar História interessantes e compreensíveis para os alunos do ensino fundamental por meio do lúdico e de textos que aproximem a História na sala de aula da “contação de histórias”.

Considerando o texto acadêmico como um gênero literário específico e que se dirige à comunidade científica é importante traduzir a produção acadêmica para o âmbito escolar com uma linguagem adequada às crianças do 6º ano do ensino fundamental. Mas essa linguagem não é apenas uma simplificação da linguagem acadêmica. Para um público infantil e adolescente é impossível dar uma aula atraente com o formato acadêmico ou como vem sendo ensinado como parte de uma tradição hegemônica nas escolas.

A hipótese que orienta essa pesquisa parte do pressuposto de que a História pode ser mais interessante na sala de aula do ensino fundamental a partir da aproximação do conhecimento produzido pela ciência histórica com a linguagem da narrativa oral e a forma escrita dos contos, estabelecendo um diálogo entre a informação e a imaginação criadora dos alunos, adequando a exposição dos estudos da ciência histórica ao público específico e à situação que engloba o processo de ensino-aprendizagem e o meio sociocultural específicos, construindo uma ponte entre a produção historiográfica e as fontes históricas e o seu significado para aqueles que leem e ouvem os relatos e interpretações históricas nas salas de aula. Nesse sentido, a experiência dos docentes envolvidos nesse processo e dos alunos que participam da “aula-contação” assumem um papel central na construção dos temas das aulas.

O capítulo 1, com título “A História na sala de aula com ‘contação de histórias’: o uso do lúdico no ensino de História Antiga”, começa pela definição do conceito de experiência. Walter Benjamin é uma das principais referências teóricas deste trabalho e o conceito de experiência é pensado nessa pesquisa a partir das contribuições desse autor. Benjamin (1987) acreditava que a experiência está ligada à tradição e que a erosão da experiência verdadeira era uma característica da vida moderna, um processo em que a narrativa foi sendo substituída pela informação, um processo histórico chamado por Benjamin de “atrofia da experiência”.

A narrativa está sempre ancorada na experiência, que consiste num processo coletivo e não individual. Sendo assim, a narrativa histórica que se propõe criar neste trabalho depende da construção de uma experiência comum entre os professores de História da educação básica no interior das escolas, servindo essa experiência comum de suporte material à narrativa histórica em sala de aula.

O conceito de lúdico também é fundamental nessa pesquisa. O uso do lúdico projeta uma educação para o futuro, na medida em que aquilo que é propriamente humano não é o trabalho para a satisfação das necessidades, mas a fruição da beleza, a fruição estética, o jogo e a exibição. A ideia de jogo, de acordo com os principais autores pesquisados sobre o conceito de lúdico, se distancia da concepção da vida, do estudo e do trabalho orientada pelos valores da produtividade e do desempenho. Atividades humanas como a arte e a ciência são jogos sérios e permitem que se projete uma imagem de educação não alienada. O jogo aparece também nas brincadeiras na infância. O princípio da atividade lúdica reside na necessidade de afirmação da personalidade e é desse modo que se manifesta nos jogos infantis. Diferente da diversão, atividades que os adultos em geral buscam para “matar o tempo”, o jogo é sério, é um meio de afirmação da personalidade. Por esse motivo a educação proposta não se aproxima da diversão, atividade alienada que visa preencher o vazio da existência de indivíduos já desprovidos de imaginação e autonomia, sendo de fundamental importância atuar no sentido de estancar essa progressiva perda de vitalidade que experimentam as pessoas ao longo de suas vidas na ordem social vigente. A atitude lúdica se aproxima da atitude estética. É possível e necessário aproximar o trabalho escolar do lúdico, sem se confundir inteiramente com ele. É preciso navegar nas ambiguidades, “carnavalizando” o microcosmo da sala de aula, atenuando o rigor excessivo da cultura da produtividade dominante, sem, com isso, permitir que se abandone a disciplina necessária ao bom trabalho escolar. O lúdico está presente por toda a vida das pessoas: na vida das crianças nas brincadeiras e na vida dos indivíduos adultos da nossa cultura nos carnavais populares.

O método de trabalho proposto tem como premissa a análise dos conceitos de lúdico e de experiência em Jean Chateau (1987), Herbert Marcuse (1999) e Walter Benjamin (1987). Desse modo, o ensino baseado na narração oral passa a representar uma mudança real de paradigma no fazer pedagógico. As narrativas históricas seguem o modelo das “Mil e uma noites” com o encadeamento de uma história a outra. A narração

oral pode ter como ponto de apoio elementos da cultura material com a utilização de materiais concretos, como brinquedos. A estrutura básica das narrativas de jornadas heroicas apresentada por Campbell (2007) foi adotada para os contos históricos para a sala de aula. A jornada do herói sempre começa pela sua saída do mundo cotidiano em direção à aventura, retornando depois com benefícios aos outros membros de sua comunidade. E com essa estrutura e esse encadeamento das histórias é possível implementar com coerência a narração oral em sala de aula.

Partindo-se do pressuposto de que o aprendizado deve estar voltado para o futuro, a cooperação, que trabalha com a “zona de desenvolvimento proximal” dos alunos, torna-se a prática pedagógica eleita para o desenvolvimento das tarefas a serem realizadas pelos estudantes, uma proposta pedagógica que se concretiza no trabalho em grupo. Desse modo, um método de ensino que apontava para um protagonismo do professor que colocaria os estudantes como uma audiência passiva numa visão mais estreita da “contação de histórias”, já que narrador e ouvinte estabelecem um diálogo, torna-se ainda mais ativo com o protagonismo estudantil nas atividades e discussões em grupos em sala de aula. Essa proposta pedagógica tem como objetivo a garantia da aprendizagem dos alunos com respostas abertas, possibilitadas pelo caráter aberto tanto do trabalho em grupo, que pode produzir resultados variados a resolução dos problemas levantados, num debate vivo, com a produção de uma resposta coletiva, quanto da própria narrativa, geradora de imagens que são apropriadas pelos alunos ouvintes, sendo os alunos-ouvintes produtores de novos significados para aquilo que é narrado. O professor contador de histórias desperta nas crianças e adolescentes o seu potencial criativo, sua imaginação, opondo-se a narração oral em sala de aula como prática educativa aos princípios da competitividade, da produtividade e do desempenho, como escreve Bia Bedran (2012) sobre a narrativa no contexto pedagógico. Tomando como referência o que Lucien Goldmann (1976) diz sobre o ensino, encarando essa atividade como criadora, exige-se que os professores inovem e criem em suas aulas e rejeitem os pacotes prontos.

Resumindo, a proposta pedagógica é articular a narrativa oral como forma de apresentação dos temas de História com o trabalho em grupo em sala de aula como método de trabalho escolar, sendo as atividades realizadas em grupo os instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos. As fontes e textos históricos e literários utilizados nas aulas e nas discussões em grupo devem ser lidos e interpretados na perspectiva do “grande tempo”, de Bakhtin (2017). O trabalho em grupo como forma privilegiada de

trabalho escolar encontra apoio em Nóvoa (2007), Vygotski (2008) e Chateau (1987), contando as crianças e adolescentes que produzem em regime de cooperação com o auxílio do professor.

O capítulo 2 foi intitulado “A jornada do herói: dos tempos antigos à sala de aula”. A fonte primária analisada neste capítulo, tendo como eixo o conceito de herói, é *Os Trabalhos e os Dias*, de Hesíodo, que expõe sobre os heróis no mito das cinco raças, sendo a raça dos heróis a quarta raça de homens criada por Zeus, segundo o poema de Hesíodo. O conceito de herói, na perspectiva trabalhada nesta pesquisa, apresenta-se ainda em Jean-Pierre Vernant, no livro *Mito e religião na Grécia antiga*. Segundo Vernant (2006), apesar de mortais como os humanos comuns, os heróis tinham um lugar reservado na memória dos homens, imortalizados pela glória. Os heróis eram gerados a partir de encontros amorosos entre os deuses e os seres humanos, eram os chamados semideuses. Hércules foi o herói mais popular na Antiguidade Clássica, sendo o maior herói da mitologia grega. O poderoso Hércules, filho de Zeus, e o herói trágico Édipo são exemplos de heróis míticos que permitem uma maior compreensão sobre a figura heroica. Junto com Prometeu e Ulisses, Hércules figura entre os heróis da mitologia escolhidos para protagonizar as narrativas em sala de aula. Como exemplo de herói coletivo foi escolhida Atenas, a “Cidade-Herói”, compondo sua trajetória heroica suas batalhas contra os persas enquanto coletividade e as ações de “heróis” individuais atenienses como Péricles e Temístocles. Espártaco, César e Alexandre, o Grande, apresentados numa relação de diálogo com seus comandados, também sujeitos das ações por eles lideradas, figuram entre os protagonistas dessas narrativas também. No que se refere ao trabalho em grupo dos alunos propõe-se que os textos literários e históricos, da historiografia e das fontes históricas, sejam comparados e analisados os diálogos entre eles, identificando as referências e citações presentes nos textos do biógrafo de César, Luciano Canfora (2002), por exemplo, e o diálogo que ele trava com as fontes antigas, e a comparação do romance histórico de Arthur Koestler (2006) sobre Espártaco com os textos de Ciro Cardoso (1984) e de Géza Alföldy (1989).

Espártaco se tornou o arquétipo do herói libertador, feito socialista pelos socialistas e comunistas dos séculos XIX e XX, representando para os líderes do proletariado moderno a fonte de inspiração que Alexandre e César serviram para as lideranças burguesas no período de construção da sociedade capitalista moderna. Conhecemos mais sobre Espártaco a partir de livros, séries de TV e do cinema do que

pelas fontes históricas antigas. O gladiador trácio é objeto de projeção de todos os ideais do que deveria ser uma liderança política dos oprimidos, ele é corajoso, inteligente, reparte de forma igualitária tudo o que a comunidade possui. O gladiador-general é ainda hoje admirado pelo público que torce por ele nos filmes e séries de sucesso. Difícil de acreditar que não faça sucesso na sala de aula também.

Alexandre, o Grande é o herói conquistador, o arquétipo do príncipe-general. Enquanto os que vieram depois dele, de Júlio César aos imperadores romanos que visitavam seu túmulo em Alexandria, no Egito, inspiravam-se em seus feitos e em seu exemplo, Alexandre não tinha par em sua época, ele buscava se equiparar aos mitos e era a eles comparado. As comparações eram sempre com heróis míticos, Aquiles, Hércules, tanto que ele realizou em tão pouco tempo do ponto de vista político, mas principalmente militar, sendo a guerra uma atividade fundamental das sociedades na Antiguidade. Enquanto ele serviu de paradigma para outros, ele próprio buscava nos heróis da mitologia grega os modelos a seguir.

Mas fica uma advertência: não se pretende com isso reforçar a perigosa tendência a mitificar certas figuras históricas. No entanto, é preciso compreender, a partir de suas próprias histórias, e não já partindo da crítica sem fundamento, esses homens que se tornaram figuras arquetípicas e por qual razão isso ocorreu. Sem deixar de confeccionar um texto agradável ao se ler e se ouvir. Além disso, como vimos, é possível contar histórias de heróis coletivos, como a cidade de Atenas, a “Cidade-Herói” da obra de Tucídides.

O produto final deste trabalho para o PROFHISTÓRIA consiste de um material didático para o 6º ano: um livro de “contos históricos” sobre temas de História Antiga, especialmente Grécia e Roma, trabalhando conceitos e construindo imagens a partir da linguagem da narração oral, da estrutura dos contos, contando ainda com atividades para sala de aula que dialoguem com a experiência dos alunos e sugestões de projetos individuais ou coletivos para que os alunos desenvolvam sob a orientação do professor, atividades realizadas em sua maior parte em grupo e avaliações inseridas nesse contexto do trabalho em grupo.

## CAPÍTULO I

### A HISTÓRIA NA SALA DE AULA COM “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”: O USO DO LÚDICO NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA

*Vem sorrindo cirandar que eu vou  
Dar meia volta, volta e meia no seu coração  
Ser criança não é brinquedo não!*

*Levanta a poeira,  
Vem nessa brincadeira que eu quero ver  
Nesse baú da memória,  
São tantas histórias... É só escolher  
Desperta, encanta sua alma de infância  
Sem forma nem cor fabrica esperança  
Na vitrine vejo o meu olhar no seu olhar  
Perder ou ganhar, ganhar ou perder  
Se conectar, jogar e aprender  
Um super-herói pode ser você*

*Vem no reino da ilusão, me dê a sua mão  
E pegue na estante, um livro fascinante  
Personagens da imaginação*

União da Ilha

Este primeiro capítulo começa pela definição do conceito de experiência. Walter Benjamin, uma das principais referências teóricas deste trabalho, acreditava que a experiência está ligada à tradição e que a erosão da experiência verdadeira era uma característica da vida moderna, com o rápido desenvolvimento do capitalismo e da técnica; esse desenvolvimento econômico, social e tecnológico acelerado da sociedade moderna foi ampliando a distância entre as gerações. Nesse processo, a narrativa foi sendo substituída pela informação; a isso Benjamin chamou de “atrofia da experiência”. Benjamin diferencia experiência de vivência, sendo a última uma impressão forte que é assimilada às pressas. Num tempo em que somos bombardeados por informações a todo instante e que o conhecimento adquirido pela experiência dos mais velhos é rapidamente superado, levando ao declínio da experiência narrativa e à desvalorização da tradição, que é entendida por ele como a experiência adquirida coletivamente, temos uma vida repleta de vivências, que podem ser atestadas pelas nossas fotos nas redes sociais e por nossos currículos recheados de experiências profissionais, trabalhos e cursos de formação, mas vazia no que se refere ao mais essencial, na relação com o mundo, no seu papel na

comunidade e em todos aqueles conhecimentos necessários à vida prática que os mais velhos colhiam da sabedoria popular condensada nos antigos provérbios e nas narrativas contadas nas horas de ócio ou na hora de dormir.

A narrativa está sempre ancorada na experiência e a experiência é um processo coletivo e não pessoal, individual, como a vivência. Nesse sentido, essa narrativa histórica que se propõe depende da construção de uma experiência comum entre os professores de História da educação básica no interior das escolas. Somente essa experiência profissional comum pode dar suporte material à narrativa histórica em sala de aula. Isso pode ter início desde a residência docente, que é uma proposta de António Nóvoa para a formação docente a partir das práticas sob orientação de outros professores, já experientes e atuantes em sua área, responsáveis por formar os colegas de profissão recém-chegados ao magistério. Redes de trabalho coletivo, segundo propõe novamente Nóvoa, podem servir de suporte às práticas dos docentes por meio do diálogo profissional. É desse diálogo que pode brotar essa educação mais voltada para a narrativa do que para a informação.

Outro conceito fundamental que orienta este trabalho é o conceito de lúdico. Neste caso, o lúdico está a serviço da compreensão dos temas da História Antiga que ainda se relacionam de alguma maneira com a sociedade contemporânea e que constituem o patrimônio cultural da humanidade. O uso do lúdico não tem por objetivo distrair as crianças e os adolescentes. Na verdade, projeta uma educação para o futuro, na medida em que aquilo que é propriamente humano não é o trabalho para a satisfação das necessidades, algo que se encontra no nível quase que puramente animal, mas a fruição da beleza, a fruição estética, o jogo e a exibição, o ato de se exibir com o sentido de autoexpressão e de autoconhecimento. A ideia de jogo se distancia da concepção da vida, do estudo e do trabalho orientada pelos valores da produtividade e do desempenho.

A arte e a ciência são jogos sérios e entregando-se à atividade lúdica é possível se retirar provisoriamente do mundo da necessidade. Desse modo, é possível se apoiar em atividades concretas existentes na nossa realidade social para construir uma imagem de uma educação não alienada, pois se apoia, além disso, em algo mais essencialmente humano na medida em que o jogo aparece na forma das brincadeiras na infância. Na verdade, a brincadeira aparece, inclusive, nos animais superiores, não apenas no homem; a diferença é que os seres humanos vão além dos jogos funcionais próprios dos animais superiores e dos bebês da espécie humana. No caso dos seres humanos os jogos não estão vinculados a instintos específicos da espécie, sendo, portanto, o que se entende como

atividade lúdica algo propriamente humano. O princípio da atividade lúdica se encontra na necessidade de se afirmar. Tomando como referência o jogo infantil, isso que não se aprende necessariamente na escola, ele se revela uma manifestação da personalidade, uma prova, um teste da personalidade e, portanto, não pode ser aproximado da mera diversão. Nesse sentido, enquanto os jogos infantis são jogos sérios, meios de afirmação da personalidade da criança., os jogos adultos quase sempre têm como finalidade “matar o tempo”. Uma educação que propicie o crescimento dos indivíduos deve atuar no sentido de estancar essa progressiva perda de vitalidade que experimentam as pessoas na ordem social vigente, enquanto são absorvidas pela completa alienação de suas vidas, no tempo livre e no trabalho. A diversão, como veremos a seguir, se opõe ao lúdico.

Ao longo desse capítulo, veremos em que medida é possível basear a educação no princípio do jogo, pois o mundo do jogo é um mundo de ilusão. Isso impõe como exigência para a construção desse projeto investigar a natureza específica do trabalho escolar, distinto tanto do jogo quanto do trabalho. O jogo deve servir de referência apenas para um trabalho escolar que busque uma formação humana plena. Assim como o jogo não se confunde com o trabalho escolar, a atitude lúdica não se confunde, mas se aproxima da atitude estética. Sendo assim, o que se deve buscar é uma aproximação das atividades escolares e de todo o processo de ensino-aprendizagem do lúdico, sem se confundir inteiramente com ele. É partindo dessa premissa que se pretende desenvolver o método de trabalho concreto em sala de aula.

Esse trabalho também esboça uma crítica à visão comum acerca das crianças e dos adolescentes e do próprio desenvolvimento, considerando que a maioria das teorias da pedagogia, da psicologia e da neurociência que se vulgarizaram e que têm projeção nos grandes meios de comunicação orientam a educação mais para o desenvolvimento humano nos seus aspectos funcionais e voltados para a produtividade do trabalho futura do que para a ampliação do espaço de liberdade humano, com o reforço da autonomia de pensamento, do pensamento crítico e da imaginação criadora. No mundo atual, o que deveria possibilitar a realização plena do ser converteu-se em terapia pessoal nas horas de lazer dos indivíduos adultos. Projetar para as crianças de hoje essa existência triste, atravessada eventualmente por momentos alegres de puro e passivo entretenimento, devidamente registrados e postados nas redes sociais para que o indivíduo possa se convencer de que aquela felicidade é real, não é função de uma educação emancipadora.

A pergunta que fica é se é possível, de algum modo, carnavalizar o microcosmo da sala de aula, atenuando o rigor excessivo da cultura da produtividade sem que, com isso, se perca a disciplina necessária a qualquer ambiente de estudo. O termo carnavalizar aqui não é gratuito, tendo em vista que os carnavais populares possuem um elemento de jogo. O lúdico, assim, está presente, em maior ou menor medida, na vida humana, da infância à fase adulta, de forma mais esporádica para os adultos. Nesse sentido, é importante perguntar em que medida os atuais modelos de educação e trabalho não violentam o corpo e a mente humanos, e a racionalização do trabalho não levou ao paradoxo de se opor à própria razão com um aumento da produtividade que amplia em uma escala nunca antes vista a destruição da natureza e dos homens, também estes parte da natureza.

É a partir da análise dos conceitos de lúdico e de experiência, especialmente nos teóricos desses temas, como Jean Chateau, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, que se pode desenvolver um método de trabalho em sala de aula baseado na narração oral que não tenha apenas um efeito cosmético, mas represente uma mudança de paradigma real no fazer pedagógico. Esse é o desafio que está colocado. A questão a ser investigada neste capítulo é como desenvolver uma metodologia de ensino com essas características no contexto atual.

### **1.1 - A ARTE DE NARRAR HISTÓRIAS EM TEMPOS DE “ATROFIA DA IMAGINAÇÃO” E DE “ATROFIA DA EXPERIÊNCIA”**

No ensaio *Experiência e pobreza*, de Walter Benjamin, o autor afirma que o homem contemporâneo se tornou mais pobre em experiências comunicáveis. Em uma passagem, ele escreve que “está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. [...]” (BENJAMIN,1987,p.114). E Walter Benjamin prossegue justificando sua tese: “[...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. [...]” (BENJAMIN,1987,p.115). A observação feita por Benjamin acerca dos homens que voltavam da guerra na Primeira Guerra Mundial é uma preciosidade filosófica e literária. A Primeira Guerra Mundial foi uma das experiências mais terríveis da história, tão traumática que os combatentes voltaram silenciosos e mais pobres em experiências

comunicáveis (BENJAMIN,1987,p.114-115). Ainda sobre o homem contemporâneo, ele observa o desamparo e o esmagamento do corpo humano, do homem, diante de aparatos técnicos, econômicos e políticos, num mundo em que tudo escapa ao controle do pobre indivíduo, agora “livre” dos laços comunitários que constituem a experiência humana nas sociedades pré-capitalistas. Segundo Benjamin: “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. [...]” (BENJAMIN,1987,p.115).

Benjamin irá relacionar as mudanças no campo da arte e da técnica com a experiência verdadeira. “A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição. [...] A maneira originária de inserção da obra de arte no contexto da tradição encontrava sua expressão no culto [...]” (BENJAMIN, 2012, p.31). As obras de arte mais antigas surgiram a serviço de um ritual. Para Benjamin, o “modo aurático de existência da obra de arte nunca se destaca completamente de sua função ritual”. Isto é, “o valor único da obra de arte ‘autêntica’ tem seu fundamento sempre no ritual” (BENJAMIN, 2012, p.33). Segundo Martin Jay (2008, p.270-271), “a aura era o halo singular que cercava a obra de arte original. Era o sentido especial do *hic et nunc* [aqui e agora] que conferia autenticidade à obra. [...]”. No pensamento de Benjamin: “Essa aura ímpar da autêntica obra de arte não podia ser preservada quando a arte era reproduzida [...]” (JAY, 2008, p.271). O fim da arte “aureolada” na era da reprodução em massa significava o fim da experiência enraizada na tradição, o fim da experiência verdadeira (JAY, 2008, p.271). No ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin escreve que o culto profano da beleza, que surgiu com o Renascimento, é um exemplo do fundamento da obra de arte no ritual, na forma de ritual secularizado (BENJAMIN,2012,p.33). Com o advento da fotografia, o valor de exposição se sobrepôs ao valor de culto. A última trincheira do valor de culto da obra de arte é a face humana (BENJAMIN,2012,p.45-47). Segundo Walter Benjamin: “[...] No culto da recordação dos entes amados, distantes ou falecidos, o valor de culto da imagem encontrou seu último refúgio. [...]” (BENJAMIN,2012,p.45). E numa bela passagem sobre a relação entre essa última resistência do valor de culto da obra de arte e o surgimento da fotografia, um meio de reprodução revolucionário, o autor escreve: “[...] Na expressão fugaz de um rosto humano, a aura acena das primeiras fotografias pela última vez. E é isso que perfaz sua beleza melancólica e incomparável. [...]” (BENJAMIN,2012,p.45-47).

Analisando a diferença entre as obras de arte da Antiguidade e as da época contemporânea, Benjamin diz que, excetuando as obras de arte de bronze, de terracota e as moedas, que podiam ser fabricadas pelos gregos em massa, as obras de arte gregas eram únicas e não podiam ser reproduzidas tecnicamente. “Por isso, precisavam ser feitas para a eternidade. Os gregos eram obrigados, pelo estágio de sua técnica, a produzir na arte valores eternos” (BENJAMIN,2012,p.49). O cinema, enquanto obra de arte, representa a radical renúncia ao valor de eternidade (BENJAMIN,2012,p.51). O homem, no cinema, deve atuar com a totalidade da sua pessoa viva, mas renunciando à sua aura. E o autor explica esse fato em seu ensaio: “[...] Pois a aura está vinculada ao seu aqui e agora. Não há cópia dela. A aura em torno de Macbeth, em um palco, não pode ser destacada da aura que, para o público vivo, envolve o ator que o interpreta. [...]” (BENJAMIN,2012,p.69). No caso do cinema, numa gravação no estúdio cinematográfico, um aparelho é colocado no lugar do público. Com isso, a aura em torno daquele que representa desaparece junto com a aura em torno daquele que é representado (BENJAMIN,2012,p.69). Citando o exemplo do cinema russo, Walter Benjamin escreve que muitos atores dos filmes russos não são propriamente atores profissionais como no Ocidente, mas pessoas que se representam e isso coloca algumas questões referentes às relações políticas, culturais e econômicas entre os homens e as técnicas na sociedade contemporânea, dando destaque ao que ele considera ser um direito legítimo do homem contemporâneo: “o direito legítimo de ser reproduzido que o homem atual possui” (BENJAMIN,2012,p.81). Para o autor, o interesse originário das massas pelo cinema é um interesse de autoconhecimento (BENJAMIN,2012,p.83). Para Benjamin: “Cada homem hoje tem o direito de ser filmado” (BENJAMIN,2012,p.79). Ele também irá investigar as mudanças ocorridas na literatura com as novas relações sociais no capitalismo. Com a crescente ampliação da imprensa, a diferença entre autor e público foi perdendo seu caráter essencial. A abertura da seção “Carta dos leitores” nos jornais diários cumpriu o papel de impulsionar esse processo. Com a evolução desse processo cultural, chega-se ao ponto de, ainda na época de Walter Benjamin, no início do século XX, e segundo sua avaliação, cada leitor tornar-se um escritor em potencial, ou seja, cada leitor está sempre pronto para se tornar um escritor (BENJAMIN,2012,p.79-81). Retomando a questão do cinema, ele é apresentado neste ensaio como uma arte que oferece um objeto de recepção coletiva simultânea, como é o caso da arquitetura também e como foi o caso, no passado, do poema épico (BENJAMIN,2012,p.93). O cinema é visto também como uma vacina psíquica contra as psicoses das massas geradas pela

tecnicização. Walter Benjamin expõe que a tecnicização produziu nas grandes massas tensões que podem assumir um caráter psicótico, sendo que “essa mesma tecnicização criou, contra tais psicoses das massas, a possibilidade de uma vacina psíquica por meio de certos filmes” (BENJAMIN, 2012, pp.101-103). Esses filmes produziram um tipo de catarse com “fantasias sádicas” e “delírios masoquistas”, impedindo “o amadurecimento natural e perigoso destes nas massas” (BENJAMIN, 2012, p.103). É nesse contexto sociocultural mais amplo e com os traços estruturais esboçados acima que emerge a “contação de histórias” na sua forma atual no final do século XX como um meio de troca genuína de experiências numa época em que a velocidade das informações e dos acontecimentos e a ruptura dos laços comunitários empobrece os indivíduos no âmbito da experiência descrita por Walter Benjamin.

A contadora de histórias Bia Bedran, outra importante referência para este trabalho, afirma que “a arte de contar histórias se faz hoje mais do que nunca necessária exatamente porque quando ela se dá, seja num contexto pedagógico, numa roda informal de contos ou mesmo no que chamamos de indústria do espetáculo, o maravilhoso se instala.” (BEDRAN, 2012, p.152). Bedran descreve de maneira bastante viva esse processo que se dá quando um conto é narrado: “[...] as imagens saltam diretamente para a imaginação criadora do ouvinte, seja ele criança ou adulto. É nesse momento que o indivíduo realiza sua mais importante operação: significar sua relação com o mundo.” (BEDRAN, 2012, p.153). O homem vem se utilizando da narrativa como um recurso vital ao longo da história. Segundo Bedran (2012, p.25), o conto é uma memória da comunidade. A narrativa na forma de experiência transmitida pelo relato perdeu sua função no capitalismo. Walter Benjamin identificou o declínio da faculdade de intercambiar experiências. Bia Bedran escreve que “o rápido desenvolvimento do capitalismo e da técnica transformou em abismo a distância entre os grupos humanos, principalmente entre as gerações [...]” (BEDRAN, 2012, p.33). O fluxo narrativo comum e vivo se esgota com o isolamento dos indivíduos e o declínio de uma tradição e memória comuns. “A arte de contar tem estreita relação com o dom de ouvir: quando se extingue a experiência narrativa, desaparece também a comunidade de ouvintes” (BEDRAN, 2012, p.21). O caráter essencial da experiência está na sedimentação e transmissão do conhecimento com o tempo. Para Benjamin a experiência é distinta da vivência. A vivência é uma impressão forte que precisa ser assimilada às pressas e que produz efeitos imediatos. A experiência sedimenta o conhecimento que é transmitido com o tempo

(BEDRAN, 2012, p.32). Benjamin trata dessa questão ao analisar a geração que viveu entre 1914 e 1918 e os combatentes da Primeira Guerra Mundial. De acordo com Benjamin, “depois da guerra, uma das mais terríveis experiências da história, os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis [...]” (BEDRAN, 2012, p.32). O trauma da guerra, da barbárie, impediu o intercâmbio de experiências. “O horror e o choque da guerra emudeceram e arrancaram o caráter essencial da experiência (*Erfahrung*) [...], reduzindo-a à vivência (*Erlebnis*) [...]” (BEDRAN, 2012, p.32). Para Benjamin, a experiência autêntica estava ligada à tradição (JAY, 2008, p. 269). Ao falar em tradição, Benjamin está se referindo ao processo da experiência adquirida coletivamente (BEDRAN, 2012, p.39). Benjamin acreditava que a erosão da experiência verdadeira (*Erfahrung*) era uma característica da vida moderna (JAY, 2008, p.269). Um exemplo dessa tendência da vida moderna fornecido por Walter Benjamin foi “a substituição da narração coerente por informações dissociadas, como forma de comunicação dominante” (JAY, 2008, p.269). Bia Bedran parte dessa observação de Benjamin para analisar como isso acontece na atualidade. O formato dos noticiários televisivos, que misturam informações relativas a tragédias, esporte, política, entretenimento numa sequência que reúne situações díspares, banalizando tudo o que é recebido pelo espectador, além de transmitir um volume excessivo de informações de uma só vez, leva à experiência da banalização (BEDRAN, 2012, p.37). Benjamin denominava de “atrofia da experiência” o resultado do processo de substituição da narrativa pela informação (BEDRAN, 2012, p.37). É interessante notar que Adorno tratava da “atrofia da imaginação” (ADORNO, 2010, p.16). Viveríamos, então, numa época de “atrofia da experiência” e de “atrofia da imaginação”, pobres em experiências comunicáveis e incapazes de dispor livremente e de forma autônoma do nosso tempo livre com o atrofiamento da fantasia do homem contemporâneo. Assim, enquanto Benjamin aborda a tendência que impede a troca de experiências entre os homens, Adorno aborda a questão da autonomia do indivíduo na sociedade contemporânea.

Analisando o pensamento de Adorno conclui-se que o tédio é a maior expressão do atrofiamento da fantasia. Sobre “a detração da fantasia e seu atrofiamento”, Adorno afirma: “[...] Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia. Em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la. [...]” (ADORNO, 2010, p.111). Para Adorno, a falta de fantasia deixa as pessoas desamparadas

em seu tempo livre. É importante compreender que o mesmo processo histórico e social que leva ao atrofiamento da experiência causa igualmente a atrofia da imaginação e coloca os homens isolados uns dos outros e de joelhos diante de um monstruoso aparato técnico e econômico. Desde a infância somos socializados com as ideias transmitidas pela televisão, pelo rádio, pelo cinema, pela internet e até pelos jogos de videogame. A alma do indivíduo na sociedade contemporânea já é corrompida na primeira infância e somos condicionados a amar a nossa servidão de produtores alienados e felizes consumidores do supérfluo. Nos seus estudos sobre a indústria cultural, Adorno escreve acerca dos desenhos animados. Segundo Adorno: “[...] Se os desenhos animados têm outro efeito além de habituar os sentidos a um novo ritmo, é o de martelar em todos os cérebros a antiga verdade de que o mau trato contínuo, [...] é a condição da vida nesta sociedade [...]” (ADORNO, 2010, p.33). Os desenhos animados mostram os personagens sendo espancados, frustrados, para que os indivíduos aceitem a vida como ela é. Diz Adorno (2010, p.33): “[...] Pato Donald mostra nos desenhos animados como os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento”. Nesse contexto histórico, a imaginação criadora despertada pela “contação de histórias” se faz mais necessária do que nunca. E parece que, independente da tendência geral de caráter mais estrutural que determina a substituição da narrativa pela informação e atrofia a experiência e a imaginação humanas, outra tendência contrária se impõe e vem crescendo o número de contadores de histórias desde os anos 1980, como nos informa Bedran: “O surgimento da figura do contador de histórias que serve ao entretenimento em eventos de arte e cultura e ao fomento à prática de leitura e às dinamizações de bibliotecas é um fenômeno recente, da década de 1980 para cá.” (BEDRAN, 2012, p.44). Esse fenômeno, segundo Bia Bedran, gerou o neologismo “contação de histórias” como forma de designar a narração oral.

Adorno destaca a importância da indústria cultural na sociedade contemporânea. Os modernos trustes culturais possibilitam aos indivíduos, que consintam em pactuar, fazer fortuna (ADORNO, 2010, p.23). Os próprios artistas tornam-se produtos da indústria cultural e expressam a ideologia da classe dominante. Artistas, intelectuais e ativistas rebeldes são assimilados pela indústria do entretenimento, pelos grandes meios de comunicação que produzem e divulgam por meio da publicidade o entretenimento contemporâneo, e aqueles que não se integram são sufocados. A censura pode ser um instrumento, mas, na maioria das vezes, nem isso é preciso; basta a produção em série de

uma variedade de coisas idênticas, totalmente ajustadas aos interesses dos donos do poder e aos gostos cultivados nos consumidores, para que aquele que resiste seja destruído, aniquilado. A única forma de sobreviver é se integrando a esse sistema. Se a propaganda servia para orientar o comprador no mercado na sociedade competitiva, com o fim do livre mercado e o surgimento do capital monopolista a propaganda assume o caráter de reforço do vínculo que liga os consumidores às grandes firmas (ADORNO, 2010, p.66). Os nomes das principais marcas são repetidos constantemente nos grandes meios de comunicação e financiam, ao mesmo tempo, a indústria cultural, que tem uma função claramente ideológica e de primeira importância na contemporaneidade. A humanidade foi metamorfoseada em clientela pelos fornecedores (ADORNO, 2010, pp.86-87).

Em sua época, Adorno chegou a analisar o que significava e o impacto que teria a televisão. Dizia ele: “A televisão tende a uma síntese do rádio e do cinema, retardada enquanto os interessados ainda não tenham negociado um acordo satisfatório [...]” (ADORNO, 2010, p.12). E que “possibilidades ilimitadas prometem intensificar a tal ponto o empobrecimento dos materiais estéticos que a identidade apenas ligeiramente mascarada de todos os produtos da indústria cultural poderá triunfar abertamente.” (ADORNO, 2010, p.12). E o que vemos hoje, mesmo que não compartilhemos do mesmo pessimismo de Adorno, é que a produção cultural que é exibida na televisão é de qualidade a cada dia mais baixa, mesmo existindo agora uma variedade de canais e uma produção artística e cultural muito superior em termos quantitativos ao que existiu no passado. Apesar disso, qualquer coisa que fuja ao já conhecido pelo público e à fórmula que já se comprovou de sucesso para a tranquilidade dos anunciantes é rejeitada, com algumas poucas exceções. Na sociedade do consumo em massa, para atingir altas taxas de lucros, os empresários precisam formar gostos e ao mesmo tempo rebaixar intelectualmente a produção cultural para atender à demanda de um público pouco educado e brutalizado pelas condições de existência a que foi relegado. Há uma passagem em Marx que mesmo tratando de uma realidade da classe trabalhadora do século XIX pode ser utilizada no contexto dessa discussão para a melhor compreensão da relação entre a fruição estética e os sentidos humanos limitados por uma realidade social marcada pela alienação. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, o jovem Marx relaciona a alienação aos sentidos humanos: “É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada [...]” (MARX, 1974, p.18). E Karl Marx prossegue com o seguinte:

“[...] que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas.” (MARX, 1974, p.18). Os sentidos propriamente humanos são capazes e existem para a fruição da beleza, para a fruição estética, e não apenas para operações mecânicas e prisioneiras da necessidade: “O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida [...]” (MARX, 1974, p.18). A alienação do trabalho animaliza o homem: “[...] seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade animal para alimentar-se.” (MARX, 1974, p.18). O homem necessitado não é livre. É impossível, nesse sentido, exigir de homens e mulheres condenados a trabalhar o dia inteiro para manter sua casa e levar o sustento dos seus filhos que sejam capazes ou mesmo que desejem apreciar verdadeiras obras de arte com toda a sua complexidade no sofá de suas casas. O ser humano condenado a trabalhar naquilo que não gosta para sobreviver só pode esperar ver em sua televisão algo leve e que não canse sua mente já esgotada pela jornada de trabalho.

A indústria cultural é a indústria do divertimento e o seu poder sobre os consumidores é mediado pela diversão. Para Adorno (2010, pp.30-31) a diversão “é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo”. Nas formas de diversão oferecidas pela indústria do entretenimento não pode haver reflexão ou deve existir o mínimo de reflexão possível, para que o consumidor cultural não pense, não trabalhe com a própria cabeça, que descansa apenas a fadiga do trabalho, restaurando suas forças para desempenhar novamente o seu trabalho alienado. A consolidação da indústria cultural permite que a mesma produza as necessidades dos consumidores. O que a indústria do divertimento busca é fazer com que os explorados, oprimidos, reprimidos, alienados de suas vidas esqueçam a dor, deixem de pensar. “Divertir-se significa estar de acordo.” (ADORNO, 2010, p.41). A diversão é uma forma alienada de prazer. O chamado *hobby* nada mais é que o tempo livre coisificado. Os *hobbies* representam a extensão da coisificação do trabalho para o tempo livre, pois eles também são marcados pelos interesses de lucro, pela lógica capitalista (ADORNO, 2010, p.106). Para Adorno (2010, p.105), os *hobbies* são ocupações nas quais as pessoas se jogam só para matar o tempo. O tempo livre aumentou consideravelmente com as novas invenções, graças às novas tecnologias, assim como com as conquistas dos trabalhadores em suas lutas por redução da jornada de trabalho.

Mas a sociedade burguesa na época do capitalismo imperialista produz nas pessoas o atrofiamento da fantasia. As pessoas não sabem o que fazer com o seu tempo livre (ADORNO, 2010, pp.110-111). Uma das maiores conquistas da humanidade que foi a diminuição das horas de trabalho converteu-se numa derrota, pois, de acordo com a moral do trabalho vigente, o tempo não dedicado à produção serve principalmente para restaurar a força de trabalho. A solução para esse problema do atrofiamento da fantasia, criado pela própria sociedade contemporânea, é a oferta do negócio do tempo livre. O sistema destruiu nas pessoas a capacidade criativa que poderia ser empregada no seu ócio. O próprio tempo livre foi alienado. A indústria do entretenimento possibilita que o capital capture a parte de tempo livre do homem, tornando a totalidade da vida humana uma mercadoria. Segundo Adorno (2010, p.85): “Quanto mais completamente as ordens sociais contemporâneas [...] se apropriam dos processos de vida, inclusive do ‘ócio’, tanto mais se imprime a todos os fenômenos a marca da ordem”. Os produtos culturais se proliferam numa sociedade em que a diversão se tornou o mecanismo de acesso fácil à felicidade instantânea, mesmo que momentânea, e que as informações circulam em ritmo acelerado, criando nas pessoas a necessidade de “consumi-las”. A cultura de massas captura toda revolta e os excluídos são convencidos da sua insuficiência. Isso é bastante claro em relação aos artistas que não se rendem ao que é imposto pela indústria cultural como padrão estético, temático e ideológico.

Então, para Adorno, a diversão está relacionada com a alienação, alienação do trabalho que se prolonga no tempo livre. Existe uma batalha que é travada todos os dias nas salas de aula e na sociedade brasileira, que é a busca por se contrapor ao modelo de educação, de cultura e de vida imposto pela indústria cultural. A indústria do entretenimento vende a farsa de uma vida de diversão e tentar assimilar a educação a essa visão de mundo é um retrocesso civilizacional. O estudo pode ser prazeroso, mas nunca será suave como a atividade alienada ou a distração sem conteúdo produzida pela indústria do entretenimento. Uma educação que pretenda estabelecer um diálogo verdadeiro entre o professor e os estudantes deve ser, em primeiro lugar, a negação do que é prescrito pela indústria cultural ao conjunto da sociedade. Diversão e prazer não são sinônimos. O estudante sério e comprometido com o conhecimento e o professor que pretenda auxiliar na formação de sujeitos autônomos e conscientes não podem se contentar com uma aula que seja mero entretenimento. Para Adorno (2010, p.41): “Divertir-se significa estar de acordo. [...] Divertir-se significa que não devemos pensar,

que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência”. A indústria do entretenimento invade as salas de aula com seus paradigmas, empobrecendo o diálogo que poderia conduzir ao esclarecimento. Para Marcuse, o homem é um animal racional, sendo assim, a felicidade envolve conhecimento. Mas a manipulação da consciência dos indivíduos altera o conteúdo de felicidade, que deixa de ser a realidade concreta de liberdade e satisfação e assume o caráter de mero sentimento de satisfação. Segundo ele: “[...] com o controle da informação, com a absorção do indivíduo na comunicação em massa, o conhecimento é administrado e condicionado. [...]” (MARCUSE, 1999, p.102). E Marcuse prossegue: “[...] E como o conhecimento da verdade completa dificilmente conduz à felicidade, essa anestesia geral torna os indivíduos felizes”. (MARCUSE, 1999, p.102). A “máquina esmagadora de educação e entretenimento” une todos os indivíduos “num estado de anestesia do qual todas as ideias nocivas tendem a ser excluídas” (MARCUSE, 1999, p.102). Na sociedade contemporânea as ideias nocivas ao *status quo* são excluídas *a priori* dos discursos que dominam o espaço público. A aula como entretenimento é formadora de indivíduos passivos, consumistas e sem espírito crítico e exclui naturalmente as ideias que incomodam a classe dominante, porque essas ideias geram incômodo e levam à reflexão, atitude oposta ao entretenimento. A diversão como paradigma para a educação não é uma opção. O lúdico tem o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem como parte de um processo de conscientização dos indivíduos envolvidos na busca pelo saber em sala de aula e fora dela.

O fenômeno observável da superabundância dos acontecimentos no tempo presente e do excesso de informação geram desnorreamento. E somam-se à noção afirmada nas últimas décadas “de que o mundo em que vivemos é a tal ponto distinto de tudo que o precedeu, além de transformar-se a um ritmo tão alucinante, que a História se teria tornado irrelevante” (CARDOSO, 2005, p.16). Para Cardoso (2005, p.16): “Isto traz o risco de uma espécie de amnésia coletiva, voluntária, o que não poderia deixar de assustar os historiadores”. Ensinar história é um desafio cada vez maior em um mundo que rompe com o passado não por uma perspectiva progressista, mas porque rompe também com o futuro. A história é o próprio tecido da existência humana, em ato e relato, experiência e memória, o processo de autoconhecimento do animal racional, a tomada de consciência de si do ser social, as ações humanas no tempo e a ciência que investiga o desenvolvimento das sociedades humanas ao longo do tempo, o eco das vozes do passado

e as visões de mundo do presente que se projetam no tempo e no espaço, o legado das gerações passadas e os projetos de futuro. A história é um campo de possibilidades. Trazer essa compreensão para dentro da sala de aula por meio das ferramentas didáticas adequadas é nadar contra a correnteza, ir no sentido oposto à maré dessa forma de alienação que se instaura com a morte das utopias e com a redução da visão de progresso unicamente como progresso técnico-industrial, sendo o mundo novo que surge com o progresso no campo das ciências e da tecnologia socialmente e politicamente parecido com o presente, resumindo o futuro possível a mudanças quantitativas e não qualitativas. É nesse contexto que uma narrativa histórica que se configure num apelo à memória e que apresente aos alunos em texto escrito e apresentação oral a construção de imagens vivas, combatendo tanto a tendência à “amnésia coletiva voluntária” quanto a tendência à “atrofia da imaginação” se faz urgente. Vivemos numa época em que os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem vinculação com a herança das gerações passadas, o legado de suas experiências e de suas lutas, e, portanto, rompem também com os projetos de futuro que aqueles que vieram antes sonharam.

Uma proposta de educação libertadora deve partir da dimensão ética da prática educativa e do ensino de História. Tornar a aula interessante não é o mesmo que entreter, não é estimular uma atitude passiva. É preciso construir uma narrativa fundada na memória, mais do que num simples conjunto de informações e de interpretações de fatos. Tentando fazer uma analogia entre a relação entre arte e memória apresentada por Marcuse e o conteúdo necessário a uma narrativa histórica para o ensino fundamental nos dias de hoje, é possível estabelecer como premissa comum das duas áreas do conhecimento humano a recusa em esquecer os sofrimentos do passado. “O esquecer os sofrimentos do passado e a felicidade passada torna mais fácil a vida sob um princípio de realidade repressiva” (MARCUSE, 2007, p.67). O esquecimento é sempre a defesa dos donos do poder, o esquecimento da escravidão e das torturas, de todas as ditaduras e de todas as traições. A recordação é um ato político e ético, é um ato humano que honra os mortos. É o grito de Hiroshima e Nagasaki ecoando através do tempo, é o horror de Auschwitz contra Auschwitz, é a imagem heroica da Revolta de Espártaco como força viva nas revoltas do presente. Segundo Marcuse (1999, p.200): “Esquecer é também perdoar o que não seria perdoado se a justiça e a liberdade prevalecerem. [...] esquecer o sofrimento passado é perdoar as forças que o causaram – sem derrotar essas forças”. A recordação é entendida, assim, por Marcuse, como um veículo de libertação. Ele se

manifesta contra o perdão que reproduz as condições que geram a injustiça e a escravidão. Para ele: “As feridas que saram com o tempo são também as feridas que contêm o veneno” (MARCUSE, 1999, p.200). Para Marcuse, a arte autêntica promove a luta contra o esquecimento. E, se não for ousado demais dizê-lo, a história deve também fazê-lo. A amnésia coletiva voluntária apontada por Ciro Cardoso tem um caráter político. A tarefa do professor de História deve ser provocar, fazer pensar, gerar incômodo. E deve-se investir sempre na memória daqueles e daquilo que as instituições e grupos dominantes procuram silenciar e fazer com que seja esquecido. Não se render é um bom mandamento para um bom professor de História.

Na medida em que a narrativa está sempre ancorada na experiência, os professores de História da educação básica devem buscar construir uma experiência comum. A experiência é um processo coletivo e o isolamento dos professores uns dos outros no seu fazer pedagógico dentro das escolas impede a formação docente por meio da experiência. Para o professor António Nóvoa, a formação do professor é excessivamente teórica ou metodológica, mas há um déficit de reflexão e trabalho sobre as práticas. Nóvoa afirma: “Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas” (NOVOA, 2007, p.14). A formação profissional efetiva se dá no diálogo e na cooperação com seus pares e as possibilidades de se construir uma experiência profissional capaz de servir de suporte material para a construção de uma narrativa que seja significativa para professor e alunos em sala de aula também. Para Nóvoa, os professores devem ter um lugar predominante na formação dos seus colegas a exemplo do que ocorre com os médicos e os hospitais escolares, criando-se uma espécie de residência docente (NOVOA, 2011, p.535). E Nóvoa prossegue dizendo: “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NOVOA, 2011, p.536). Retomando a ideia de Walter Benjamin sobre a experiência como um processo coletivo, ligada à tradição, pode-se pensar essa proposta de ensino, assim como qualquer outra, como algo que se desenvolve a partir do seu compartilhamento na categoria de professores e que a partir desse diálogo vai criando raízes na prática docente tanto individual quanto coletivamente. E essa apresentação da História por meio da “contação de histórias” pode ganhar vida na medida em que encontre nos alunos ouvidos atentos e a mente aberta para deixar a imaginação fluir.

## 1.2 - O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao falarmos desse diálogo da História com a Arte e a Literatura é natural que encontremos no conceito de lúdico um aspecto essencial do tipo de processo de ensino-aprendizagem que se quer construir na sala de aula. Inicialmente, partiu-se da perspectiva de Funari sobre a utilização do lúdico como ferramenta para o ensino de História Antiga. Pedro Paulo Funari advoga da ideia de que o lúdico é um caminho para apresentar a História aos jovens: “As estratégias de sala de aula incrementaram-se muito, nos últimos anos, mas há recursos já conhecidos e que buscam incentivar o aspecto lúdico da atividade intelectual e que devem ser incrementados.” (FUNARI, 2015, p.101). Nesse trecho, pode-se ver a opinião de um especialista na área de Antiga que tem uma preocupação com o trabalho na sala de aula. Pedro Paulo Funari, que é bacharel em História, mestre em Antropologia e doutor em Arqueologia, busca aproximar os jovens estudantes do patrimônio cultural da humanidade: “Os temas tradicionais da História Antiga continuam a constituir elemento central no estudo da Antiguidade, pois são aqueles que fundamentam a relação entre a nossa sociedade contemporânea e a Antiguidade.” (FUNARI, 2015, p.99-100). Para Funari, abordar acontecimentos como “o cruzamento do Rubicão por Júlio César” podem ajudar os alunos a entender o papel das armas na História (FUNARI, 2015, p.100). Como método de trabalho em sala de aula, Funari sugere trabalhar esses temas por meio do lúdico, como foi dito anteriormente. Para Funari: “Fornecer e orientar o desenvolvimento de um tema a ser pesquisado e indicar caminhos lúdicos de reflexão revela-se uma estratégia excelente.” (FUNARI, 2015, p.101). Os exemplos apresentados por Pedro Paulo Funari são a criação de uma história em quadrinhos ou uma palavra-cruzada, como meios de despertar o interesse e fazer com que os alunos reflitam.

Esse foi o ponto de partida da pesquisa no que se refere ao uso do lúdico em sala de aula para o ensino de História, mas é preciso ainda investigar mais profundamente o conceito de lúdico, assim como as possibilidades de sua utilização no processo pedagógico. Nesse sentido, outros autores consultados forneceram os elementos essenciais para a compreensão do problema. Recorrendo novamente a Herbert Marcuse, em *Eros e Civilização* o autor indica o que entende por lúdico e como o jogo pode cumprir um papel libertador para a humanidade presente e futura. Segundo Marcuse, os sentidos e o intelecto se encontram na dimensão estética, sendo a mediação feita pela imaginação. Diz ele ainda que a função estética pode harmonizar os sentimentos com a razão operando

por meio do impulso lúdico (MARCUSE,1999,p.161-163). O impulso lúdico tem por objetivo a beleza e por finalidade a liberdade, segundo Schiller (MARCUSE,1999,p.166). E escreve ainda: “[...] O impulso lúdico é o veículo dessa libertação. O impulso não tem por alvo jogar ‘com’ alguma coisa; antes, é o jogo da própria vida – para além de carências e compulsões externas – a manifestação de uma existência sem medo nem ansiedade [...]” (MARCUSE,1999,p.167). De acordo com Marcuse, na hipótese de uma civilização “autenticamente humana”, o homem seria livre da necessidade e de labutar com esforço e viveria exibindo-se e jogando (MARCUSE,1999,p.167). As ideias de jogo e de exibição se distanciam dos valores da produtividade e do desempenho. Segundo Marcuse (1999,p.173): “[...] o jogo é improdutivo e inútil precisamente porque anula as características repressivas e exploradoras do trabalho e do lazer [...]”. É importante notar que o trabalho de que ele trata é o trabalho alienado e que o que ele entende por lazer é o mesmo tempo livre alienado definido por Adorno. É interessante a defesa de Marcuse do direito humano de jogar, além do direito de se exibir, assim como Benjamin defendia o direito do homem de ter sua imagem reproduzida, de se autoconhecer. Marcuse escreve acerca do livre jogo da imaginação que, para ele, constitui a experiência que propicia ao objeto ser representado de maneira distinta da experiência cotidiana ou da experiência científica (MARCUSE,1999,p.160). E ainda segundo Marcuse: “O valor de verdade da imaginação relaciona-se não só com o passado, mas também com o futuro; as formas de liberdade e felicidade que invoca pretendem emancipar a realidade histórica. [...]” (MARCUSE,1999,p.138). Para ele, a função crítica da fantasia reside em sua recusa em esquecer o que pode ser, em recusar em aceitar como finais as limitações impostas à liberdade e à felicidade (MARCUSE,1999,p.138). A imaginação mantém vivas no folclore e nas lendas verdades que contrariam a cultura do princípio de desempenho (MARCUSE,1999,p.147). A produtividade é um dos valores da cultura moderna mais rigorosamente protegidos, sendo o homem avaliado “de acordo com a sua capacidade de realizar, aumentar e melhorar as coisas socialmente úteis” (MARCUSE,1999,p.143). Nesse sentido, o jogo se opõe totalmente à sociedade regida pelos valores da produtividade e do desempenho, o que coloca um problema concreto para uma educação, nessa sociedade, que se pretenda basear no princípio do jogo.

Então, Marcuse analisa o conceito de jogo a partir da perspectiva de construção de uma nova sociedade, refutando, inclusive, aqueles que, buscando a superação do modo de existência atual, condicionavam a libertação a um nível de vida superior. Para Herbert

Marcuse (1999,p.141): “[...] A definição do nível de vida em termos de automóveis, televisões, aviões e tratores é a do próprio princípio de desempenho. [...]”. Ele busca pensar um outro princípio de realidade. Abordando os “heróis culturais”, ele opõe Prometeu, o herói-arquétipo do princípio de desempenho, aos heróis de um novo princípio de realidade, Orfeu e Narciso: “[...] Pensamos que o conteúdo representativo das imagens órficas e narcisistas era a reconciliação (união) erótica do homem e da natureza na atitude estética, onde a ordem é a beleza e o trabalho é a atividade lúdica. [...]” (MARCUSE,1999,p.158-159). O que é importante aqui nessa análise deveras abstrata é que Marcuse vislumbrava a possibilidade histórica da conversão do trabalho em atividade lúdica. Sobre o princípio de realidade atual, ele dizia: “[...] Prometeu é o herói-arquétipo do princípio de desempenho. E no mundo de Prometeu, Pandora, o princípio feminino, sexualidade e prazer, surge como maldição – desintegradora, destrutiva. [...]” (MARCUSE,1999,p.147). Mas, apesar de defender uma cultura não-repressiva a partir do “Eros órfico e narcisista”, mesmo Marcuse faz uma advertência em relação à reativação da libido narcisista como fenômeno individual, não sendo neste caso geradora de cultura, não sendo sublimação, mas uma atitude neurótica (MARCUSE,1999,p.183). Para o autor, esse deve ser um processo supra-individual e não levado a cabo por indivíduos isolados. Não é possível passar por cima das forças históricas e sociais que determinam os atuais processos que formatam a vida humana. Apesar do otimismo de Marcuse, ele parece reconhecer em várias passagens como a alienação da vida se tornou profunda na sociedade contemporânea. Ele aponta para o fato de que a ideologia hodierna se apóia em benefícios reais, pois a civilização que se ergue sob o domínio das grandes companhias torna o conforto e o luxo mais baratos e facilita a obtenção das necessidades da vida, exigindo em troca o tempo e a consciência dos indivíduos. As próprias necessidades satisfeitas são só em parte necessidades propriamente suas, pois “os bens e serviços que os indivíduos compram controlam suas necessidades e petrificam suas faculdades” (MARCUSE,1999,p.99). Para Marcuse (1999,p.99): “[...] Em troca dos artigos que enriquecem a vida deles, os indivíduos vendem não só seu trabalho, mas também seu tempo livre. A vida melhor é contrabalançada pelo controle total sobre a vida. [...]” . E numa bela passagem: “[...] As pessoas residem em concentrações habitacionais – e possuem automóveis particulares, com os quais já não podem escapar para um mundo diferente. [...] Têm dúzias de jornais e revistas que esposam os mesmos ideais. [...]” (MARCUSE,1999,p.99). E assim ele vai descrevendo o quanto as vidas humanas que se enchem de coisas materiais que são produzidas e consumidas massivamente vão tornando

as pessoas vazias: “[...] Dispõem de inúmeras opções e inúmeros inventos que são todos da mesma espécie [...]” (MARCUSE,1999,p.99). O que diria Marcuse desse mundo de incríveis tecnologias, em que o auge da técnica humana é utilizado para pegar “bichinhos virtuais”? Em que a realidade aumentada diminui a cognição? E como se labuta mais horas por dia para adquirir o supérfluo? Ele já respondeu isso há muitos anos, escrevendo sobre os novos inventos “que as mantêm ocupadas e distraem sua atenção do verdadeiro problema – que é a consciência de que poderiam trabalhar menos e determinar suas próprias necessidades e satisfações” (MARCUSE,1999,p.99). Nesse ponto, Marcuse aborda a questão da alienação, da necessidade de que as pessoas recuperem seu tempo de vida para si. Sobre as características das sociedades superdesenvolvidas, escreve: “[...] a sociedade afluenta depende cada vez mais da ininterrupta produção e consumo do supérfluo, dos novos inventos, do obsoletismo planejado e dos meios de destruição [...]” (MARCUSE,1999,p.13). Uma verdade trágica que as guerras que fazem cada vez mais vítimas civis e produzem grandes massas de refugiados e o consumismo desenfreado podem atestar. E nesse sistema destrutivo em relação ao homem e aos recursos naturais, as mercadorias se tornam objetos da libido e unem os homens e mulheres a ele numa espécie de servidão voluntária, conceito que Marcuse desenvolve de maneira breve: “[...] O que principiou como submissão pela força cedo se converteu em ‘servidão voluntária’, colaboração em reproduzir uma sociedade que tornou a servidão cada vez mais compensadora e agradável ao paladar. [...]” (MARCUSE,1999,p.15).

Sendo assim, Marcuse não defendia uma visão ingênua do que para ele viria a ser o trabalho como atividade lúdica. Sua concepção do lúdico estava ligada a uma visão política mais geral de sociedade. Ainda sobre a servidão voluntária e o silenciamento de qualquer projeto societário alternativo, escrevia Marcuse em seu Prefácio Político, na década de 1960: “[...] A reprodução, maior e melhor, dos mesmos sistemas de vida passou a significar, ainda mais nítida e conscientemente, o fechamento daqueles outros sistemas possíveis de vida que poderiam extinguir servos e senhores [...]” (MARCUSE,1999,p.15). Em outro trecho, essa questão aparece novamente: “A relegação de possibilidades reais para a ‘terra de ninguém’ da utopia constitui, só por si, um elemento essencial da ideologia do princípio de desempenho. [...]” (MARCUSE,1999,p.139). A classificação como utópica e, portanto, irrealizável de qualquer proposta política e social que se dirija contra os fundamentos da sociedade atual é um discurso ideológico no sentido negativo da palavra, segundo Marcuse. Essa discussão, que parece acessória, vai ao âmago da questão,

se considerarmos que a ideologia que sustenta a sociedade capitalista contemporânea tem como um dos seus elementos principais o valor sagrado da produtividade e, como vimos, é um valor que se opõe ao impulso lúdico. É importante destacar que no pensamento de Marcuse, contrariamente às tentativas de desqualificar como utópico o que contesta radicalmente os valores que orientam o modo de vida nos dias de hoje, utopia é um conceito positivo. Em sua teoria, a utopia está vinculada à arte autêntica. Escreve Marcuse na obra *A Dimensão Estética*: “[...] A utopia, que vem à manifestação na grande arte, nunca é simples negação do princípio da realidade [...] A autêntica utopia baseia-se na memória” (MARCUSE,2007,p.66). E ele segue definindo o que é a verdadeira arte: “[...] A arte combate a reificação fazendo falar, cantar e talvez dançar o mundo petrificado” (MARCUSE,2007,p.66-67). Mas os limites da própria arte são expostos pelo autor em uma parte do livro: “[...] Na realidade, é o mal que triunfa, e apenas existem ilhas de bem onde nos podemos refugiar durante algum tempo. As verdadeiras obras de arte [...] recusam o alivante final feliz. [...] pois o reino da liberdade é inabarcável pela mimese [...]” (MARCUSE,2007,p.48). Não é possível, de acordo com o autor, que a arte dê forma ao “reino da liberdade”, a imagem da libertação que se expressa na verdadeira obra de arte se manifesta como algo quebrado pela realidade (MARCUSE,2007,p.48). A ligação da atividade lúdica com a atitude estética torna quase que obrigatória a abordagem de conceitos como fantasia, utopia, imaginação e arte no presente trabalho.

Trazendo um pouco para a terra o conceito de lúdico, depois de abordá-lo de forma mais superficial mas ao mesmo tempo diretamente relacionado ao ensino de História a partir de Funari e de forma mais abstrata, teórica, com Marcuse, faz-se necessário analisá-lo à luz da psicopedagogia, a partir do trabalho de Jean Chateau – *O jogo e a criança*. Logo no início da obra, Chateau afirma que a arte e a ciência são frequentemente jogos sérios e que, entregando-se ao jogo, à atividade lúdica, é possível abandonar o mundo da necessidade, criar mundos de utopia e realizar-se plenamente (CHATEAU,1987,p.13). E o autor chama a atenção, assim como Marcuse, para a “inutilidade” do jogo: “[...] Pomos então em jogo [...] funções que a ação prática consideraria inúteis; nós nos realizamos plenamente, entregando-nos por inteiro ao jogo” (CHATEAU,1987,p.13). Como seu objeto de estudo é o jogo infantil, a introdução de seu livro tem o instigante título “Por que a criança brinca?”. O autor afirma nesta obra que analisa o conceito de lúdico: “[...] Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. [...] Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. [...] É pela tranquilidade, pelo silêncio

[...] que se anunciam frequentemente no bebê as graves deficiências mentais. [...]” (CHATEAU,1987,p.14). A infância, segundo Chateau, serve para brincar. É pelo jogo, pelo brinquedo, que cresce a inteligência. Uma criança que não brinca será um adulto que não sabe pensar (CHATEAU,1987,p.14). A brincadeira aparece nos animais superiores, sendo inexistente nos animais inferiores como o micróbio, o verme ou a esponja (CHATEAU,1987,p.14). A infância mais longa da espécie humana é favorável à inteligência, sendo maior o período de plasticidade em que o animal humano brinca, joga, imita e experimenta. Os jogos na fase de desenvolvimento em que os seres humanos ainda são bebês são exercícios das funções chamados *jogos funcionais* (CHATEAU,1987,p.16). Jean Chateau apresenta como exemplo de jogo funcional dos bebês o de pegar os objetos e os deixar cair. Mas o jogo tem um caráter distinto no homem em relação aos outros animais superiores. Os jogos funcionais dos animais correspondem a instintos específicos. A atividade lúdica da criança se distingue, então, dos jogos dos animais (CHATEAU,1987,p.17). A atividade lúdica é essencialmente humana. No jogo das crianças maiores, por exemplo, o princípio da atividade lúdica se encontra numa necessidade de se afirmar (CHATEAU,1987,p.19). Jean Chateau irá diferenciar o jogo da diversão também. Escreve o autor: “[...] O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo fadigas e às vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é um mero divertimento, é muito mais. [...]” (CHATEAU,1987,p.20). Assim como em Adorno, também na perspectiva deste pesquisador do jogo infantil, a diversão assume um caráter negativo, distinto da ludicidade. A seriedade do jogo infantil é analisada por Chateau em suas pesquisas psicológicas, que diferencia a seriedade do jogo da seriedade do trabalho ligado ao mundo adulto da produção material e da vida prática, e afirma o seguinte sobre o jogo: “Essa seriedade do jogo infantil é, entretanto, diferente daquela que consideramos, por oposição ao jogo, a vida séria. [...] A atitude estética, a atitude do sábio, mesmo aquela do homem que reflete, se aproximam extremamente da atitude lúdica [...]” (CHATEAU,1987,p.21). Desse modo, embora não tenha uma utilidade prática imediata, a atitude lúdica na infância forma o homem capaz de pensar e de produzir as obras mais elevadas da produção cultural das sociedades humanas. É importante ainda destacar a aproximação feita pelo autor entre a atitude lúdica e a atitude estética.

No entanto, há outros aspectos do lúdico que devem ser abordados. O jogo pode ser, num de seus aspectos, evasão e compensação, e isso é verdadeiro para a criança e para o adulto (CHATEAU,1987,p.22). A respeito da relação da criança com o mundo

lúdico: “[...] A criança, reconhecendo-se pequena, tenta também se realizar no seu mundo lúdico” (CHATEAU,1987,p.22). Além disso, a experiência do jogo concretiza um treinamento involuntário. O jogo infantil prepara para a vida adulta. A criança desempenha o papel do adulto no seu mundo lúdico (CHATEAU,1987,p.22-23). Nesse sentido, segundo Chateau em sua obra sobre o lúdico, o jogo assume um caráter de projeto: “O jogo também participa dessa natureza do projeto. [...] O mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias. [...] Pode-se conceber o jogo [...] como um projeto de vida séria que esboça, por antecipação, essa vida. [...]” (CHATEAU,1987,p.22-23). Mas o jogo opera um corte na realidade, o jogo constitui um mundo à parte, fora do mundo dos adultos, é outro universo; ao destacar o mundo lúdico a criança destaca a si mesma do mundo dos adultos (CHATEAU,1987,p.21). A atitude lúdica é uma atitude de má-fé, uma recusa em ver o que realmente se vê, em que a vara vira espada. A criança afasta de si o mundo comum, o mundo dos adultos, o mundo do trabalho, e conserva apenas uma porção do universo que foi recriada através de símbolos lúdicos. Pela atitude lúdica, o mundo se restringe a um domínio imediato em que pode brincar o arbítrio da imaginação (CHATEAU,1987,p.24-25). Analisando a atitude de má-fé presente no jogo, o autor identifica uma diferença entre a atitude lúdica e a atitude estética: “[...] Nunca um pintor, cujas representações são bem superiores, gritará de medo diante de uma pintura de um lobo. É que, para ele, o signo é apenas signo; se há também distanciamento na atitude estética, ele é de outra natureza, sem nenhuma má-fé [...]” (CHATEAU,1987,p.24). Para Chateau, o “apagamento do resto do mundo” não basta para caracterizar a atitude lúdica, pois, embora se possa mergulhar no trabalho, numa tarefa, como se não existisse mais nada no mundo, não há má-fé nesse caso também, segundo ele, “sei que meu trabalho atual está ligado a todos os trabalhos do mundo e só tem sentido dentro dessa visão de conjunto” (CHATEAU,1987,p.25). E acerca do caráter de fuga do jogo, escreve: “[...] Mas se o jogo exprime certas tendências subjetivas, se serve às vezes de fuga, de meio de evasão, se permite a liberação de desejos intensos, não se pode reduzir seu papel a essa única atividade. [...]” (CHATEAU,1987,p.31).

Então, qual é a principal característica do jogo, da atitude lúdica? A seriedade do jogo infantil, que é o objeto de estudo de Chateau, não vem da situação, como o patrão que controla o trabalho, em razão de resultados concretos que traz, como salário, próprio da seriedade da atividade prática. Não vem de interesses vitais, como a necessidade de comer. O jogo infantil é sério porque nele a criança afirma seu ser

(CHATEAU,1987,p.26). Segundo o autor e pesquisador Jean Chateau acerca do jogo infantil: “Se o jogo é sério [...] porque envolve o ser como um todo, pois é uma manifestação da personalidade total. [...] o jogo é antes de mais nada uma prova. E é por isso que a criança procura um público e se glorifica com todas as suas conquistas. [...]” (CHATEAU,1987,p.27). A criança procura afirmar seu eu no jogo, sendo o prazer próprio do jogo não um prazer sensorial, mas um prazer moral. O jogo da criança é antes de mais nada uma prova de sua personalidade (CHATEAU,1987,p.28-29). De acordo com Jean Chateau (1987,p.29): “O jogo representa, então, para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas. [...]”. E continua sobre o papel do lúdico na infância: “[...] A criança, colocada à margem dos trabalhos reais e sociais, acha um substituto no jogo. [...] Uma criança que não quer brincar/jogar, é uma criança cuja personalidade não se afirma, que se contenta com ser pequena e fraca, um ser sem determinação, sem futuro” (CHATEAU,1987,p.29). O jogo infantil é antes de tudo um teste da personalidade, mas pode servir também, segundo o autor, de válvula de escape para dar vazão a tendências represadas. “Isso é quase sempre verdade para o jogo fictício em que a criança imita e inventa personagens. A criança procede então como escritores que põem em seu personagem o que queriam ter sido” (CHATEAU,1987,p.31). A respeito dos jogos adultos, a avaliação do autor é em sua maior parte negativa, se comparados com os jogos infantis, sendo considerados por ele jogos tristes: “O jogo do adulto, já dissemos, tem muitas vezes como origem a procura de um relaxamento. [...] Frequentemente também joga-se apenas para ‘se ocupar’, para passar o tempo, porque não se sabe o que fazer. [...]” (CHATEAU,1987,p.32). Neste ponto, nota-se uma enorme semelhança com a análise de Adorno sobre os *hobbies* e a visão negativa que aquele teórico e pesquisador tinha a respeito do divertimento. E continua Jean Chateau em sua análise sobre os jogos adultos: “[...] O jogo é então um remédio contra o tédio [...] É a única ocupação do desocupado, do ocioso [...] Há nesse jogo do adulto algo de negativo; ele não tem seu princípio em si mesmo; é um remédio contra o tédio ou contra a fadiga. [...]” (CHATEAU,1987,p.32). Novamente, é possível comparar essa passagem às análises de Adorno sobre o tédio que se instala e que, diante disso, as pessoas já sem imaginação se jogam em qualquer atividade que sirva para “matar o tempo”.

Jean Chateau aborda em seu livro também o papel pedagógico do jogo, na conclusão da obra, a parte que talvez mais interesse diretamente a essa pesquisa. Nessa

parte do seu trabalho, Chateau escreve que o jogo é um encaminhamento para o trabalho, uma ponte da infância à fase adulta e que reduzir o jogo a um simples divertimento é rebaixar a educação e a criança (CHATEAU,1987,p.124). Aqui o autor claramente aborda o divertimento no mesmo sentido negativo de Adorno, opondo mesmo a diversão ao lúdico, e ao pensar o lúdico na educação afasta a possibilidade de trabalhar o lúdico como uma espécie de entretenimento das crianças na sala de aula. O jogo é prova; jogar é dar-se uma tarefa a cumprir; o jogo representa esforço. O jogo não é mero divertimento, repete o autor; os jogos muito fáceis, segundo ele, não exercem nenhum encanto (CHATEAU,1987,p.124-125). Em seu livro, escreve então Jean Chateau (1987,p.125): “[...] Na criança que brinca há um herói que dorme, e que às vezes se descobre um instante. O jogo é muitas vezes fatigante, às vezes esgota. Mas é essa fadiga, esse esgotamento que provam seu valor. [...]”. E tratando ainda do esforço como característica dos jogos infantis: “[...] Bem longe de nascer da preguiça, o jogo nasce da vontade. Como o verdadeiro esportista demanda um adversário à sua altura, a criança quer um jogo também à sua altura [...]” (CHATEAU,1987,p.125). E o autor dá o exemplo das crianças que, muitas vezes, tentam praticar os jogos dos mais velhos para os quais ainda não estão capacitadas. Para ele, basear a educação na atividade espontânea do jogo significa apresentar à criança obstáculos a transpor, mas obstáculos que ela queira transpor (CHATEAU,1987,p.128). Há outro aspecto do jogo, que para o autor tem importância porque prepara para o trabalho, é que o jogo “é introdutório ao grupo social. [...] Por ele, a criança toma contato com as outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é atividade de grupo” (CHATEAU,1987,p.126). Diante dessa constatação, o trabalho em grupo será visto como um método de trabalho desejável. Mas o trabalho em grupo deve contar com o auxílio do professor. E, além disso, o método de trabalho em grupo só pode ser empregado quando a criança já possui idade de participar de um grupo organizado. De qualquer modo, o professor deve exercer sua autoridade (CHATEAU,1987,p.131). O professor deve ser o modelo, o conselheiro. O “professor-camarada” é tão prejudicial quanto o professor-tirano para o desenvolvimento infantil. Segundo ele, não se deve deixar desaparecer o prestígio do professor, esse halo que circunda o adulto-modelo (CHATEAU,1987,p.130-131). Chateau discute também uma compreensão, a seu ver, equivocada, sobre como se tem pensado em tornar a escola atraente como o jogo, muitas vezes com métodos de ensino que só apelam para um atrativo inferior e não lúdico, pois, para ele, o atrativo do jogo é superior (CHATEAU,1987,p.127-128). Diz o autor sobre a busca de “aulas mais

atraentes”: “[...] A busca do atrativo é muito perigosa. [...] Inspirando-se nele sem precisar o gênero de atrativo, não se apóia mais nem mesmo no jogo, já que há outros atrativos além do lúdico [...] Daí, graves erros pedagógicos. [...]” (CHATEAU,1987,p.127).

Chateau, no entanto, faz uma advertência acerca da busca de se basear a educação inteiramente no princípio do jogo, tornando o trabalho escolar atividade lúdica. Para Jean Chateau (1987,p.134-135), uma educação baseada somente no jogo é insuficiente. Ele só pode substituir o egocentrismo individual pelo grupal, um sociocentrismo. Para formar um ser humano no sentido pleno, diz ele, desenvolvendo todas as potencialidades latentes na criança, é preciso integrar o indivíduo no todo pelo trabalho. Uma educação limitada ao jogo isolaria o homem da vida, passando a viver num mundo ilusório. O trabalho deve penetrar na escola, mas o trabalho escolar não é idêntico ao trabalho verdadeiro. “A escola”, na perspectiva de Chateau, “não pode participar diretamente do mundo do trabalho” (CHATEAU,1987,p.135). O trabalho escolar está a meio caminho entre o jogo e o trabalho. O trabalho escolar tem uma natureza específica (CHATEAU,1987,p.135-136). A escola não é nem o jogo nem o trabalho real. O trabalho escolar é uma ponte lançada do jogo ao trabalho. De acordo com o autor: “[...] O trabalho escolar deve ser mais do que o jogo e menos do que o trabalho. É uma ponte lançada do jogo ao trabalho. Nas escolas maternas, será ainda quase um jogo, um jogo educativo. Nas classes mais avançadas, será próximo do trabalho. [...]” (CHATEAU,1987,p.137). O uso excessivo do jogo pode conservar um infantilismo nos estudantes, sendo mais adequado o caráter de jogo educativo no ensino das crianças menores (CHATEAU,1987,p.137).

Walter Benjamin escreveu sobre livros infantis, o brinquedo e a infância. No ensaio *Livros infantis antigos e esquecidos*, que pode ser encontrado na obra *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*, Benjamin escreve que “o livro infantil alemão nasceu com o Iluminismo. Era na pedagogia que os filantropos punham à prova o seu grande programa de remodelação da humanidade” (BENJAMIN,1987,p.236). Nas primeiras décadas de sua existência o livro infantil era edificante e moralista. Isso é criticado por Walter Benjamin, mas ele critica ainda mais a moda corrente em sua época de criação de livros infantis baseados na visão que os adultos têm do modo de ser das crianças. Para Benjamin, a criança aceita perfeitamente coisas sérias desde que sejam honestas e espontâneas (BENJAMIN,1987,p.236-237). O que pensar de toda a produção cultural voltada para as crianças nos dias de hoje, de desenhos a livros infantis? A atual indústria do entretenimento parece subestimar a inteligência das

crianças com produtos culturais pobres, que se recusam a tratar com seriedade os sentimentos, os desejos e os sonhos das crianças. A visão que os adultos têm da infância é de um indisfarçável sentimento de superioridade frente aos pequenos. E mesmo com todos os estudos no âmbito da pedagogia, da neurociência, da psicologia e da psicopedagogia só se chegou a propostas que reforçam as potencialidades humanas nas crianças e adolescentes que tenham um caráter mais funcional, que potencializem o raciocínio, a coordenação motora, a memória, supostamente a reflexão e a autoestima, mas nada que reforce o espaço de liberdade necessário para que possa florescer a imaginação, a criatividade no seu sentido mais elevado, não apenas a criatividade que pode ser apropriada no sentido do lucro na vida adulta, construindo coisas úteis, mas a criatividade que leva o humano a tarefas aparentemente inúteis como pensar os mistérios do universo, os buracos negros e vidas em outros planetas, ou criações de peças teatrais, roteiros de filmes ou poemas que revelem os sentimentos humanos mais profundos e mais gerais, que assumem num conjunto mais amplo de sociedades e de épocas um caráter universal ou que possam ser compreendidos mesmo que não presentes num determinado contexto por seu caráter profundamente humano. Segundo Benjamin, os pedagogos, desde o Iluminismo, têm alimentado um preconceito de que as crianças são seres tão diferentes de nós (adultos) que precisamos ser inventivos para distraí-las, quando o mundo está cheio de coisas capazes de despertar a atenção infantil, como os detritos que surgem na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria ou na confecção de roupas (BENJAMIN,1987,p.237-238). De acordo com Benjamin: “[...] O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de formação e decadência da saga. [...]” (BENJAMIN,1987,p.238). Os contos de fadas, as canções e as fábulas constituíam fontes para os textos dos livros infantis (BENJAMIN,1987,p.237). Para Walter Benjamin, a criança: “[...] Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. O mesmo ocorre com a canção. E com a fábula. [...]” (BENJAMIN,1987,p.238).

Em *História cultural do brinquedo*, Benjamin escreve que de início brinquedos como animais de madeira entalhada e soldadinhos de chumbo eram subprodutos das atividades produtivas das oficinas artesanais existentes e regulamentadas corporativamente. Foi somente no século XIX que a produção de brinquedos tornou-se objeto de uma indústria específica. A distribuição de brinquedos em larga escala teve

início com as firmas exportadoras que compravam brinquedos produzidos nas manufaturas da cidade, principalmente na indústria artesanal próxima, e revendiam para o comércio varejista (BENJAMIN,1987,p.245). Para Benjamin, não é possível entender o brinquedo, seja em sua realidade ou em seu conceito, buscando explicá-lo a partir de um espírito infantil, pois as crianças não constituem uma comunidade separada, mas são partes de um povo e de uma classe a que pertencem. Segundo Benjamin, o brinquedo infantil é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo (BENJAMIN,1987,p.247-248).

Essas reflexões sobre o brinquedo e a infância prosseguem em *Brinquedo e brincadeira*. De acordo com Walter Benjamin, o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles, assim como suas brincadeiras. Não é, para Benjamin, correto supor que sejam as próprias necessidades infantis que criam os brinquedos, assim como não é possível situar as brincadeiras num mundo de fantasia da infância pura. Afinal, são os adultos que dão os brinquedos às crianças (BENJAMIN,1987,p.250). Desse modo, o brinquedo expressa um diálogo com a realidade sociocultural da criança com sua classe social e em parte o legado da geração mais velha para os mais jovens, um veículo de troca de experiências e de ruptura ou manutenção de uma tradição. Benjamin irá criticar os brinquedos de sua época por subestimarem a criança. Segundo ele, o racionalismo que via na criança um pequeno adulto tinha pelo menos o mérito de tratar com seriedade a criança e o universo infantil em contraste com o humor subalterno presente nos brinquedos modernos (BENJAMIN,1987,p.251).

Uma característica fundamental da brincadeira é a repetição. Para Walter Benjamin, a repetição é a essência da brincadeira para a criança, que sente prazer em brincar sempre outra vez (BENJAMIN,1987,p.252). A criança deseja fazer a mesma coisa sempre de novo, seja para assenhorear-se de experiências terríveis pelo amortecimento gradual, seja para saborear repetidamente as mesmas vitórias e triunfos (BENJAMIN,1987,p.253). Escreve o autor: “[...] O adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. [...]” (BENJAMIN,1987,p.253). O autor afirma ainda que a brincadeira está na origem de todos os hábitos: comer, dormir, vestir-se, lavar-se, tudo isso é inculcado na criança através de brincadeiras, quase sempre acompanhadas de canções (BENJAMIN,1987,p.253). Em seu

ensaio, acerca da brincadeira e do hábito, escreve Walter Benjamin da seguinte maneira: “[...] É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. [...]” (BENJAMIN,1987,p.253).

Retornando ao caso dos adultos e sua relação com o jogo, Theodore Roszak, autor do livro *A Contracultura*, analisa a diferença entre *hobby* e atividade criativa realizadora: “[...] numa cultura predominantemente científica a pessoa de inclinações artísticas vive uma existência esquizoide, obrigando-se a encontrar um canto escondido de sua vida no qual aplicar seus momentos de lazer a alguma atividade criativa.” (ROSZAK,1972,p.256). Segundo Roszak (1972,p.256): “[...] Na sociedade tecnocrática, tal estratégia esquizoide está-se transformando rapidamente em praxe.[...]”. E prossegue explicando como que os homens e mulheres da nossa sociedade exercem publicamente e profissionalmente o papel possível e transformam aquilo que de fato os realizam na melhor das hipóteses num *hobby*: “[...] Os homens constroem carreiras e moldam seus mundos nos papéis públicos de técnicos e especialistas. Guardam para si próprios seus gestos criativos, como prazeres privados e irrelevantes. [...]” (ROSZAK,1972,p.256). De acordo com o autor, essas atividades desempenhadas no tempo livre constituem uma terapia pessoal, que auxilia na manutenção da sanidade mental, possibilitando que as pessoas possam resistir “neste mundo sinistro”, como afirma Roszak. Ele escreve ainda que “os homens não permitem que tais passatempos definam sua identidade profissional ou social. Prezamos nossas válvulas criativas, mas aprendemos a mantê-las no lugar marginal que lhes compete. [...]” (ROSZAK,1972,p.256). Esse é mais um autor que fornece uma perspectiva negativa para a autorrealização humana, pelo menos na fase adulta. Compreender que esse é um problema global e que não se resolve magicamente é importante para não alimentar qualquer tipo de ilusão. Mas é inegável que a educação pode e deve cumprir um papel relevante na desconstrução dessa forma de ser no mundo. Em primeiro lugar, trazendo para dentro da sala de aula o lúdico, a experiência viva da coletividade ali presente naquele aqui e agora, a sensibilidade, a criatividade, a reflexão em oposição à *doxa*, fazendo da sala de aula, na medida do possível, um microcosmo daquilo que o mundo deveria ser.

Ao analisar a contracultura, Roszak pensava acerca de uma experiência social, política e cultural que contestava radicalmente a ordem estabelecida e a crescente

alienação ligada a ela. Em sua crítica, o autor apresenta o aspecto negativo do “ethos da objetividade”. Segundo Roszak, o ethos da objetividade domina uma legião de cientistas e militares, que fazem o seu trabalho como lhes é ordenado, ignorando que suas armas e invenções destruam vidas humanas, não demonstrando qualquer interesse por essas vidas nem qualquer empatia (ROSZAK,1972,p.226). Em outra passagem ele apresenta como exemplo de relação humana alienada entre o cientista e o seu “objeto humano” a do médico nazista que fazia experiências com suas vítimas humanas, aprendendo coisas novas sobre dor, sofrimento e privação (ROSZAK,1972,p.225). Contra isso se apresentou o “ethos da rebeldia”. Segundo o autor: “[...] os hippies tiveram êxito em personificar a rebeldia radical – aquilo que Marcuse chamou de Grande Recusa – de uma forma que satisfaz a necessidade de alegria irrestrita dos jovens. [...]” (ROSZAK,1972,p.50). Para Roszak, o movimento contracultural, os jovens rebeldes e seus herdeiros das próximas gerações constituíam a matriz de um futuro alternativo que, para ele, estava se gestando (ROSZAK,1972,p.8). A contracultura seria uma forma de resistência à tecnocracia. O autor define tecnocracia como a “forma social na qual uma sociedade industrial atinge o ápice de sua integração organizacional” (ROSZAK,1972,p.19). Segundo ele, teríamos chegado à “era da engenharia social”. Nessa sociedade, os peritos investem-se de influência normativa sobre todos os aspectos da vida humana (ROSZAK,1972,p.20). De acordo com o autor: “[...] Na tecnocracia tudo aspira a tornar-se puramente técnico, objeto de atenção profissional. Por conseguinte, a tecnocracia é o regime dos especialistas – ou daqueles que podem empregar os especialistas. [...]” (ROSZAK,1972,p.20). O exemplo radical e extremo da contracultura e do modo de vida dos hippies para confrontar uma existência triste e alienada para a maioria dos adultos da nossa sociedade não significa de modo algum um incurável pessimismo, mas uma forma de identificar as imagens de liberdade e os espaços de liberdade que existiram e que existem e que talvez por excessivo radicalismo não tenham prosperado ou assumido um aspecto mais presente na vida cotidiana para que se possa construir essa ponte entre o hoje e o amanhã possível, o que no caso deste estudo quer dizer construir uma ponte que torne o trabalho escolar de fato um caminho que liga o jogo ao mundo do trabalho, possibilitando, no entanto, que esse trabalho a ser realizado para a sociedade seja igualmente realizador, em alguma medida, para o indivíduo. Mesmo assim, embora ao falar de contracultura não se esteja mais a falar de infância, trata-se de uma cultura jovem. Então, onde podemos encontrar o lúdico em suas cores mais vivas no universo adulto ao longo da história e ainda nos dias de hoje? O Carnaval, como analisou Bakhtin, fornece a imagem desse momento lúdico e de

absoluta liberdade que as pessoas que dele participam conseguem desfrutar. E se não pode a vida vivida durante o carnaval servir de modelo para a vida cotidiana da responsabilidade e do trabalho, pode demonstrar que possibilidades existem para corrigir os excessos de rigor na cultura da produtividade.

Bakhtin investigava o carnaval na Idade Média em sua obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Segundo Bakhtin, os ritos e espetáculos organizados à maneira cômica ofereciam uma visão do mundo deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado (BAKHTIN,1987,p.4-5). Escreve Bakhtin: “[...] O princípio cômico que preside aos ritos de carnaval, liberta-os totalmente de qualquer dogmatismo religioso ou eclesiástico [...] Ainda mais, certas formas carnavalescas são uma verdadeira paródia do culto religioso. [...]” (BAKHTIN,1987,p.6). Essas formas carnavalescas são exteriores à religião, pertencendo à esfera particular da vida cotidiana. Os carnavais populares possuem ainda um poderoso elemento de jogo (BAKHTIN,1987,p.6). Esse aspecto de jogo dos carnavais populares é o fato mais relevante para a questão do lúdico analisada na presente pesquisa. Mas é importante destacar que o fato do lúdico estar presente na vida, e mesmo na vida adulta, não quer dizer que seja possível o elemento de jogo na educação e no trabalho também. O carnaval se situa nas fronteiras entre a arte e a vida; é “a própria vida apresentada com os elementos característicos da representação” (BAKHTIN,1987,p.6). Para Bakhtin: “[...] Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. [...] Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. [...]” (BAKHTIN,1987,p.6). A vida livre experimentada durante o carnaval apresenta uma imagem de liberdade possível na realidade concreta das pessoas comuns e uma possibilidade de se vivenciar a experiência do lúdico em todas as fases da vida, da infância à vida adulta, o que refuta a avaliação de Chateau dos jogos adultos como sendo sempre ou quase sempre “jogos tristes” e traz uma realidade mais próxima que a de movimentos culturais e políticos radicais de setores sociais e comunidades específicas como a contracultura como exemplo da presença do lúdico na vida humana para além da infância. Isso é importante porque se a verdadeira educação reside em educar para a vida, não é possível propor um método pedagógico que reforce um infantilismo nos jovens estudantes, tornando-se não mais um diálogo vivo com a realidade do aluno em seus múltiplos aspectos, de sua faixa etária à sua realidade sociocultural, mas uma mera distração alienante. Ainda sobre a ligação do carnaval com o jogo: “Em resumo, durante

o carnaval é a própria vida que representa, e por um certo tempo o jogo se transforma em vida real. [...]” (BAKHTIN,1987,p.7). E Bakhtin define o carnaval da seguinte maneira: “O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida festiva. [...]” (BAKHTIN,1987,p.7). É evidente que uma aula não pode se basear inteiramente no “princípio do riso” ou ser inteiramente “festiva”, mas pode e deve ser um momento de alegria libertadora.

Analisando o carnaval da Idade Média, Bakhtin afirma que as festas oficiais da Idade Média, da Igreja e do Estado feudal sancionavam o regime em vigor, consagravam a imutabilidade das regras que regiam o mundo. As festas oficiais reforçavam a hierarquia social existente. E apresentando a diferença entre a festa oficial e o carnaval, ele escreve: “[...] o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro [...]” (BAKHTIN,1987,p.8-9). Segundo Bakhtin, enquanto as festas oficiais tinham por finalidade a consagração da desigualdade, no carnaval reinava um contato livre e familiar entre indivíduos separados na vida cotidiana pelas barreiras das desigualdades sociais (BAKHTIN,1987,p.9). Para Bakhtin (1987,p.9), “esse contato livre e familiar era vivido intensamente e constituía uma parte essencial da visão carnavalesca do mundo”. Essa visão carnavalesca do mundo era experimentada concretamente, não apenas pensada abstratamente. No carnaval, o homem experimentava concretamente uma “segunda vida”: “[...] O indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes. A alienação desaparecia provisoriamente. [...]” (BAKHTIN,1987,p.9). Mas o carnaval distancia-se radicalmente do mundo do trabalho dominado pelas hierarquias sociais, e é necessário que assim seja para que se possa experimentar a alegria e a liberdade de forma não disciplinada pela lógica da produtividade. A lógica do carnaval é a lógica das coisas ao avesso: “[...] A segunda vida, o segundo mundo da cultura popular constrói-se de certa forma como paródia da vida ordinária, como um ‘mundo ao revés’. [...]” (BAKHTIN,1987,p.10).

Com isso, podemos concluir a investigação sobre o lúdico no que se refere à compreensão mínima necessária para responder às questões levantadas neste trabalho. Com essa imagem de liberdade é possível construir uma imagem do trabalho realizador possível no contexto atual sem que seja uma simples aceitação da vida como ela é, uma

reificação da realidade humana atual e uma ilusão de autonomia com o exercício do trabalho que atende aos seus desejos, mas de uma maneira externa às determinações do próprio sujeito. Essa forma de reificação é muito comum no trabalhador de tipo intelectual. Para Lukács (1974, p.108), assim como o capitalismo se expande economicamente, “no decurso da evolução do capitalismo, a estrutura da reificação penetra cada vez mais profundamente, fatalmente, constitutivamente, na consciência dos homens.”. A reificação penetra profundamente na alma daquele que vende o seu trabalho como mercadoria por detrás da fachada de um trabalho intelectual ou de uma responsabilidade, como nos casos do jornalista e do burocrata, respectivamente. O homem reificado na burocracia se reifica, se mecaniza. No caso do burocrata, até os seus sentimentos e os seus pensamentos se reificam (LUKÁCS, 1974, p.192). O “vendedor das suas faculdades espirituais objetivadas e coisificadas”, segundo Lukács (1974, pp.114-115), “adota uma atitude contemplativa em relação ao funcionamento das suas próprias faculdades objetivadas e coisificadas.”. Ele fornece o exemplo dos jornalistas, que prostituem as suas convicções pessoais e convertem a sua faculdade de expressão num mecanismo abstrato, independente de sua personalidade, sendo este fato compreensível apenas como o ponto culminante da reificação capitalista. Com o processo de reificação, a força de trabalho do trabalhador se transforma em valor de troca e se torna uma “coisa autônoma” em relação ao seu “proprietário”. O desenvolvimento progressivo da reificação capitalista faz com que ela penetre, cada vez mais fundo, na alma humana, trazendo até mesmo a vida interior, as faculdades espirituais e o tempo livre para o âmbito das relações coisificadas. Essa discussão é importante para que se tenha um olhar crítico sobre a afirmação de Adorno acerca do seu próprio trabalho, um exemplo interessante tanto de uma autorrealização profissional possível quanto de um autoengano. Adorno era um intelectual radical que via com bastante pessimismo as possibilidades de exercício da autonomia pelos homens da sociedade contemporânea. Mesmo assim, na avaliação que faz de seu próprio trabalho enquanto intelectual, o teórico da Escola de Frankfurt concede a si o privilégio de ser indivíduo autônomo e reconhece o trabalho que desempenha como não alienado. Ele dizia não possuir nenhum *hobby* porque suas atividades eram, para ele, todas realizadoras: “[...] Mas aquilo com o que me ocupo fora da minha profissão oficial é, para mim, sem exceção, tão sério que me sentiria chocado com a ideia de que se tratasse de *hobbies*, portanto ocupações nas quais me jogaria [...] só para matar o tempo [...]” (ADORNO,2010,p.105). E continuava Adorno: “[...] Compor música, escutar música, ler concentradamente, são momentos integrais da minha existência, a palavra *hobby* seria

escárnio em relação a elas. [...]” (ADORNO,2010,p.105). Ou seja, para ele, todas as suas atividades no seu tempo livre seriam expressões de sua personalidade, tal como a criança em seu tempo livre nos jogos infantis ou com a mesma seriedade de um trabalho livre de alienação, de coação externa. Mas no seu trabalho, na sua profissão oficial, Adorno também se considerava “como alguém que teve a rara chance de escolher e organizar seu trabalho essencialmente segundo suas próprias intenções” (ADORNO,2010,p.105). Sobre o seu trabalho, Adorno apresenta uma visão otimista que não é comum em sua obra: “[...] Inversamente, meu trabalho, a produção filosófica e sociológica e o ensino na universidade, têm-me sido tão gratos até o momento que não conseguiria considerá-los como opostos ao tempo livre [...] Sem dúvida, [...] estou falando como privilegiado [...]” (ADORNO,2010,p.105). Embora seja verdadeiro que algumas pessoas consigam realizar atividades que estão de acordo com suas inclinações e desejos, mesmo que seja algo raro, e que isso seja importante para demonstrar que é possível a autorrealização por meio do trabalho e a ocupação em atividades que não sejam voltadas apenas para “matar o tempo” no tempo livre, parece ser um tanto ingênua, quase de má-fé, a avaliação que Adorno faz de si próprio, se considerarmos o pessimismo presente em sua obra, afinal, não existe ninguém fora do mundo, se decreto que os seres humanos vivem em profunda alienação no seu trabalho e no seu tempo livre, não posso me outorgar a qualidade semidivina de viver fora do mundo objetivo dos homens comuns. Feitas essas ressalvas, o exemplo pessoal apresentado por Adorno também serve para ilustrar as possibilidades reais de vida desalienada e de atividades produtivas no mundo do trabalho e no tempo livre que operem com a alegria presente no jogo. Desse modo, pode-se apontar caminhos para uma educação que se baseie no lúdico com os pés no chão do mundo em que vivemos.

### **1.3 - A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: METODOLOGIA DE ENSINO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

O maior exemplo da figura da contadora de histórias é Sherazade. Em “As mil e uma noites”, “[...] Sherazade, noite após noite, deixando em suspenso o que viria a acontecer no enredo de sua narrativa, salvou-se da morte a que estava fadada ao casar com o Sultão Shahriar. [...]” (BEDRAN,2012,p.20). Quando se conta uma história, deve-se prender a atenção do ouvinte, seduzi-lo, como Sherazade fez com o sultão: “[...] Este, passadas as mil e uma noites, acabou por suspender a ordem cruel de matar todas as esposas ao amanhecer, apaixonado que estava pela envolvente narradora. [...]”

(BEDRAN,2012,p.20). Os contos das “Mil e uma noites” são “uma história dentro de outra história, formando uma cadeia sem fim” (BEDRAN,2012,p.20). Esse fluxo narrativo permite que os ouvintes se envolvam com a narrativa e queiram saber o que vem a seguir. O encadeamento de um conto a outro pode ter como fio condutor, no caso do material didático a ser desenvolvido, o tema do herói. Desse modo, seguindo o modelo das “Mil e uma noites” é possível tecer histórias que nasçam uma de dentro da outra num movimento ininterrupto que favoreça a reflexão e a imaginação.

Apresentando o exemplo concreto do seu espetáculo “O porão das histórias”, Bia Bedran escreve sobre uma maneira possível de contar histórias de forma envolvente. Segundo Bedran (2012,p.139): “A ideia de um espetáculo reunindo vários contos [...] das coisas guardadas no porão de nossa memória e que sobem para o sótão da imaginação ao serem resgatadas pela imagem concreta de um objeto”. Nesse espetáculo um personagem sem nome traz consigo uma mala vazia e começa a explorar o ambiente ao entrar num porão, vendo os objetos que estão ali espalhados. Esse personagem sem nome é um contador de histórias “que, para cada lembrança trazida por algum detalhe qualquer do cenário, conta alguma história a ele relacionada. Depois de lembrar e contar a história, ele guarda na mala o objeto que lhe trouxe a inspiração [...]” (BEDRAN,2012,p.139). Ao fim do espetáculo, “o contador sai do porão levando a mala repleta de coisas que representam as histórias que ele contará pelo mundo afora” (BEDRAN,2012,p.139). Essa é uma forma de apresentar as histórias a serem contadas: além de encadear umas nas outras, buscar ligá-las a objetos concretos. Podem ser brinquedos, fotografias, diversas fontes históricas que tenham algum significado para o público representado pelos alunos e algum sentido no que se refere aos conteúdos do currículo de História do ano correspondente. O uso de elementos da cultura material, de objetos concretos, não é obrigatório, mas é um interessante meio de prender a atenção e despertar a curiosidade dos alunos. Naturalmente, tomar como referência não é o mesmo que reproduzir da mesma maneira que no teatro. De acordo com a própria Bia Bedran, o espetáculo de contação de histórias precisa ser adaptado quando apresentado em escolas (BEDRAN,2012,p.141). A verdade é que as escolas públicas municipais e estaduais não gozam dos mesmos recursos de um teatro, limitando as possibilidades existentes para uma apresentação mais atraente. Mas a contadora de histórias apresenta uma avaliação otimista, baseada em sua própria experiência num projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro intitulado “Ciranda de Espetáculos”, percorrendo escolas e

se apresentando no espaço disponível nelas: “[...] Enfim, podemos verificar aqui a ideia de que é a narrativa em si que tem seu estatuto de valor comunicável e sensibilizador, estando a performance do contador amalgamada a ela [...]” (BEDRAN,2012,p.141). Aqui é importante destacar que não se pode exigir de todo professor a desenvoltura de um artista, que aperfeiçoou o seu fazer em sua experiência e estudando especificamente do ponto de vista teórico e prático como agir num palco. A formação do professor é distinta e não é razoável cobrar do mesmo habilidades e talentos que sua formação específica não exige. Mas é preciso ir além do habitual e explorar novas possibilidades de ensinar. A tarefa não é fácil. Ao mesmo tempo que crescem grupos e artistas ligados ao universo infantil e contadores de histórias, nos grandes meios de comunicação essa forma de narrativa parece ter perdido espaço nos últimos anos, pelo menos na TV aberta. Um exemplo é o próprio programa que a contadora de histórias Bia Bedran tinha na televisão. O programa “Canta-Conto” era apresentado por Bia Bedran na antiga TV Educativa do Rio de Janeiro e durou de 1987 a 1994. De acordo com a própria contadora de histórias: “[...] as narrativas, no formato que nosso programa propusera, isto é, contos cantados ou musicados, sumiram da programação de todas as emissoras, inclusive das duas únicas consideradas educativas e não comerciais [...]” (BEDRAN,2012,p.145). E Bedran cita a TV Educativa do Rio de Janeiro e a TV Cultura de São Paulo, o que pode evidenciar um aspecto da programação das emissoras, inclusive as não comerciais, de seguir as modas do momento. Considerando a influência da televisão e agora da internet na formação dos jovens, isso é uma dificuldade a mais para o trabalho com a narração oral nas salas de aula. Bia Bedran constata o que foi exposto após o término de seu programa e depois de gravar o CD “A caixa de música de Bia”, em 1995 (BEDRAN,2012,p.145). Essa tem sido uma forma de popularização da narração oral recentemente: os CD’s e os DVD’s. Segundo a contadora de histórias e autora do livro *A arte de cantar e contar histórias*: “As nove histórias que compõem o espetáculo *O porão das histórias* estão contidas e narradas da mesma forma no CD lançado simultaneamente em 2001, *Bia canta e conta – vol.2*, e podem ser contadas em outros contextos fora do palco [...]” (BEDRAN,2012,p.141). No entanto, existe o agravante de ser necessário contar com os pais para essa tarefa de introduzir as crianças nesse universo de contos. Infelizmente, nem todas as famílias podem ou desejam fazê-lo, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de tempo, seja por falta de conhecimento ou por escolha, por não considerar importante. Isso, sem dúvida, é uma dificuldade a mais a ser considerada. Os obstáculos elencados para a concretização dessa proposta pedagógica não são desculpas ou

justificativas prévias diante de um possível fracasso, mas o reconhecimento de que não se faz educação de qualidade vendendo ilusões. É preciso ser rigoroso e apontar as reais dificuldades para que assim seja possível resolver os problemas práticos que efetivamente são de competência daqueles que atuam na sala de aula resolver.

Na tentativa de compreender com maior nível de profundidade os problemas acerca da linguagem e da construção do conhecimento faz-se necessário recorrer a dois autores fundamentais: Mikhail Bakhtin e Vygotski. A partir dessa discussão conceitual será possível retornar à discussão do trabalho prático em sala de aula na perspectiva esboçada nesta pesquisa, apoiando-se em Bia Bedran, Vygotski e Bakhtin.

Em *As raízes genéticas do pensamento e da linguagem*, Vygotski trata do desenvolvimento da fala e do pensamento da criança. Há, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual, assim como há no desenvolvimento de seu pensamento um estágio pré-linguístico. A uma certa altura, num determinado ponto do desenvolvimento infantil, essas linhas se encontram e o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VYGOTSKI,2008,p.54). Nas partes em que se cruzam o pensamento e a fala, eles se unem para produzir o pensamento verbal (VYGOTSKI,2008,p.58). O pensamento verbal não é inato, é determinado por um processo histórico-cultural (VYGOTSKI,2008,p.63). Para Vygotski, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (VYGOTSKI,2008,p.62). O crescimento intelectual da criança, segundo Vygotski, depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, o desenvolvimento cognitivo da criança depende do seu domínio da linguagem.

Para Vygotski: “[...] A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA,1992,p.24). Marta Kohl de Oliveira, em *Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos*, explica o contexto em que Vygotski desenvolveu suas concepções sobre o desenvolvimento humano, ressaltando o fato de que seus trabalhos foram produzidos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917 e tendo como pressuposto básico a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto ser humano na sua relação com o outro social, sendo um teórico multidisciplinar que estudou medicina, direito e literatura (OLIVEIRA,1992,p.24). De acordo com a autora Marta Kohl de Oliveira sobre o

pensamento de Vygotski: “A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante” (OLIVEIRA,1992,p.27). Analisando a questão dos conceitos investigada por Vygotski, Oliveira escreve que os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos. E a autora escreve ainda: “[...] É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo” (OLIVEIRA,1992,p.28). Investigando as proposições de Vygotski sobre o processo de formação de conceitos, especialmente da formação de conceitos científicos, contidas no livro *Pensamento e Linguagem*, a autora analisa a questão levantada por Vygotski de que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico. Sendo assim: “[...] Grupos culturais que não dispõem da ciência como forma de construção de conhecimento não têm, por definição, acesso aos chamados conceitos científicos. [...]” (OLIVEIRA,1992,p.33). De acordo com as considerações de Vygotski acerca do desenvolvimento humano, as diferenças qualitativas no modo de pensamento de indivíduos de diferentes grupos culturais se baseiam no instrumental psicológico advindo do modo de organização das atividades de cada grupo cultural (OLIVEIRA,1992,p.33). Tratando de sociedades letradas que dispõem da ciência e dos conceitos científicos, Vygotski ressalta a importância da escola no processo de ensino-aprendizagem no caso desses grupos culturais: “[...] a particular importância da instituição escola nas sociedades letradas: os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem [...] são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades. [...]” (OLIVEIRA,1992,p.32-33). A autora, interpretando o trabalho de Vygotski, dá destaque à “transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimento articulados pelas diversas disciplinas científicas” (OLIVEIRA,1992,p.32). Ou seja, as disciplinas científicas orientam o conhecimento aprendido e produzido nas escolas, sendo expressão de uma sociedade que têm nos conceitos científicos elementos centrais na formação dos processos psicológicos dos seus membros. Marta Kohl de Oliveira escreve ainda: “[...] A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...]” (OLIVEIRA,1992,p.33). O aprendizado leva a criança a novos níveis de desenvolvimento. Para Vygotski, o único tipo positivo de aprendizado é o que caminha à frente do desenvolvimento, voltando-se para as funções em amadurecimento. Mesmo sendo necessário determinar o limiar mínimo, porque o aprendizado de certas matérias

exige um grau mínimo de maturidade das funções, deve-se considerar também o limiar superior, orientando o aprendizado sempre em direção ao futuro (VYGOTSKI,2008,p.129-130). Vygotski faz alusão ao que Montessori denominou de período sensível, que designa o período em que cada matéria escolar exercerá uma influência mais produtiva porque a criança é mais receptiva a ela. De acordo com Vygotski, durante esse período sensível uma influência que teria um efeito reduzido se ocorresse antes ou depois pode afetar radicalmente o curso do desenvolvimento da criança. No entanto, a existência desse período ótimo para o aprendizado de uma determinada matéria não é encarada por Vygotski em termos puramente biológicos. Vygotski, ao contrário, dá ênfase à natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores nesses períodos, com a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado (VYGOTSKI,2008,p.130). Apoiando-se nas descobertas de Montessori, Vygotski relata uma delas para sustentar seu ponto de vista, dando o exemplo da escrita: “[...] se ensinarmos uma criança a escrever muito cedo, aos quatro anos e meio ou cinco anos de idade, a resposta dela será uma ‘escrita explosiva’, um uso abundante e imaginativo da escrita que nunca será repetido pelas crianças alguns anos mais velhas” (VYGOTSKI,2008,p.131). E o autor continua: “[...] Esse é um exemplo surpreendente da forte influência que o aprendizado pode ter quando as funções correspondentes ainda não amadureceram plenamente. [...]” (VYGOTSKI,2008,p.131). Retomando o raciocínio exposto por Marta Kohl de Oliveira, em *Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos*: “[...] O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência [...]” (OLIVEIRA,1992,p.33). O papel da escola no desenvolvimento da criança é fundamental na nossa sociedade, mas especialmente se dotada de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o futuro.

Em *O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância*, a hipótese de Vygotski era de que o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos elevava ao mesmo tempo o nível dos conceitos espontâneos da criança; os conceitos anteriormente formados são então reconstruídos na medida que a criança domina certos conceitos mais avançados. Na medida que os conceitos científicos se desenvolvem, eles caminham para um nível mais elementar e concreto, enquanto os conceitos espontâneos da criança, impregnados de experiência, têm um desenvolvimento em direção a um nível mais abstrato (VYGOTSKI,2008,p.134-135). De acordo com

Vygotski, não é possível o ensino direto de conceitos e um professor que tenta fazê-lo não obtém geralmente qualquer resultado, caindo num verbalismo vazio, conseguindo apenas que as crianças repitam as palavras como papagaios (VYGOTSKI,2008,p.104). Segundo Vygotski, somente quando o desenvolvimento de um conceito espontâneo alcança um certo nível que a criança pode absorver um conceito científico correlato. É o caso dos conceitos históricos, que só podem começar a se desenvolver na medida que o conceito cotidiano da criança acerca do passado esteja suficientemente diferenciado. Ela precisa ser capaz de se adaptar à generalização elementar “no passado e agora” (VYGOTSKI,2008,p.135-136). O reconhecimento da existência de um período mais adequado do desenvolvimento infantil para o aprendizado de uma determinada matéria escolar não implica em desconsiderar o que já foi dito acerca do papel do próprio aprendizado como impulsionador do desenvolvimento da criança. De acordo com Marta Kohl de Oliveira, no livro *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*: “[...] A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. [...]” (OLIVEIRA,1992,p.33). O caráter social e cultural do desenvolvimento humano e os avanços no processo de aprendizagem com a cooperação levaram Vygotski a formular o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Vygotski tece uma crítica às investigações psicológicas acerca do aprendizado escolar que se contentavam em medir o nível de desenvolvimento mental da criança fazendo com que ela resolvesse sozinha certos problemas padronizados. Na concepção de Vygotski o aprendizado impulsiona o desenvolvimento da criança e deve se dar com desafios e cooperação. Ele definiu a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI,2008,p.128-129). Numa experiência realizada por Vygotski verificou-se que duas crianças tinham a idade mental de oito anos e foram dadas a elas problemas mais difíceis do que elas seriam capazes de resolver sozinhas, dando a cada uma delas uma pequena assistência. Relatando a experiência, Vygotski escreve para dar um exemplo do conceito elaborado por ele: “[...] Descobrimos que uma das crianças podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não conseguia ir além dos problemas concebidos para crianças de nove anos. [...]” (VYGOTSKI,2008,p.128). Isto é, a zona de desenvolvimento proximal é distinta entre cada uma das crianças e distinta também de sua idade mental atual. E Vygotski prossegue escrevendo o seguinte: “[...] em nosso exemplo, essa zona é de quatro para a primeira

criança e de um para a segunda. [...] Essa medida dá-nos uma pista mais útil sobre a dinâmica do progresso intelectual do que aquela que nos é fornecida pela idade mental” (VYGOTSKI,2008,p.129). Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotski critica a prática escolar de oferecer à criança somente os problemas que ela consegue resolver sozinha, que, no seu entender, encoraja a criança a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento. O aprendizado, nessa metodologia de ensino, volta-se para as deficiências da criança e não explora a zona de desenvolvimento proximal, dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer (VYGOTSKI,2008,p.130). Aqui, segundo se pode concluir, o método de trabalho em sala de aula que mais favorece o aprendizado e explora a zona de desenvolvimento proximal é o trabalho em grupo. Desse modo, o método de ensino que tem como ponto de partida a narração oral com papel de destaque para o professor, deve ser concluído pela atividade prática, reflexiva e coletiva dos alunos em sala de aula com trabalhos em grupo que concretizem o que foi exposto nas narrativas.

Considerando o que Vygotski aponta como uma educação voltada para o futuro e na qual o aprendizado escolar potencialize o desenvolvimento da criança, o que temos hoje na educação básica brasileira concretamente? É algo que se aproxime disso? Demerval Saviani (2009,p.5) realizou um estudo sobre o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), que foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6094, que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo Saviani, o PDE e o IDEB lançados pelo MEC se enquadravam no PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) do governo federal. O IDEB toma como parâmetros o rendimento dos alunos medido por meio da pontuação obtida em exames padronizados e os indicadores de fluxo – as taxas de promoção, repetência e evasão escolar (SAVIANI,2009,p.7). A Prova Brasil serviu de base à construção do IDEB. O decreto n.6094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação representou um sério ataque à autonomia docente e à carreira pública de professor na medida em que as empresas passam a ter ingerência sobre os resultados e o desempenho dos educadores. No capítulo I, artigo 2º, inciso XIII consta o seguinte: “implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação de desempenho” (SAVIANI, 2009, p.54). E no inciso XV lê-se o seguinte: “dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação,

de preferência externa ao sistema educacional local” (SAVIANI, 2009, p.55). As metas de evolução do IDEB são acompanhadas por um comitê local do Compromisso formado por representantes de associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público (SAVIANI, 2009, p.56). Esse controle externo sobre a atividade docente e o desempenho das escolas atropela o processo decisório e o planejamento pedagógico do próprio corpo docente, que se vê obrigado a se adequar a metas estabelecidas sem sua consulta prévia. Como parte desse processo de pressão social sobre o desempenho dos professores e das escolas, o inciso XIX estabelece o seguinte: “divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – o IDEB, referido no art.3º” (SAVIANI, 2009, p.55). Saviani (2009, p.32) aponta que “o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo”. Esse movimento era, segundo Saviani, um “aglomerado de grupos empresariais” contando com a participação de representantes de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, a Fundação Itaú-Social, a Fundação Bradesco, o Instituto Gerdau, o Grupo Gerdau, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Banco Santander, o Instituto Ethos, entre outras que patrocinam essa iniciativa (SAVIANI, 2009, p.32). Essa relação vertical dos governos em relação aos professores, que se veem obrigados a “impor” o que é prescrito pelos grupos empresariais por meio dos governos municipais, estaduais e federal aos alunos, torna o diálogo efetivo entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem uma tarefa difícil de ser concretizada.

Apesar das mudanças de governos e de planos para a educação, o IDEB e toda a lógica que orienta o índice permaneceram. É bem verdade que a LDB estabelece em seu art. 9º, inciso VI: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (LDB, 2001, p.14); nesse sentido, desde 1996, data da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já estava apontada a necessidade de uma avaliação do rendimento escolar no ensino básico, mas o texto desta mesma lei também dispõe sobre a relação entre os sistemas de ensino e as unidades escolares públicas de educação básica, determinando que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas que os integram “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas

gerais de direito financeiro público” (LDB, 2001, p.17). No art. 14, I, é garantida “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (LDB, 2001, p.17). Sendo assim, a concepção de gestão democrática do ensino público na educação básica está baseada na construção do projeto pedagógico pelos profissionais de educação da escola e pela comunidade escolar e na autonomia pedagógica das escolas públicas de educação básica. É impossível formar os jovens para a cidadania numa sociedade democrática sem que os programas e avaliações não sejam objeto de discussão ampla. O mesmo vale para a base nacional comum do currículo da educação básica, que, de acordo com o que dispõe o artigo 26 da LDB: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (LDB, 2001, p.22). Essa parte diversificada está de acordo com as exigências e necessidades relativas às características regionais e locais da sociedade e da clientela. A LDB estabelece também que cabe à União, em colaboração com os estados e os municípios, estabelecer as “diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, 2001, p.13). Analisando a Lei N° 9394, de 1996, pode-se ver que há respaldo legal para o estabelecimento de uma base nacional comum curricular e currículos e conteúdos mínimos para o ensino fundamental nas escolas mantidas pelo poder público municipal, assim como avaliações de caráter nacional ou realizadas pelo próprio sistema municipal de ensino não são um problema em si mesmas, dentro da perspectiva da legislação educacional vigente, mas somente no caso de desconsiderar as especificidades do público atendido e que não sejam produtos de um debate pedagógico nas escolas com os próprios profissionais de educação. Se a própria atividade docente é alienada, torna-se impossível que o diálogo entre educadores e educandos ocorra de forma livre, democrática e racional no interior das salas de aula. Como se pode ver, a intervenção direta de grupos empresariais na política educacional do Estado brasileiro tem promovido distorções na educação básica, ferindo o espírito de construção de uma educação dialógica, democrática e com autonomia contido na Lei de Diretrizes e Bases.

Não bastassem todos esses equívocos pedagógicos descritos, motivados por interesses políticos e econômicos externos à produção do conhecimento escolar com diálogo e autonomia para professores e estudantes, se olharmos a partir da perspectiva

apontada por Vygotski o equívoco é ainda maior. Sob o pretexto de medir a qualidade da educação, o IDEB, índice obtido a partir de exames padronizados, representa aquilo que Vygotski condenava, ou seja, apenas mede “o nível de desenvolvimento mental da criança fazendo-a resolver certos problemas padronizados” (VYGOTSKI,2008,p.128). Assim como ele criticava as escolas de seu tempo que já cometiam esse erro, podemos, apoiando-nos nas concepções de Vygotski, criticar um índice obtido a partir de exames padronizados que medem apenas aquilo que a criança já consegue resolver sozinha, sendo, assim como as escolas criticadas por Vygotski, “incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não era capaz de fazer” (VYGOTSKI,2008,p.130). Esses índices partem de uma concepção tradicional do ensino que se volta para as deficiências da criança e não para os seus pontos fortes, não para as suas possibilidades e potencialidades ainda em vias de amadurecimento. Uma prova para medir as deficiências das crianças e dos adolescentes e a produtividade dos professores só atende a uma lógica que prioriza a classificação e a orientação para que se enquadrem no padrão estabelecido. A margem para o desenvolvimento dos potenciais latentes e as capacidades ainda não plenamente maduras é quase inexistente.

Na verdade, voltando à Bia Bedran, o processo de ensino-aprendizagem que se apoia na narrativa se distancia da lógica da competitividade e, portanto, da produtividade. Segundo Bedran (2012,p.107): “[...] No processo de ensino-aprendizagem, os projetos que nascem do trabalho com as narrativas desenvolvem os aspectos cognitivos, sensoriais e afetivos dos indivíduos em formação e estimulam seu potencial criativo e sensível. [...]”. E conclui a autora: “[...] Nessa ação está subentendido um fazer pedagógico que se afasta do conceito de competitividade agressiva como premissa para a criação. [...]” (BEDRAN,2012,p.107). Bia Bedran fala ainda da arte narrativa no contexto pedagógico com o professor contador de histórias: “[...] O professor contador de histórias promove em seu cotidiano o fazer artístico das crianças, que passam a construir obras criativas a partir da repercussão que as imagens poéticas das narrativas promovem dentro delas. [...]” (BEDRAN,2012,p.151). Como se pode ver, a narrativa oral em sala de aula não pode ser encarada como algo de efeito cosmético. Ou se assume o pacote integral, que é a busca de uma mudança de paradigma, que se expressa numa mudança no fazer pedagógico do professor em sala de aula, mas também em relação aos paradigmas vigentes nos sistemas de ensino, ou não passará de uma forma de sublimar os graves problemas da educação brasileira e do Rio de Janeiro em especial com projetos que se mantenham num plano

puramente ideal ou que não toquem estruturalmente no modo de se fazer o trabalho escolar da forma como está estabelecido. Se o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio da linguagem, como pensava Vygotski, o estímulo cultural que representa a arte de contar histórias é um dos hábitos mais benéficos ao desenvolvimento da cognição e da afetividade humanas, a começar pelas histórias que se ouve no seio da família, as histórias de ninar. Segundo a opinião da contadora de histórias Bia Bedran: “A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer sua cidadania. [...]” (BEDRAN,2012,p.25). A situação ideal seria a construção desse hábito de ouvir histórias ainda na família, mas sabemos que em muitos casos isso não ocorre, ficando a cargo da escola suprir quase que integralmente esse veículo de diálogo com a cultura e de acesso à cidadania, como afirma Bia Bedran. Segundo a referida autora ainda: “[...] O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes aos contos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial” (BEDRAN,2012,p.25).

Estabelecida a importância da narrativa oral e do trabalho escolar realizado em regime de cooperação entre os estudantes em sala de aula com orientação do professor, é preciso investigar essa interseção entre História e Literatura no presente trabalho. Em *A ciência da literatura hoje*, Bakhtin escreve que a literatura só pode ser entendida no contexto cultural de uma época, pois ela é parte inseparável da cultura. Os fatores socioeconômicos agem sobre a literatura somente através da cultura e junto com ela (BAKHTIN,2017,p.11). Mas para que uma obra literária possa sobreviver nos séculos futuros, precisa, antes de mais nada, reunir em si os séculos passados, dar continuidade ao passado, pois o que pertence apenas ao presente não pode viver no futuro. Para Mikhail Bakhtin (2017,p.14): “[...] Se ela nascesse toda e integralmente no presente [...], não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre com ele”. Para Bakhtin, as grandes obras vivem no “grande tempo”, dissolvem as fronteiras de sua época e levam nos séculos subsequentes uma vida mais intensa e plena do que na época de sua criação (BAKHTIN,2017,p.14). As grandes obras da literatura se enriquecem com novos sentidos nas épocas futuras e superam o que foram na época de sua criação (BAKHTIN,2017,p.14). De acordo com Mikhail Bakhtin: “[...] Os fenômenos semânticos podem existir em forma latente, em forma potencial, e revelar-se apenas nos contextos

dos sentidos culturais das épocas posteriores favoráveis a tal revelação. [...]” (BAKHTIN,2017,p.15). Segundo Bakhtin, nas culturas do passado estão sedimentadas as possibilidades semânticas que não foram descobertas durante a vida histórica de cada uma dessas culturas (BAKHTIN,2017,p.17). Para Bakhtin (2017,p.16): “[...] O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão [...]”. A unidade de uma cultura é uma unidade aberta e, apesar de sua singularidade, integra o processo único de formação da cultura da humanidade. É importante ressaltar que Bakhtin não entendia esse processo de formação da cultura da humanidade como algo linear (BAKHTIN,2017,p.16-17). Em sua perspectiva sobre as obras literárias, afirma Bakhtin: “[...] uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*” (BAKHTIN,2017,p.16). Antonia Terra, em *História e Dialogismo*, do livro *O saber histórico na sala de aula*, a partir do estudo de Bakhtin afirma: “A introdução de estudos que buscam desvendar as múltiplas relações dialógicas incorporadas às obras humanas amplia a oportunidade dos alunos conhecerem contextos históricos complexos, que se expandem em ressonâncias no tempo [...]” (TERRA,2015,p.103). E essas ressonâncias se materializam em obras e acontecimentos que podem ser objeto de estudo da História em sala de aula. Explica a autora deste artigo sobre a relação entre o pensamento de Bakhtin, as Ciências Humanas e as perspectivas para o ensino de História: “Dentro de uma perspectiva do ensino de História, as reflexões de Bakhtin orientam, nesse sentido, para outro tipo de possibilidade de estudo na utilização dos documentos como recurso didático” (TERRA,2015,p.103). E conclui a pesquisadora Antonia Terra: “[...] Elas evidenciam a importância da procura do enunciado construído pelo autor em sua obra e a necessidade da recuperação dos diálogos mantidos entre os sujeitos históricos que falam e dialogam, mesmo em tempos distantes [...]” (TERRA,2015,p.103). Desse modo, a obra literária, o texto literário ou histórico, lido ou narrado, pode ser analisado de forma dialógica, situado na perspectiva do “grande tempo”, percebendo as várias ressonâncias, interpretações e significados de determinada narrativa no tempo, em diálogo com os universos culturais do professor e dos alunos. Essa concepção de Bakhtin sobre a obra literária favorece o processo cognitivo em que desperta a imaginação criadora do ouvinte de uma narrativa oral, que pode se apropriar desse material cultural com uma interpretação possível no contexto de um estudo de uma narrativa histórica numa sala de aula. Escreve a autora: “[...] Quem lê interpreta e o faz diferente de uma outra pessoa, pois o signo [...], além de possuir referências comuns para

uma dada cultura, possui uma potencialidade aberta e livre para interpretações” (TERRA,2015,p.97).

Agora é necessário retomar um dos conceitos principais desse capítulo que é o conceito de experiência e como ele se articula com a narrativa oral, base do trabalho escolar que se pretende implementar em sala de aula a partir desse projeto. Para Benjamin, a experiência da arte de narrar está em extinção. O homem contemporâneo está privado da faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN,1987,p.197-198). Em *O narrador*, Walter Benjamin afirma que os representantes arcaicos da figura do narrador são o camponês sedentário e o marinheiro comerciante (BENJAMIN,1987,p.198-199). Para o autor, a verdadeira narrativa tem uma dimensão utilitária, consistindo num ensinamento moral, numa sugestão prática ou num provérbio. O narrador é alguém que sabe dar conselhos. E Benjamin diz: “[...] Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.” (BENJAMIN,1987,p.200). Segundo Walter Benjamin: “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. [...]” (BENJAMIN,1987,p.200-201). O autor considera o surgimento do romance no início do período moderno o primeiro indício da morte da narrativa. “Dom Quixote” foi o primeiro grande romance, o primeiro grande livro desse gênero literário. De acordo com o autor: “[...] O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. [...] A origem do romance é o indivíduo isolado [...]” (BENJAMIN,1987,201). O narrador, ao contrário, “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN,1987,p.201). A narrativa acontece onde existe um diálogo verdadeiro que constrói uma experiência comum e dela se alimenta. Lucien Goldmann foi outro autor que comparou o romance com outros gêneros literários. Para Goldmann, o romance é um gênero épico caracterizado pela ruptura insuperável entre o herói e o mundo, havendo, ao mesmo tempo, a comunidade fundamental do herói e do mundo e sua ruptura insuperável. O herói romanesco é o herói problemático. A tragédia e a poesia lírica são exemplos de ruptura radical e o conto e a epopeia são exemplos de gêneros literários marcados pela ausência de ruptura ou por uma ruptura apenas accidental. O romance está situado entre esses dois pólos, possuindo uma natureza dialética (GOLDMANN,1976,p.8-9). De

acordo com o autor: “Com efeito, a forma romanesca parece-nos ser a transposição para o plano literário da vida cotidiana na sociedade individualista nascida da produção para o mercado. [...]” (GOLDMANN,1976,p.16). Nesse contexto social e histórico, Goldmann caracteriza os criadores em todos os domínios como indivíduos problemáticos. Para Goldmann, os indivíduos problemáticos são aqueles que se conservam orientados no sentido dos valores de uso e que se situam à margem de uma sociedade de pessoas orientadas exclusivamente para os valores de troca, valores, segundo o autor, degradados. No entanto, a ruptura total é uma ilusão romântica, pois mesmo os indivíduos problemáticos não estão imunes às degradações sofridas por sua atividade criadora na sociedade produtora para o mercado, na medida em que ao se manifestar exteriormente, seja de que forma for, na forma de um livro, quadro, ensino, composição musical, essa atividade passa a ter um certo preço. Além disso, todos os indivíduos acabam se encontrando diante da situação de obter um valor de uso qualitativo unicamente pela mediação do valor de troca (GOLDMANN,1976,p.17). Tendo em vista que o próprio Lucien Goldmann lista o ensino como atividade criadora, é importante ligar essa discussão entre narrativa e romance e o declínio progressivo da narrativa no mundo moderno com as tendências que influenciam o próprio ato de ensinar, que se submete, como todas as demais atividades, às relações mercantis que predominam na sociedade capitalista. O conhecimento não é um fim em si mesmo nem para alunos nem para professores. O professor ensina, naturalmente, em troca de um salário; e o aluno vai à escola, à universidade, à pós-graduação em busca de um diploma que lhe garantirá uma melhor colocação no mercado de trabalho. Sendo assim, ensinar e aprender tornam-se meios para determinados fins e não fins em si mesmos. Talvez seja importante buscar aí as razões para as aulas serem chatas, tediosas, pouco atraentes, para além dos aspectos superficiais. Pode ser que se encontre a resposta para esse fenômeno no fato de que os indivíduos ali envolvidos naquele processo em sala de aula preferiam estar em outro lugar e fazendo outras coisas. Para o autor, em sua argumentação sobre a vida social moderna: “Na vida econômica, que constitui a parte mais importante da vida social moderna, toda a relação autêntica com o aspecto qualitativo dos objetos e dos seres tende a desaparecer, tanto nas relações entre os homens e as coisas como das relações inter-humanas [...]” (GOLDMANN,1976,p.17). No livro *A Sociologia do Romance*, Lucien Goldmann afirma que a estrutura do gênero romanesco e a da troca são rigorosamente homólogas (GOLDMANN,1976,p.18).

Retornando a Benjamin, diz o autor de *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* que o leitor de um romance é solitário. O romance não é uma forma de escrita feita para ser compartilhada, contada (como a narrativa) ou declamada (como o poema). A matéria do romance é apropriada na solidão pelo seu leitor. A narrativa, por outro lado, é apropriada pelo ouvinte ou leitor na companhia do narrador (BENJAMIN,1987,p.213). Lucien Goldmann busca compreender a que grupo social se vincula o romance: “O romance de herói problemático define-se assim [...] como uma forma literária ligada, sem dúvida, à história e ao desenvolvimento da burguesia, mas que não é a expressão da consciência real ou possível dessa classe” (GOLDMANN,1976,p.25). Segundo ele, o gênero romanesco nasceu e se desenvolveu a partir de um descontentamento afetivo não conceptualizado gerado entre as camadas médias da sociedade, grupo social em que é recrutada a maior parte dos romancistas (GOLDMANN,1976,p.22). Aqui se pode verificar outra diferença fundamental com a narrativa. De acordo com Walter Benjamin (1987,p.214): “O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais”. Desse modo, a narrativa está vinculada à cultura popular. É nítido para qualquer observador atento que a cultura popular tem recuado diante da cultura de massas. As crianças deixam de brincar de amarelinha, bandeirinha e outras brincadeiras que eram comuns no espaço da rua, um espaço de liberdade da infância, e passam a ficar cada vez mais tempo diante de aparelhos eletrônicos. É evidente que existem fatores geracionais, mas o abismo entre as gerações é cada vez maior e a ruptura que se deu entre as antigas formas de brincar e as brincadeiras atuais, quase todas intermediadas pela indústria capitalista, é gritante a tal ponto que formas artesanais e populares de expressão como as narrativas orais perdem força de atração diante de tantas cores e luzes brilhantes independente do conteúdo raso dos jogos produzidos pela indústria. A sociedade que emerge com o desenvolvimento do capitalismo conspira em sua totalidade e em ritmo cada vez mais acelerado a cada geração contra as formas populares de expressão artística, lúdica e pedagógica e contra os elementos de ligação entre as gerações que permitem o diálogo e a troca de experiências. O ensino da História na forma de narrativa assume aqui um caráter desalienador. Não se trata de um retorno a uma Idade de Ouro, até porque o que está morto não pode retornar. Deixou de existir porque o desenvolvimento histórico tornou obsoleto aquilo que não passa de uma sombra do passado nos dias de hoje. Mas é importante refletir sobre como as tendências que se afirmam o fazem não só pelo consenso, pela aceitação geral daquilo que se considera melhor, ou como expressão de uma evolução necessária, mas também

subjugando as outras formas de expressão que não se relacionam de modo harmônico com a sociedade orientada para o valor de troca. As formas de expressão da cultura popular se relacionam de forma tensa, dialética, contraditória com os valores dominantes da sociedade capitalista contemporânea. Manter vivas essas formas que aprofundam essa tensão permitem que se desenvolva a reflexão e a crítica social, além de criar um ambiente mais fecundo para a criatividade.

#### **1.4 - ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: UMA ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM**

Na perspectiva dos historiadores Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky a escola tem responsabilidade na formação humanista dos alunos e não deve ter como meta apenas preparar os alunos para responder questões de provas (PINSKY;PINSKY,2015,p.19). Isso vai de encontro com o que vem sendo aplicado nas escolas públicas do país nos últimos anos. Em oposição a esse modelo de educação engessado que ainda vigora atualmente e que sequer garante a aprendizagem dos conteúdos tradicionalmente entendidos como patrimônio histórico e cultural da humanidade, Jaime Pinsky e Carla Pinsky argumentam que o papel do professor de História é estabelecer uma articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno (PINSKY;PINSKY,2015,p.20). O professor precisa se atualizar, ler, estudar, refletir e adquirir estratégias para operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico da humanidade (PINSKY;PINSKY,2015,p.22). Segundo os autores Jaime e Carla Pinsky: “[...] O professor precisa conhecer as bases de nossa cultura: [...] as cidades-estado da Antiguidade, a Revolução Francesa, a escravidão no Brasil, o desenvolvimento do capitalismo, os movimentos sociais, a música de Beethoven [...]” (PINSKY;PINSKY,2015,p.23). Além disso, o professor deve conhecer o universo sociocultural específico do seu educando e realizar seu trabalho em linguagem acessível aos alunos (PINSKY;PINSKY,2015,p.23). As aulas de História, segundo os autores, devem estabelecer um duplo compromisso: um compromisso com o presente e um compromisso com o passado. Por um lado, é a partir das questões que nos inquietam no presente que devemos interrogar o passado (PINSKY;PINSKY,2015,p.23). Mas, por outro lado, as aulas de História devem estabelecer um compromisso com o passado, baseando-se nos fatos históricos, sem distorcer o acontecido (PINSKY;PINSKY,2015,p.24). O conteúdo de História deve fazer parte das aulas e toda

interpretação deve ser fundamentada. Em sua crítica, os autores afirmam sobre o ensino hoje: “E, mais grave, desistimos de, ao menos, nos aproximar do patrimônio cultural da humanidade” (PINSKY;PINSKY,2015,p.20). Essa afirmação não significa que os historiadores ignoram o fato de que é impossível aprender sobre tudo o que a humanidade produziu em sua existência na Terra. De fato, os autores recomendam expressamente que se recorte a matéria escolar a ser ensinada, selecionando os conteúdos: “Como ninguém é uma enciclopédia, a primeira coisa a fazer ao montarmos um curso é selecionar conteúdos” (PINSKY;PINSKY,2015,p.29). Essa seleção deve levar em consideração o universo cultural do aluno, naturalmente. Em *Por uma História prazerosa e consequente*, Jaime Pinsky e Carla Pinsky afirmam que se deve evitar os debates sem conteúdo e que é preciso alimentar a mente e o espírito de estudantes e professores com a leitura. Segundo os autores: “O pensamento crítico não se sustenta sem leitura [...] Da mesma forma, só se debatem ideias se antes as temos. Do contrário, nossas classes se transformaram em espaços de debates óbvios e inconsequentes iguais àqueles de que a televisão está cheia” (PINSKY;PINSKY,2015,p.35-36). Ou seja, é preciso trazer para a sala de aula a análise no lugar da simples opinião. A opinião do aluno sobre determinado tema pode servir de ponto de partida, mas nunca pode ser o ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor conduzir esse processo de forma consciente, trazendo os temas para debates com apoio em fontes e pesquisas sérias para que o jovem estudante possa desconstruir as noções do senso comum e construir em seu espírito os conceitos históricos e a crítica (análise) dos temas e processos históricos estudados e suas interpretações. É preciso superar os “achismos” e desenvolver o pensamento analítico nos alunos, essa talvez seja a maior contribuição que disciplinas como História, Filosofia e Sociologia podem dar ao cidadão em formação. Antes que qualquer projeção não condizente com o que foi exposto possa ser feita, é importante esclarecer que o que se entende aqui por pensamento crítico não é a opinião do professor, por mais progressista que ela possa ser, até porque o pensamento analítico se opõe à opinião, à tradição e aos dogmas. Trata-se de desenvolver no aluno a capacidade de ler os textos em suas múltiplas possibilidades, mas aquilo que esteja de fato contido nele, contextualizando com o momento de sua criação e com o diálogo possível com a realidade atual.

A inexistência de condições de trabalho concretas para uma prática docente consciente se choca com os discursos de especialistas da área da educação que defendem um professor reflexivo. Mas a reflexão exige tempo e os professores têm que dar várias

aulas para melhorar seus rendimentos e o seu tempo de planejamento é invadido por inúmeras tarefas burocráticas impostas pelas secretarias de educação. Isso provoca uma alienação da atividade docente cada vez mais profunda e uma atomização da categoria, incapaz de trocar experiências e sair do nível da simples vivência. A experiência é um processo coletivo e o isolamento dos professores uns dos outros no seu fazer pedagógico dentro das escolas impede a formação docente por meio da experiência. A experiência profissional não é medida pelo tempo de trabalho, pelo tempo de prática, mas pela reflexão sobre a prática. Não é a prática que é formadora do professor, mas a reflexão sobre ela. Segundo Nóvoa (2011, p.534-535), há um consenso discursivo no campo da formação de professores. Os três grandes grupos que contribuíram para produzir e vulgarizar este discurso foram os investigadores da área da formação de professores, os especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais e a indústria do ensino (livros, materiais, tecnologias etc.). Os professores não foram os autores desses discursos e viram seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Nóvoa aponta ainda o seguinte: “É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos professores” (NOVOA, 2011, p.536). É preciso que os professores da educação básica se apropriem do tempo de planejamento conquistado por lei e resistam às investidas dos governos de ocupar o tempo de 1/3 da carga horária para planejamento com tarefas burocráticas. Esse tempo deve ser reservado para a preparação de atividades e aulas, mas, mais do que isso, deve ser voltado para o estudo individual e coletivo e para a troca de experiências e de ideias com os colegas de profissão. Além desse espaço de encontro presencial, a internet possibilita, por meio das redes sociais, que se formem grupos de trabalho dos docentes para essa troca de experiências e de ajuda mútua. Somente assim, poderemos nos formar como profissionais na própria experiência docente no interior das escolas.

Uma limitação grave ao processo de ensino-aprendizagem é a própria situação social. A Anistia Internacional, em seu relatório do ano de 2015, aponta a situação da segurança pública, fazendo referência aos dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública do ano de 2014 que, em relatório, apontou que, naquele ano, mais de 58000 pessoas foram vítimas de homicídios no país, tendo sido 3000 pessoas mortas pela polícia (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p.38). A Anistia Internacional ainda expõe uma série de casos de vítimas de violência policial em Manguinhos, na Maré, no Complexo

do Alemão, e cita o caso da morte de cinco jovens negros com idades entre 16 e 25 anos no bairro Costa Barros, no Rio de Janeiro, em 29 de novembro de 2015, todos mortos a tiros por policiais militares (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p.39). Ainda sobre o Rio de Janeiro, a Anistia Internacional denuncia em seu relatório a violação dos direitos humanos no que se refere ao direito à moradia da população: “Desde que o Rio de Janeiro foi escolhido em 2009 para sediar os Jogos Olímpicos de 2016, milhares de pessoas foram removidas de suas casas para dar lugar às obras de infraestrutura para o evento.” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p.40). Além das remoções forçadas promovidas pela Prefeitura do Rio de Janeiro, segundo consta no relatório da Anistia Internacional, outra questão mencionada neste relatório é o controle dos condomínios do programa Minha Casa, Minha Vida por grupos criminosos da cidade do Rio de Janeiro nesse período: “Na cidade do Rio de Janeiro, a maioria dos condomínios que fizeram parte do programa Minha Casa, Minha Vida para famílias de baixa renda estavam sob o controle de milícias [...] ou de outras gangues criminosas organizadas.” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2016, p.40). Com isso, muitas famílias são forçadas a abandonar suas casas diante de ameaças. Essa situação social gravíssima se reflete na sala de aula com uma agitação maior dos alunos e mais casos de violência nas escolas, além de jovens com horizontes mais estreitos, sonhos abortados, sem perspectiva de futuro. Um presente de violência, desemprego, pobreza, péssimas condições de moradia, saúde pública e saneamento básico, situação verificada empiricamente por professores que atuam nas áreas mais carentes do Rio de Janeiro e confirmada por estudos como o realizado pela Anistia Internacional, compromete decisivamente as possibilidades de construção de uma educação de qualidade, problema que deve ser enfrentado com todos os recursos necessários, desde os pedagógicos aos financeiros, desde os aspectos relativos ao trabalho pedagógico propriamente dito, sob responsabilidade dos professores, até o suporte com profissionais de outras áreas como psicólogos e assistentes sociais. Isso é apenas para apontar o tamanho do desafio que é garantir uma educação de qualidade nas escolas públicas do Rio de Janeiro nas condições atuais.

Sendo a escola pública atravessada por tantos problemas sociais e ainda sendo lançada a ela tantos desafios que os demais agentes sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade se furtam a encarar e resolver, a questão da garantia da aprendizagem dos alunos da escola pública quase sempre é algo que fica em segundo plano, mesmo que os governos pareçam fingir não saber disso cobrando resultados em

índices como o IDEB. Parece óbvio dizer que a escola é um espaço de aprendizagem, que um professor de História deve dar aulas de História, que um professor de Geografia deve dar aulas de Geografia, que um professor de Língua Portuguesa deve dar aulas de Português, como ocorre nas melhores escolas particulares e públicas. As escolas frequentadas pela classe média são assim, das escolas federais aos colégios com as mensalidades mais caras do estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, é preciso perguntar o motivo de não se priorizar a aprendizagem dos alunos pobres das escolas estaduais e municipais. A sociedade brasileira, capitalista, pode até ser uma sociedade de classes, mas se fosse depender exclusivamente de sua educação para a ascensão social dos indivíduos, seria quase uma sociedade de castas, tamanho o abismo social que é construído pelas funções sociais assumidas por cada instituição de ensino dependendo do público que atende. Reivindicar profissionais como assistentes sociais e psicólogos para dar apoio a estudantes que crescem num ambiente marcado pela violência e pela miséria não é o mesmo que relegar a escola pública ao papel quase exclusivo de assistência social. O problema levantado na presente pesquisa consiste em buscar tornar os conceitos e informações da disciplina escolar História interessantes e compreensíveis para os alunos do ensino fundamental por meio do lúdico e de textos que aproximem a História na sala de aula da “contação de histórias”. Esse esforço para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes tem como motivação a busca pela garantia do aprendizado dos alunos, sendo a escola entendida como um espaço de aprendizagem. Tomo como referência para essa proposta a perspectiva de António Nóvoa de “uma escola centrada na aprendizagem” (NOVOA,2007,p.7). Diante da perda de identidade da escola, em especial da escola pública, justamente aquela que é garantidora de direitos, que existe enquanto instituição para fazer valer o direito à educação para todos, por não ser um serviço oferecido somente àqueles que podem pagar, defender a escola como um espaço de aprendizagem acima de tudo é dar concretude ao que expressa o texto constitucional no que se refere à educação. A Constituição de 1988 define a educação “como direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,2001,p.56). Considerando que “se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE,2014,p.42), cabe a nós educadores buscar os meios para tornar possível o acesso ao conhecimento pelos educandos. Isso implica necessariamente exigir também de nossos alunos a responsabilidade com sua educação. Paulo Freire, conhecido por condenar que se reduzisse o ato de ensinar ao simples processo mecânico de transferir conhecimentos, não

defendia, no entanto, que o educador, enquanto autoridade, pudesse se eximir “de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas” (FREIRE,2014,p.46). Para Freire era bastante claro que junto com o respeito ao pensamento, aos desejos e à curiosidade dos educandos estava o dever de todos de ensinar e aprender, e de aprender uns com os outros. Cabe ao professor conduzir esse processo em sala de aula e devem os alunos trazer para a sala de aula toda a sua curiosidade e vontade de aprender, realizando as tarefas que possibilitam o seu desenvolvimento intelectual e humano sob supervisão do professor. Nesse ambiente voltado para o ensino-aprendizagem acima de tudo, o lúdico, em especial para os mais jovens, cumpre um papel importantíssimo. Mas é o lúdico no contexto do trabalho escolar, que não é o mesmo que brincadeira e muito menos entretenimento. A escola pública não deve ser um lugar em que os filhos dos trabalhadores pobres permanecem enquanto não tem nenhum familiar para vigiá-los por estarem os membros adultos da família no trabalho, sendo distraídos pelo professor e outros profissionais de educação enquanto estão no ambiente escolar. O espaço escolar deve ser apropriado por todos aqueles que nele atuam, trabalhando, ensinando, estudando, como um lugar de conhecimento, um espaço para crescer e ser mais e melhor. Se um jovem sai da escola do mesmo jeito que entrou, se não sai um ser humano melhor, mais consciente e crítico, mas também mais capaz de utilizar suas habilidades e de atuar de forma produtiva na sociedade, então a escola fracassou com esse jovem. Retomando o debate sobre a competição e a produtividade, não se trata de fazer da escola pública o que são muitas escolas particulares, ou seja, verdadeiros cursinhos preparatórios, nem mesmo instituições voltadas para formar somente mão de obra para o mercado de trabalho, mas é dever da educação pública garantir o aprendizado necessário para que esse jovem seja capaz de ter uma vida independente e produtiva para si, para sua família e para a sociedade como um todo. A forma que se expressa essa capacidade de produzir é que está em discussão. É preciso formar pessoas criativas e não meros executores do que é requerido. É nesse sentido que a proposta que se desenha aqui é de uma educação que articula a narrativa oral como forma de apresentação dos temas relevantes para os alunos e de domínio do professor, obedecendo ao que estiver estabelecido no currículo em suas linhas gerais, com o trabalho em grupo em sala de aula como o método de trabalho escolar que irá concretizar para o aluno o que foi a ele apresentado, sendo esse o método privilegiado de avaliação, e a leitura das narrativas e das fontes históricas na perspectiva do grande tempo, analisando os vários diálogos e

significados dos textos no seu original, nos vários comentários, versões e interpretações posteriores e a partir das próprias questões que emergem de sua discussão na sala de aula.

Em *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*, palestra proferida por António Nóvoa em São Paulo, em outubro de 2006, a convite do SINPRO-SP, o professor e reitor da Universidade de Lisboa expõe sobre sua crítica ao que ele chama de “transbordamento da escola”, havendo nos dias de hoje um excesso de missões delegadas à escola (NOVOA,2007,p.6). Segundo Nóvoa: “[...] A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas [...] o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. [...]” (NOVOA,2007,p.6). Defendendo uma escola centrada na aprendizagem, Nóvoa defende ainda, para concretizar esse objetivo, a separação entre escola e espaço público da educação (NOVOA,2007,p.7). Em resumo, para se construir uma escola centrada na aprendizagem, que implica os conhecimentos e o aluno concreto, mas que tem como objetivo a aprendizagem do aluno, é preciso combater o “transbordamento da escola” e separar a escola e suas tarefas do espaço público da educação. Nóvoa defende mais responsabilidade das famílias, das empresas, dos grupos culturais, das diversas igrejas, das comunidades locais e das entidades científicas no espaço público, pois, segundo ele: “[...] Só é possível defender uma escola centrada na aprendizagem se defendermos o reforço desse espaço público da educação, onde se possa exercer um conjunto de atividades que estão sendo jogadas para dentro das escolas. [...]” (NOVOA,2007,p.8). Nóvoa defende ainda que a escola só pode ser inclusiva se garantir um patamar comum de conhecimentos que todas as crianças tenham ao sair da escola, sendo considerada essa questão por António Nóvoa como uma exigência civilizatória. Ao mesmo tempo, devem existir mecanismos de diferenciação pedagógica, com trabalho em cooperação dos alunos dentro da sala de aula (NOVOA,2007,p.8-9). De acordo com António Nóvoa (2007,p.9): “Se não houver o trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados [...] enfim, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica. [...]”. Novamente, o trabalho em grupo aparece como um meio excelente de garantir a aprendizagem dos alunos de forma menos alienada e padronizada. As possibilidades de respostas por esse método de trabalho são mais abertas e a cooperação dos alunos numa equipe de trabalho em sala de aula já aponta para o que encontrarão no mundo do trabalho quando forem adultos, pois o trabalho é realizado coletivamente, em equipe, e os homens seguem

cooperando e interagindo nas várias esferas da vida social. Esse caráter aberto do trabalho em grupo está de acordo com o conjunto da proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa, pois a narrativa também tem esse caráter aberto com as repercussões de suas imagens poéticas nos alunos ouvintes, que despertam a imaginação criadora por esse ato de ouvir com atenção narrativas significativas para eles. Por fim, na medida em que adote a perspectiva de Bakhtin para as obras e textos literários e históricos trabalhados em sala de aula, esse caráter aberto da obra em diálogo no “grande tempo” se soma ao trabalho escolar com a narração oral e o trabalho em grupo.

Para Nóvoa: “Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem [...]” (NOVOA,2007,p.12). E em seguida o professor dispara: “[...] há uma tendência terrível: escolas para os meninos ricos centradas na aprendizagem e escolas para os meninos pobres centradas em tarefas sociais e assistenciais” (NOVOA,2007,p.12). Essa afirmação não é feita no vazio, não se trata de uma opinião do educador, mas da conclusão de estudos feitos por ele em vários países em todo mundo. Se num país como Portugal isso já é um problema, num país de profundas desigualdades sociais como o Brasil, com acentuada decadência da escola pública, exceto daquelas poucas que seguem atendendo a classe média e formando mão de obra qualificada para o mercado, esse projeto na educação amplia o abismo social entre ricos e pobres, condenando os mais pobres ao destino determinado pelo seu nascimento.

Circe Bittencourt, em *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*, afirma que a sociedade consumista estruturada sob a égide do mundo tecnológico forma as novas gerações que vivem o *presenteísmo*, sem ligações profundas com o passado e sem perspectivas de um futuro diferente da vida organizada pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo (BITTENCOURT,2015,p.14). Segundo Bittencourt (2015,p.20): “[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos [...]”. Nesse sentido, o ensino de História na educação básica deve ir na contramão dessa tendência dominante que aprisiona os indivíduos no presente, como se o mundo atual fosse o único possível e desejável. Essa prisão do presente constitui séria ameaça à própria perspectiva histórica. Sendo assim, estudar sociedades de diferentes tempos e lugares permite o conhecimento da dimensão do “outro”, de outras sociedades e de outros valores de

diferentes momentos históricos. Identidade e diferença se complementam, segundo Circe Bittencourt, para a compreensão do que é ser cidadão no mundo da globalização, compreendendo as reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual nesse mundo (BITTENCOURT,2015,p.27). Os desafios não são pequenos. Há questões profundas que envolvem as mudanças ocorridas no país nas últimas décadas e que afetaram estruturalmente a educação. Com o crescimento do público escolar, os filhos dos trabalhadores mais pobres passaram a frequentar a escola. A entrada de alunos em crise de identidade pelo intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados, principalmente do Nordeste para o Sul, colocaram em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que nela era transmitido (BITTENCOURT,2015,p.13-14). Essas colocações de Circe Bittencourt obrigam-nos a retomar o debate sobre a necessidade da escola de garantir a aprendizagem e de ensinar os temas fundamentais que constituem o patrimônio cultural da humanidade. Diante dessa radical mudança de público e toda a diversidade cultural e social que esse novo público escolar que começa a se formar a partir da década de 1970 carrega é preciso enriquecer o que se entende como patrimônio cultural da humanidade, forçando o professor a estudar para além dos temas tradicionais da História, embora alguns deles devam ser mantidos no programa, em especial aqueles que ainda forem significativos para os jovens de hoje, e aqueles que simbolizem um fio de continuidade histórica entre as gerações da sociedade brasileira, apontando de forma mais consciente para um futuro qualitativamente novo, apresentando esses conteúdos de forma crítica, atualizados, em diálogo com o tempo presente e as questões da geração que hoje ocupa os bancos escolares. Abordar questões que reflitam as angústias e memórias dos grupos sociais que ocupam uma instituição que antes os mantinha à margem é uma forma de enriquecer culturalmente a própria escola.

Em *Ciências Humanas e Filosofia*, Lucien Goldmann afirma que o fundamento ontológico da história é a relação do homem com os outros homens (GOLDMANN,1967,p.22). De acordo com a análise de Lucien Goldmann em seu ensaio: “Se o conhecimento da história nos apresenta uma importância prática, é porque nela aprendemos a conhecer os homens que, em condições diferentes e com meios diferentes [...] lutaram por valores e ideais, análogos, idênticos ou opostos aos que possuímos hoje [...]” (GOLDMANN,1967,p.22). Nesse sentido, o estudo da história faz com que sejamos capazes de romper os grilhões do presente, estabelecendo uma nova relação com o tempo em que fatos passados, presentes e futuros se incorporam à nossa experiência e à nossa

existência, dando-nos perspectiva histórica. Deixamos de ser seres atomizados do restante da sociedade e desvinculados dos processos históricos que culminaram neste presente dentre tantos futuros possíveis que existiram no passado. Goldmann fala de “consciência histórica” e escreve que o conhecimento histórico “nos dá consciência de fazer parte dum todo que nos transcende, a que no presente damos continuidade, e que os homens vindos depois de nós continuarão no porvir” (GOLDMANN,1967,p.22). A afirmação de uma perspectiva humanista no ensino de História é fundamental para a construção de uma narrativa em sala de aula que crie pontes entre o universo cultural do docente e o universo cultural dos alunos num efetivo diálogo e aponte para o futuro, refletindo sobre os horizontes possíveis a partir do aqui e agora em que se dá esse encontro entre o professor-narrador e os alunos-ouvintes num ambiente laborioso em que o trabalho escolar seja fonte de prazer, o prazer da descoberta, o prazer do encontro, o prazer da conversa significativa.

\*\*\*\*\*

Considerando tudo o que foi exposto acima, podemos chegar a algumas conclusões no que se refere à definição de como colocar em prática a proposta pedagógica apresentada. As narrativas históricas seguirão o modelo das “Mil e uma noites” com o encadeamento de uma história a outra. Essas histórias também podem ser ligadas a objetos, utilizando objetos no momento da narração de cada história. A narração oral pode ter como ponto de apoio elementos da cultura material para prender mais facilmente a atenção dos alunos e ilustrar o que se diz. A utilização de materiais concretos, como brinquedos, e fontes visuais, como gravuras e fotografias, podem enriquecer a experiência narrativa.

Um pressuposto fundamental que orienta este trabalho é o de que o aprendizado deve estar voltado para o futuro, voltando-se para as funções em amadurecimento. Esse pressuposto se liga ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” e ao reconhecimento da cooperação como prática essencial do processo de aprendizagem. Foi a partir dessas considerações que o método de trabalho em sala de aula escolhido para por em prática essa proposta pedagógica foi o trabalho em grupo. Desse modo, o protagonismo do professor como narrador das histórias em sala de aula não diminui ou anula o protagonismo estudantil, que irá se expressar especialmente na concretização dos temas expostos, a partir de discussões em grupo e atividades práticas.

Retomando o que diz Bia Bedran, o professor contador de histórias, por meio da narrativa no contexto pedagógico, desperta nas crianças e adolescentes o seu potencial criativo. Sendo assim, uma educação que tome a narração oral em sala de aula como prática educativa não pode estar voltada para a competitividade, a produtividade e o desempenho. A imaginação, a criatividade e a reflexão devem ser os objetivos de uma educação que tenha na “contação de histórias” um eixo central. Nesse sentido, como já foi dito anteriormente, não se trata apenas de um método de ensino ou de uma prática pedagógica isolada, mas de uma mudança de paradigma. Thomas Kuhn, em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, define o conceito de paradigma da seguinte maneira: “[...] Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma. [...]” (KUHN,2009,p.221). A educação está claramente em crise, na prática e na teoria, algo que envolve questões como recursos financeiros e condições de trabalho, mas que também se relaciona com as mudanças ocorridas no Brasil e no mundo nas últimas décadas. Recomendar paliativos tem se mostrado ineficaz. Elaborar novas metodologias de ensino ou requestrar antigas para aplicá-las à mesma estrutura geral só prolonga a crise na educação, que repercute nas relações sociais, na política e no mundo do trabalho. Mergulhar na crise para esboçar soluções num debate mais amplo e profundo, começando por iniciativas de caráter experimental, mas que não se furtem a tocar nos aspectos mais gerais e estruturais é fundamental. Segundo Thomas Kuhn sobre o tema em questão: “[...] O período pré-paradigmático, em particular, é regularmente marcado por debates frequentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de solução legítimos – embora esses debates sirvam mais para definir escolas do que para produzir um acordo. [...]” (KUHN,2009,p.72-73). Os debates no campo da educação têm sido cada vez mais intensos e os próprios professores da educação básica têm assumido uma posição de protagonistas na busca por solucionar os problemas do ensino nas salas de aula das escolas, em especial na rede pública. O que já demonstra uma virada em relação ao que Nóvoa critica, que é o fato dos discursos sobre a formação dos professores, e da educação em geral, ter como autores hegemônicos os pesquisadores acadêmicos, os especialistas que atuam como consultores na área e a indústria do ensino. As pesquisas empreendidas pelos professores da educação básica, por serem capazes de unir a teoria e a prática, devem dar um passo além e buscar soluções parciais e imediatas para problemas concretos e pontuais, mas combinando com a busca de soluções mais amplas, a partir da experimentação, da reflexão e da troca de experiências com seus pares, para que seja

possível superar no médio e longo prazo a crise em que nos encontramos. A resolução normal de problemas não tem surtido mais efeito e as elaborações excessivamente abstratas não oferecem respostas para os sujeitos sociais reais que vivem, estudam, trabalham no hoje, no presente, no aqui e agora. Segundo Kuhn (2009,p.59): “[...] Resolver um problema da pesquisa normal é alcançar o antecipado de uma nova maneira. Isso requer a solução de todo o tipo de complexos quebra-cabeças [...]”. Sobre o conceito de quebra-cabeça: “[...] Quebra-cabeça indica [...] aquela categoria particular de problemas que servem para testar nossa engenhosidade ou habilidade na resolução de problemas. [...]” (KUHN,2009,p.59). Neste caso, a solução de quebra-cabeças, como expressão da resolução de problemas já antecipados e que requerem apenas a capacidade do perito para a resolução de quebra-cabeças, não se aplica, pois para implementar a proposta pedagógica apresentada num nível que supere o caráter experimental e pontual é preciso questionar as concepções que orientam a educação como um todo no país, que tem como eixo central a produção de índices a partir de exames padronizados e planos de metas que desconsideram a construção das práticas pedagógicas no interior das salas de aula e das escolas, impedindo que a reflexão sobre o ensino saia do nível puramente abstrato e teórico e que as práticas superem um caráter local e experimental. A negação dos valores da produtividade, da competitividade e do desempenho como orientadores dessa proposta pedagógica, sendo coerente com os pressupostos teóricos e práticos que a constituem, não significa a falta de responsabilidade com resultados positivos que apresentem progressos concretos na aprendizagem dos alunos. A educação, na perspectiva apresentada, não deve servir para entreter, nem como um meio de formação do ser humano entendido unicamente como força de trabalho, mas para despertar a curiosidade, elemento fundamental no processo de aprendizagem genuína.

A narrativa é diálogo. Essa arte fundada na experiência, como vimos em Walter Benjamin, é baseada no diálogo verdadeiro entre narrador e ouvinte que constroem uma experiência comum. A perspectiva de Lucien Goldmann, que encara o ensino como atividade criadora, coloca para os professores a necessidade de inovar nos seus métodos de ensino e não aceitar os pacotes prontos. É importante lembrar que o recurso à arte narrativa é em parte o resgate de uma expressão fundamental da cultura popular, que, por muito tempo, de forma lúdica e pedagógica, funcionou como um elo entre as gerações e um meio de troca de experiências. Isso não significa uma volta ao passado, algo impossível de ser feito, mas de buscar certas referências em práticas que tiveram sua

origem no seio do próprio povo para adaptar ao contexto pedagógico atual com o objetivo de possibilitar o diálogo com os filhos de grupos sociais anteriormente excluídos do direito de frequentar a escola e que vêm das camadas mais pobres da sociedade e, geralmente, trabalhadores manuais.

Neste trabalho, a defesa de uma educação voltada para a formação humanista dos alunos se apoia na necessidade de combater essa forma de alienação que aparta os homens de seu passado na atualidade. O professor de História precisa articular o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno. A escola, na perspectiva defendida neste trabalho, deve ser um espaço de aprendizagem, como propõe António Nóvoa. A escola, inclusive as escolas públicas municipais e estaduais que atendem especialmente aos mais pobres, deve ser entendida por todos aqueles que nela trabalham e estudam e pelas famílias dos alunos como um espaço de produção de conhecimento e de contato dos jovens com o conhecimento produzido pelas gerações anteriores, pois nenhum conhecimento é produzido do zero. Desse modo, é possível superar o papel que tem cumprido a educação recentemente de ampliar o abismo social entre as classes, na medida em que garante a aprendizagem das crianças ricas ou de classe média, que possam pagar as melhores escolas ou frequentar as melhores escolas mantidas pelo Poder Público, enquanto as crianças, adolescentes e jovens pobres têm de se contentar com uma escola da qual saem sem os conhecimentos básicos para exercer funções no mundo do trabalho que exijam qualificação e a sua cidadania de forma consciente, sem possuir os conhecimentos e a capacidade de reflexão necessários para exercer sua vontade com autonomia, contribuindo para a democracia e o desenvolvimento do país e para o seu próprio bem-estar e de sua família.

A proposta pedagógica, em termos concretos, é articular a narrativa oral como forma de apresentação dos temas de História com o trabalho em grupo em sala de aula como método de trabalho escolar, utilizando textos e fontes históricas diversas a serem lidas e interpretadas na perspectiva do “grande tempo”, ou seja, analisando os textos de forma dialógica, em suas várias interpretações e contextos ao longo da história, baseando-se na perspectiva de Bakhtin no que se refere à análise das obras literárias. Essa proposta não ignora a necessidade de garantir um patamar comum de conhecimentos que devem ser aprendidos por todas as crianças, sejam elas pobres, ricas ou de classe média, mas agrega e dá maior ênfase ao aspecto da cooperação dos alunos em sala de aula. O trabalho em grupo como forma privilegiada de trabalho escolar encontra apoio em Nóvoa,

Vygotski e Chateau, contando as crianças e adolescentes que produzem em regime de cooperação com o auxílio do professor, que deve orientar o trabalho escolar executado pelos alunos. Jean Chateau também é o autor que serviu de referência para a nossa compreensão do conceito de lúdico.

O trabalho escolar com narração oral e trabalho em grupo, para que seja de fato um instrumento desalienador, deve servir também, na sua aplicação concreta em sala de aula, para atuar no sentido de romper o *presenteísmo* dos jovens, característica presente nas novas gerações, como escreve Circe Bittencourt, essa visão de mundo orientada pela sociedade de consumo. Nesse sentido, está a serviço da formação de sujeitos com pensamento crítico também. Essa proposta pedagógica tem como objetivo a garantia da aprendizagem dos alunos, mas não de um aprendizado padronizado, e sim com respostas abertas, criativas, possibilitadas pelo caráter aberto tanto do trabalho em grupo, que pode produzir resultados variados a partir da constituição dos alunos em equipes de trabalho para a resolução dos problemas levantados, quanto da própria narrativa, geradora de imagens mais do que de informações, sendo essas imagens criadas pela narrativa apropriadas pelos alunos ouvintes, que produzem então novos significados a partir do que é narrado.

## CAPÍTULO II

### A JORNADA DO HERÓI: DOS TEMPOS ANTIGOS À SALA DE AULA

*Sempre houve e sempre haverá heróis, pois enquanto houver covardia, haverá também bravura; enquanto houver iniquidade haverá também excelência de espírito; enquanto houver mesquinhez, haverá também generosidade. O mal engendra o bem assim como o inverno traz a primavera. Os homens simples amam os heróis, acreditam neles, e, com isso, adquirem força; e é essa força que impele adiante as incontáveis gerações humanas.*

Menelaos Stephanides

Os conceitos de experiência e de lúdico nortearam o primeiro capítulo. Neste segundo capítulo, o conceito de herói irá orientar o caminho a ser percorrido para que possa tomar forma o material didático proposto. Se no primeiro capítulo o objetivo central era compreender como colocar em prática o método de ensino proposto, no segundo capítulo a tarefa que se impõe é a de mergulhar na imagem heroica que dá colorido a boa parte das narrativas das culturas grega e romana e que ainda hoje, na época contemporânea, inspira as pessoas que buscam por histórias de luta e sacrifício, tragédia e superação, erro e redenção, de busca por um significado na vida, histórias capazes de encorajar os indivíduos que se sentem perdidos e fracos a buscarem o seu lugar ao sol e a descobrirem o papel social que podem cumprir, o papel que podem cumprir como sujeitos históricos.

A fonte primária que será analisada neste capítulo, tendo como eixo o conceito de herói, é o texto de Hesíodo, *Os Trabalhos e os Dias*. Hesíodo se distancia tanto do mundo homérico quanto do período clássico da cultura grega. Enquanto Hesíodo defendia a necessidade do trabalho, em Homero os deuses e os heróis realizam outras atividades, sendo poupados do trabalho. No período clássico prevaleceu a apologia do ócio como condição para se atingir a felicidade por meio da busca da verdade (LAFER,1991,p.57). Hesíodo expõe poeticamente, pela verdade do mito, os fundamentos da condição humana através do mito de Prometeu e Pandora e do mito das cinco raças, segundo Mary de Camargo Neves Lafer, que traduziu e comentou a obra *Os Trabalhos e os Dias* (LAFER,1991,p.89). A comentadora da obra de Hesíodo afirma, sobre esse tema do herói,

que os heróis alcançavam uma quase imortalidade depois da morte, tendo seus nomes e suas glórias preservados através dos tempos pelos cantos dos poetas (LAFER,1991,p.87).

Thomas Bulfinch é um autor fundamental sobre esse tema e, embora seu livro não se trate de um livro de fontes originais da época sobre a mitologia grega e romana e seus heróis, sua obra é uma síntese de alguns dos principais mitos, especialmente da Grécia e da Roma antigas. *O livro da Mitologia: A Idade da Fábula* insere a narrativa dos famosos mitos do passado na lógica da diversão, ou seja, destacando os mitos do seu contexto religioso original, mas, ao mesmo tempo, demonstrando a importância de conhecê-los como forma de compreender a própria literatura moderna e contemporânea. O estudo da mitologia é uma boa forma de colocar em prática o que escreve Bakhtin, pois são várias interpretações, apropriações, ressignificações, comentários, traduções, adaptações. Segundo o próprio autor, a maioria das lendas clássicas de seu livro foram extraídas de Ovídio e de Virgílio, mas não foram traduzidas de forma literal, tendo sido adaptadas, contando as histórias em prosa (BULFINCH,2013,p.21).

O conceito de herói, na perspectiva trabalhada nesta pesquisa, apresenta-se em Jean-Pierre Vernant, no livro *Mito e religião na Grécia antiga*. Nesta obra, o autor afirma que mesmo sofrendo e morrendo como os humanos comuns, os heróis teriam a glória eterna, um lugar permanente na memória dos homens. Eles também eram diferentes dos homens atuais, sendo de estatura maior, gigantesca. Os heróis eram maiores, mais fortes e mais belos (VERNANT,2006,p.47). Entretanto, se por um lado em Vernant encontramos o suficiente do ponto de vista da definição conceitual do que é um herói, um mito heroico e como isso se relacionou com a cultura grega, fonte de estudo para o 6º ano do ensino fundamental, do ponto de vista da construção literária, das narrativas em si, é preciso recorrer a Joseph Campbell e sua obra *O Herói de Mil Faces*. Em sua obra, Campbell descreve a “jornada do herói”, ou como escreve em seu livro, “o percurso padrão da aventura mitológica do herói”. Descreve da seguinte maneira, Joseph Campbell: “Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes” (CAMPBELL,2007,p.36). A obra de Campbell serviu de base para a construção da estrutura de várias narrativas na atualidade. A jornada heroica se divide basicamente em três partes: 1 – partida ou separação, que é a preparação para a jornada; 2 – descida ou iniciação, que são as aventuras no caminho; e 3 – o regresso, a volta da jornada. O herói

parte do mundo comum, atravessa uma região de desafios fantásticos e depois retorna ao mundo comum transformado e capaz de transformar e regenerar a sua sociedade. A aventura do herói começa com “o chamado da aventura”; ao sair voluntariamente do mundo cotidiano até o limiar da aventura, ele penetra no reino das trevas. De acordo com o autor: “[...] Além do limiar, então, o herói inicia uma jornada por um mundo de forças desconhecidas e, não obstante, estranhamente íntimas, algumas das quais o ameaçam fortemente (provas), ao passo que outras lhe oferecem uma ajuda mágica (auxiliares). [...]” (CAMPBELL,2007,p.241-242). O herói, segundo Campbell, obtém sua recompensa, quando passa pela suprema provação. O herói vitorioso conquista um casamento sagrado, o reconhecimento por parte do pai-criador ou sua própria divinização (apoteose), sendo o seu trabalho final o seu retorno (CAMPBELL,2007,p.242). Essa estrutura básica das narrativas de jornadas heroicas pode ser aproveitada na construção das narrativas históricas a serem trabalhadas em sala de aula. Ao final de sua jornada, “o herói reemerge do reino do terror (retorno, ressurreição). A benção que ele traz consigo restaura o mundo (elixir)” (CAMPBELL,2007,p.242).

As várias versões, em suas várias formas, de uma história, de uma narrativa, servirão de base para o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, é interessante apresentar exemplos distintos de formas de apropriação de relatos históricos na época contemporânea, como a biografia de Alexandre, o Grande escrita por Droysen com uma predominância da narrativa, a biografia de Júlio César escrita por Luciano Canfora e a predominância dos aspectos conceituais, da compreensão científica do tema, e o romance sobre Espártaco escrito por Arthur Koestler e a realização daquilo que só a literatura poderia fazer pelos escravos rebeldes da Antiguidade diante da escassez de fontes históricas da época a seu respeito, que é contar a sua história mesmo que utilizando a imaginação e as questões do tempo presente para preencher as enormes lacunas que os autores antigos deixaram como legado sobre o levante dos gladiadores romanos. Desse modo, *Os Gladiadores: A Saga de Espártaco*, de Arthur Koestler, *Júlio César: o ditador democrático*, de Luciano Canfora, e *Alexandre o Grande*, de Johann Gustav Droysen, servirão de base para as formas como os temas poderão ser trabalhados em grupo em sala de aula, discutindo, analisando e comentando as várias versões, interpretações, formatos e apropriações de um mesmo tema de História Antiga.

## 2.1 - A JORNADA DO HERÓI E O MODELO ÉPICO-HEROICO NA ANTIGUIDADE

Partindo da análise de Flávia Eyler das obras dos poetas gregos, Hesíodo e Homero, podemos iniciar a discussão sobre o modelo heroico surgido na Grécia antiga. Sobre esse tema, Eyler (2014,p.60) escreve: “Enquanto as epopeias de Homero se referem ao mundo e à cultura dos nobres, o mundo de Hesíodo absorve esses valores e os coloca como possibilidade de aperfeiçoamento daqueles que trabalhavam com a terra. [...]”. Hesíodo retrata a realidade e a ética dos camponeses gregos e Homero canta a moral heroica da honra, definindo seus poemas épicos um manual ético para o homem aristocrático. Em Homero, os heróis gregos eram tomados como modelos paradigmáticos; nesses poemas épicos, apesar dos mortais aparecerem submetidos à vontade dos deuses, isso não anulava o necessário compromisso dos heróis com a *areté*, que quer dizer virtude, mérito, excelência (EYLER,2014,p.40). Sobre esse conceito, a autora Flávia Eyler explica que a *areté* “indica um conjunto de valores [...] que forma um ideal de excelência e de valor humano para os membros da sociedade, orientando o modo como devem ser educados e as instituições sociais nas quais esses valores se realizam” (EYLER,2014,p.40). A vida camponesa, no entanto, se opunha à cultura da nobreza; a educação do povo não conhecia nada de semelhante à formação da personalidade total do homem. Nesse sentido, no que se refere aos trabalhadores gregos, aqueles que não pertenciam à aristocracia: “[...] impõe-se uma ética vigorosa e constante, que se conserva imutável por meio dos séculos, na vida material dos camponeses e no trabalho diário da sua profissão” (EYLER,2014,p.62).

A narrativa homérica se refere ao ideal aristocrático de virtude. A *Ilíada* é um canto de guerra e a *Odisseia* é um canto de paz e juntas essas narrativas épicas estabelecem o comportamento do homem aristocrático grego, tanto na guerra quanto na paz, definindo o que faria do homem um homem completo (EYLER,2014,p.40). Retomando o conceito de *areté*: “A *areté* se refere à formação do *áristos*: o melhor, o mais nobre, o homem excelente” (EYLER,2014,p.40). A *areté* era reconhecida na sociedade e não na intimidade do ser. A sociedade grega antiga era uma cultura da vergonha e da honra e não uma cultura da culpa e do dever. “Por isso”, escreve Flávia Eyler, “o valor de um homem grego estava tão intimamente ligado à sua reputação” (EYLER,2014,p.41). E, sendo assim: “Qualquer ofensa pública, ato ou palavra que atentasse contra seu prestígio, era interpretada como uma espécie de humilhação ou

aniquilamento do próprio ser” (EYLER,2014,p.41). O herói homérico devia ser leal aos seus amigos e devia evitar crueldades excessivas. Segundo Eyler (2014,p.41): “Esta última condição era crítica, pois ações deliberadas de crueldade, injustiça e desmedida – a *hybris* – feriam a *areté* e envergonhavam o herói e sua comunidade”. A autora relata o episódio da *Ilíada* em que Aquiles tortura e mutila o corpo de Heitor, afastando-se da sua *areté* e da reputação de honra que lhe asseguraria um lugar na memória dos homens, pois reduzia o estatuto do guerreiro abandonar o corpo do combatente oponente para servir de alimento aos abutres. Aquiles ainda amarrou o cadáver de Heitor ao seu carro e arrastou o corpo do guerreiro troiano. Aquiles se entregou à ira e se afastou do caminho da virtude, recuperando sua honra somente quando decidiu devolver ao Rei Príamo, rei dos troianos, o corpo de seu filho morto em batalha (EYLER,2014,p.41-42). Aquiles era considerado o melhor guerreiro aqueu e participa da luta dos gregos contra os troianos na Guerra de Troia, para recuperar Helena, esposa de Menelau, que foi raptada por Páris, filho do rei de Troia; a *Ilíada* canta os valores da guerra e dos guerreiros (EYLER,2014,p.31). A glória que passava de geração a geração era o que impedia que os homens gregos entrassem no Hades como uma sombra. Tratando do canto de louvor dos poetas e da importância dos feitos heroicos, Flávia Eyler escreve em *História antiga: Grécia e Roma – A formação do Ocidente*: “Havia uma conexão estreita entre heroísmo e imortalidade. A imortalidade individual só seria possível pelos atos heroicos que, quando cantados pelos poetas, tiravam do esquecimento os homens cujos feitos deviam ser lembrados” (EYLER,2014,p.52).

Em oposição aos valores aristocráticos cantados por Homero, Hesíodo cantava o valor do trabalho e da justiça: “O trabalho é, de fato, uma necessidade dura para o homem. Mas aquele que, por meio dele, provê sua modesta subsistência, recebe bênçãos maiores do que aquele que cobiça injustamente os bens alheios” (EYLER,2014,p.63). O tesouro espiritual que os camponeses beócios possuíam chega até nós pelas palavras de Hesíodo, a sabedoria prática adquirida pela experiência imemorial de várias gerações se manifesta na forma de conselhos profissionais e normas sociais e morais, conhecimentos, regras e valores que podiam ser conservados na memória por meio de fórmulas breves (EYLER,2014,p.61).

Na Grécia dos tempos homéricos, a família aristocrática era o centro da organização social; essa família aristocrática julgava descender de um herói ou de um deus – o *genos* (CARDOSO,1987,p.19). Segundo Cardoso: “Cada *genos* era o núcleo em

torno do qual se organizava uma ‘casa’ real ou nobre, o *oikos*, que reunia pessoas [...] e bens variados [...]” (CARDOSO,1987,p.20). De acordo com Eyler (2014,p.36): “O *oikós* seria a unidade econômica e humana sobre a qual reinariam o *basileus* homérico, ou seja, chefes guerreiros e nobres”. Os tempos homéricos, período da história grega que conhecemos pelos relatos épicos de Homero, os poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia*, são marcados por uma sociedade que surge com a desagregação da civilização micênica, a partir da invasão dos dórios, levando à divisão do comando (*arché*). A vida social passou a girar em torno do *oikós* aristocrático, regido por um chefe guerreiro tribal (o *basileu*). A *Odisseia*, epopeia de Homero que conta o retorno de Ulisses a Ítaca depois da Guerra de Troia, é o poema homérico da paz, dos valores do *oikós* e da ética aristocrática (EYLER,2014,p.30-31).

O modelo épico-heroico persistiu no texto do historiador antigo Tucídides. Atenas, Temístocles e Péricles são os personagens heroicos da narrativa de Tucídides. Atenas aparece em sua obra como a “Cidade-Herói”. De acordo com Luiz Otávio de Magalhães no artigo *Tucídides: a inquirição da verdade e a latência do heroico na coletânea organizada por Fábio Duarte Joly, História e retórica: Ensaio sobre historiografia antiga*, no texto de Tucídides o autor apresenta “a vitória de Atenas sobre os persas invasores – ato primordial na constituição do império ateniense – enquanto triunfo adquirido graças à audácia e ousadia então exibidas pela cidade” (MAGALHÃES,2007,p.20). Para Tucídides, a ousadia era parte do caráter dos atenienses. A audácia dos atenienses na luta contra os persas e a vitória na batalha de Salamina, que salvou toda a Hélade da ameaça persa, foram decisivos na constituição do império ateniense, estabelecendo a hegemonia de Atenas sobre os helenos (MAGALHÃES,2007,p.20-21). De acordo com Magalhães, para Tucídides, “as virtudes morais ostentadas por uma determinada comunidade frequentemente explicam e condicionam a dimensão de grandeza e de importância das ações por ela realizadas” (MAGALHÃES,2007,p.28). Em Tucídides, tanto as virtudes morais quanto as virtudes intelectivas são forças que influenciam os destinos humanos. Mas enquanto as virtudes morais são distribuídas de forma coletiva, ostentadas por uma comunidade inteira, as virtudes intelectivas se relacionam a indivíduos específicos, sendo os agentes individuais também responsáveis pelo curso dos acontecimentos (MAGALHÃES,2007,p.28-29). Na narrativa de Tucídides, “Temístocles e Péricles [...] comparecem [...] como autênticos

heróis que se distinguem pela excelência ao ostentar as virtudes intelectivas e a razão providente” (MAGALHÃES,2007,p.18).

Temístocles aparece no relato do historiador antigo como um autêntico herói fundador. Temístocles é “a figura que se destaca no processo de instituição do império ateniense” (MAGALHÃES,2007,p.31). Foi ele quem persuadiu os atenienses a engajarem-se na constituição de uma poderosa força naval para combater os persas (MAGALHÃES,2007,p.32). Como herói fundador, Temístocles emprestou seu caráter ao Império de Atenas. Temístocles, o profeta da Eclésia, não pode dotar os atenienses das mesmas virtudes intelectivas que ele possuía porque lhe eram inatas e não podiam ser transmitidas pelo hábito ou pelo aprendizado. Mas ele provê os atenienses de suas virtudes de caráter, de sua ousadia e de seu desejo de grandeza (MAGALHÃES,2007,p.33). A metáfora usada por Tucídides para designar o intelecto de Temístocles, considerado pelo autor como o melhor profeta dentre os que compareciam aos conselhos, dizia respeito à sua forma de raciocinar que sempre buscava inquirir as probabilidades mais distantes, mergulhadas no tempo futuro. Desse modo, o herói fundador do império ateniense “antecipava, previa e predizia as vantagens e prejuízos futuros que se ocultavam nos acontecimentos presentes. Suas reflexões, então, buscavam sempre descortinar as realidades futuras” (MAGALHÃES,2007,p.31). Sendo assim, “o Temístocles de Tucídides insere-se numa tradição que, desde Homero, tende a apreender a sapiência no aconselhar como uma variante secular da adivinhação” (MAGALHÃES,2007,p.31). Temístocles aparece no relato tucidideano como uma figuração mundana de Tirésias, o profeta cego da mitologia grega. O Temístocles tucidideano tinha uma grande agilidade mental, raciocínio rápido, não necessitava de tranquilidade para pensar, sua inteligência operava nos momentos de tensão, no tempo do imprevisto. Tucídides, além de atribuir a Temístocles uma superioridade intelectual, atribuía-lhe uma superioridade persuasiva também, sendo ele capaz de expor claramente suas reflexões aos seus concidadãos, tendo grande capacidade de convencimento (MAGALHÃES,2007,p.30-31).

A vitória dos atenienses sobre os persas na planície de Maratona foi um dos feitos mais memoráveis da “Cidade-Herói”, termo empregado por Magalhães em seu texto e que se ajusta ao que se pretende analisar neste trabalho. Segundo Marcos Alvito de Souza em *A Guerra na Grécia Antiga*, os persas desembarcaram na Ática, sob o comando de Hípias, ex-tirano de Atenas, a serviço do rei Dario. Os atenienses, menores

numericamente, utilizam uma manobra tática para derrotar os persas, que possuíam um exército de dezenas de milhares de homens, com uma poderosa cavalaria, que era a principal arma dos persas, além dos arqueiros persas, que podiam atingir os hoplitas gregos durante sua marcha. A solução dos atenienses foi enfraquecer o centro, reforçando as extremidades, impedindo os persas de cercarem as tropas gregas com sua cavalaria. Para diminuir o tempo de exposição dos hoplitas às flechas inimigas, quando os soldados gregos chegaram na zona de alcance dos arqueiros persas, partiram em velocidade em direção ao inimigo. Como o centro da linha grega contava com menos fileiras, os persas começaram levando vantagem na batalha, mas as alas cercam os persas que acabam vencidos no campo de batalha de Maratona. A batalha de Maratona representou uma dura derrota para o Império Persa (SOUZA,1988,p.53-54).

Quando pensamos no soldado grego nos vem logo a imagem do hoplita. Inserido nas fileiras da falange, o hoplita não pode abandonar suas armas sem comprometer a solidez da formação e trair seus companheiros de linha (BRIZZI,2003,p.13). A “revolução hoplítica”, a substituição do antigo modo de combate, os duelos entre nobres no campo de batalha, pelos combates entre infantarias pesadas de hoplitas, está associada a uma mudança social também, com uma partilha do poder político, que antes era monopolizado pela aristocracia (CARDOSO,1987,p.28-29). No que se refere ao modo de fazer a guerra propriamente dito, o duelo entre combatentes individuais foi substituído pela ação coletiva, pela guerra entre grupos compactos de homens, os hoplitas, surgindo, desse modo, a falange: “Nessa corporação entra qualquer um que tenha os meios para se prover da armadura necessária [...] armados pesadamente para ser capazes de sobreviver ao embate entre duas formações cívicas que se enfrentam em condições cerradas [...]” (BRIZZI,2003,p.13). O escudo (*hóplon*) se torna o emblema do guerreiro, ele protege quem o segura e o companheiro à sua esquerda na falange (BRIZZI,2003,p.13).

Xerxes assume o poder após a morte do rei Dario e inicia uma nova expedição contra as *póleis* gregas. Mas os atenienses prepararam-se com antecedência para resistir à invasão persa. Aqui podemos ver concretamente porque razão se construiu todo o mito em torno da figura de Temístocles, o herói presciente da narrativa histórica de Tucídides: “Três anos antes [...] os cidadãos de Atenas são convencidos por Temístocles a utilizar os recursos proporcionados pelas minas de prata do monte Láurio – recém-descobertas -, para financiar uma frota de trirremes capaz de fazer frente aos persas” (SOUZA,1988,p.58). A trirreme era um barco de guerra especializado, sua tripulação era

composta por 200 homens, a maioria deles de remadores, baseava-se muito mais na força dos remos do que no uso da vela e sua principal arma era o esporão ou aríete. Uma das manobras utilizadas no combate naval era o *diekplous*, que consistia no avanço da frota atacante, em uma única coluna, penetrando velozmente entre a linha inimiga, quebrando os remos dos barcos adversários, dando depois meia-volta e atacando novamente pela retaguarda ou pelos flancos. Outra manobra de combate naval era o *periplous*, que consistia em envolver a frota inimiga pelos flancos, descrevendo círculos em volta dos navios adversários até que eles batessem uns nos outros. Em Salamina, do total da tripulação, 18 eram *epibates* (os soldados utilizados em abordagens durante as batalhas navais), tendo em cada trirreme ateniense 14 hoplitas e 4 arqueiros. Com a “lei naval” de Temístocles Atenas pode usar uma imensa força militar que antes permanecia ociosa, os *thetes*, que eram os homens que não tinham condições financeiras de se armarem como hoplitas (SOUZA,1988,p.58-59). A estratégia de Temístocles era lutar contra os persas no mar, pois, para ele, seria impossível enfrentar o exército persa, sendo o combate naval a única chance de vitória para os gregos. Diante disso, os atenienses abandonaram a cidade, com exceção de alguns, e foram enviados para Troizene, Egina e Salamina. Os persas então, ao chegarem a Atenas, incendiaram a acrópole e saquearam os templos. Os poucos atenienses que opuseram uma breve resistência aos persas na cidade foram massacrados (SOUZA,1988,p.60). Apesar do esforço dos atenienses na construção de sua poderosa frota, ela não podia fazer frente à frota persa, as naus do império persa eram mais numerosas e mais rápidas e seria impossível derrotar a frota persa em mar aberto. A solução encontrada por Temístocles foi lutar no estreito de Salamina, anulando assim a superioridade numérica da frota persa: “Fazendo com que a frota persa penetrasse no estreito, os helenos garantiram a vitória: sem espaço para manobras, desestruturaram a sua formação de combate, permitindo aos gregos a execução de um *periplous*” (SOUZA,1988,p.61). Com isso, o maior número de navios dos persas só os atrapalhava, gerando acidentes. Assim, as 400 trirremes gregas, dentre naus atenienses e espartanas, derrotaram o número duas ou três vezes superior de navios da frota do império persa, em parte por causa da estratégia do comandante ateniense Temístocles. A batalha de Salamina foi um desastre para o rei Xerxes, que assistiu horrorizado à derrota para a frota grega. A batalha final entre gregos e persas nas guerras pérsicas foi em Platéia; desta vez, foi sob o comando dos espartanos que os gregos venceram, sendo os gregos liderados pelo rei espartano Pausânias em terra (SOUZA,1988,p.61). A aliança entre espartanos e atenienses foi decisiva: Atenas por mar e Esparta por terra derrotaram os persas.

As grandes lideranças do período anterior à democracia ateniense eram arcontes, como foram os casos de Sólon e de Psístrato; mas com o regime democrático, o cargo de estrategista adquiriu grande prestígio e poder político. Foi justamente sob a liderança do estrategista Péricles que Atenas chegou ao auge de sua expansão imperialista e de sua expansão democrática. No governo de Péricles foram construídos ainda edifícios públicos, como o Partenon (EYLER,2014,p.104). Os arcontes eram os magistrados mais antigos e compunham o tribunal do Areópago. A explicação de Ciro Cardoso para o enfraquecimento da mais antiga das magistraturas em proveito dos estrategistas é que os arcontes passaram a ser sorteados segundo listas elaboradas pelos *demos*, enquanto os estrategistas eram eleitos (CARDOSO,1987,p.46). Segundo Cardoso (1987,p.46), o Areópago veio a concentrar novamente grandes poderes no período da guerra contra os persas. Durante as Guerras Médicas, a liderança que se destaca à frente do exército ateniense é Temístocles, responsável pela evacuação civil de Atenas na segunda guerra médica, colocando temporariamente a população não-combatente da *pólis* e os animais num lugar inacessível ao inimigo, em segurança em território estrangeiro. Segundo Garlan: “[...] decisão extremista creditada pela posteridade a Temístocles, que organizou, às vésperas da segunda guerra médica, a evacuação de toda a população civil de Atenas, não apenas em direção à ilha de Salamina, mas também à cidade de Trezena [...]” (GARLAN,1991,p.94). No artigo *A defesa do território*, Yvon Garlan aponta para o fato de que ao fazer isso Temístocles estava em conformidade com os costumes do seu tempo, imitando o exemplo dos fócios, que fizeram o mesmo também na segunda guerra médica, o que não retira o mérito do comandante ateniense. Após as Guerras Médicas, os estrategistas eleitos passaram a controlar toda a vida militar da cidade, e embora fossem obrigados a prestar contas ao povo, podiam ser reeleitos. Péricles ocupou o cargo de estrategista durante 15 anos (EYLER,2014,p.80-81). Péricles era líder do *genos* dos Alcmeônidas, mesmo *genos* de Clístenes, o líder político responsável pelas reformas que inauguraram o regime democrático em Atenas em 508 a.C. A criação da nova magistratura eletiva dos dez estrategistas ou generais é posterior às reformas de Clístenes, datando de 501-500 a.C. A liderança de Péricles na democracia ateniense evidencia um grande prestígio pessoal, uma vez que, mesmo sendo apenas um dos estrategistas, ele dirigiu a vida política ateniense, assumindo uma forte posição de liderança entre 460 a.C. e 429 a.C. Péricles pode contar ainda com a criação da *mistoforia*, uma retribuição monetária ao exercício de certos cargos públicos, permitindo que os cidadãos mais pobres pudessem participar da política na democracia ateniense sem que perdessem seus meios de

subsistência, fato que pode ter colaborado para o aumento do prestígio do estrategista Alcmeônida, e com o tesouro da Liga de Delos, que se transformou em império ateniense, contando assim com recursos para financiar as crescentes despesas estatais em benefício da cidade e do povo ateniense (CARDOSO,1987,p.45-47). É possível, a partir dessas considerações, supor que essas medidas de Péricles contribuíram para reforçar o seu poder político, bem como o contexto político e econômico em que governou até a Guerra do Peloponeso. A perda de poder do Areópago também é explicada por Ciro Cardoso a partir da reforma que o líder popular Efialtes conseguiu que fosse votada e aprovada pela Eclésia, limitando os poderes do antigo tribunal em favor da Bulé e da Helieia, tribunal popular composto por 6 mil heliastas, divididos em tribunais menores, os dicastérios (CARDOSO,1987,p.46-48). Por fim, o arconte polemarco perdeu a chefia do exército, passando suas funções militares, na democracia, para os dez estrategistas, que se tornaram então os magistrados mais importantes (CARDOSO,1987,p.48). O polemarco passou a presidir as cerimônias fúnebres, certos sacrifícios e jogos funerários em honra dos cidadãos mortos em combate nas guerras travadas por Atenas (EYLER,2014,p.80).

É importante observar também o papel cumprido pelos legisladores na conciliação entre as facções nas cidades-Estados gregas, sendo chamados como “mediadores das facções em conflito”, como afirma Ciro Flamarion Cardoso em *A Cidade-Estado Antiga*. Para Cardoso (1987,p.28), os legisladores agiram também como reformadores políticos e sociais. Segundo Flávia Eyler: “Quando Sólon foi eleito arconte em 594 a.C., o corpo social ateniense estava à beira de uma ruptura, na medida em que os partidos da aristocracia não chegavam a um acordo. [...]” (EYLER,2014,p.87). As reformas de Sólon tiveram como objetivo pacificar as relações entre os grupos sociais da sociedade ateniense; no entanto, “após as reformas de Sólon, as lutas entre clãs reapareceram e deram lugar ao período da tirania de Psístrato (arconte)” (EYLER,2014,p.89). Mais tarde, as reformas de Clístenes deram origem à democracia ateniense.

Democracia é um conceito que surgiu na Grécia antiga e quer dizer “poder do povo”. Sobre isso, Pedro Paulo Funari diz que: “Por cerca de um século, a partir de meados do século V a.C., Atenas viveu esta experiência única em sua época” (FUNARI,2013,p.35). Mas a democracia ateniense não era igual à nossa atual democracia representativa, com os seus representantes eleitos para elaborar as leis e governar em nome do povo, que delega poder aos parlamentares e governantes eleitos. A democracia antiga era radicalmente distinta deste modelo que se afirma após as revoluções burguesas

nos séculos XVIII e XIX e as revoluções democráticas e processos de redemocratização que marcaram o final do século XX: “A democracia ateniense era direta: todos os cidadãos podiam participar da assembleia do povo (Eclésia), que tomava as decisões relativas aos assuntos políticos, em praça pública” (FUNARI,2013,p.36). Mas havia limites quanto à participação social do regime democrático ateniense, pois só eram considerados cidadãos os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) e que fossem nascidos de pai e mãe atenienses. A Eclésia reunia-se ordinariamente dez vezes por ano, havendo mais três reuniões extraordinárias para cada uma das sessões ordinárias, sendo as proposições da assembleia popular enviadas à Bulé; nas reuniões do conselho as propostas da Eclésia eram comentadas e emendadas, retornando para que fossem aprovadas pela assembleia. Embora qualquer cidadão ateniense tivesse o direito de pedir a palavra na assembleia, na prática eram os líderes que falavam, sendo as assembleias dirigidas por alguns homens mais influentes e os cidadãos que participavam das assembleias se reduziam a uma minoria que tinha possibilidade de assistir regularmente às sessões da Eclésia. Desse modo, dos 42 mil cidadãos com direito a comparecer à assembleia, não mais que 25 mil votavam na maioria das vezes, sendo, em geral, muito menor o número de pessoas participantes das assembleias e, portanto, com participação real na democracia direta ateniense (FUNARI,2013,p.36). Além disso, os escravos, os estrangeiros, as mulheres e as crianças atenienses não tinham qualquer direito político, sendo esses grupos sociais excluídos de participação na democracia ateniense (FUNARI,2013,p.38). Além da Eclésia, da Bulé e do tribunal popular havia os magistrados responsáveis por executar as decisões da Eclésia e da Bulé (conselho de quinhentos cidadãos escolhidos por sorteio pelo período de um ano entre homens com, ao menos, trinta anos de idade responsável por redigir decretos, enviar projetos de decreto para a assembleia, analisar projetos de lei, aconselhar os magistrados e cuidar da supervisão da administração pública, da diplomacia e dos assuntos militares). Diferente dos membros da Bulé, que eram escolhidos por sorteio, ficando a escolha nas mãos “dos deuses”, sendo a própria sorte uma deusa (Tykhé), os magistrados podiam ser homens eleitos pela assembleia, em caso de cargos que necessitassem de habilidades e conhecimentos especiais, como era o caso dos cargos militares (FUNARI,2013,p.38). Desse modo, os atenienses podiam até confiar nos deuses para escolher os gestores dos negócios públicos, mas na arte da guerra preferiam confiar na capacidade, elegendo os melhores para a função. Mas apesar de todos os limites e contradições da democracia ateniense, nesse regime político os pobres tinham um poder considerável, sendo os

camponeses e os pequenos artesãos a grande força que sustentava a democracia de Atenas e também compunham a maior parte dos cidadãos que dela podiam usufruir, sendo algo inédito e raro em toda a História da humanidade um regime político como o que existiu em Atenas com um poder real para os homens livres e pobres (FUNARI,2013,p.39).

Em *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*, Vernant escreve que a tragédia buscava seus temas nas lendas dos heróis. Mas assume um distanciamento em relação aos mitos de heróis em que se inspira, confrontando os valores heroicos com os novos modos de pensamento no quadro da cidade com o advento do direito (VERNANT,2011,p.4). Segundo Vernant, a tragédia surge na Grécia no fim do século VI a.C., sucedendo à epopeia e à poesia lírica e apagando-se com a ascensão da filosofia, em especial da filosofia platônica (VERNANT,2011,p.7). De acordo com Jean-Pierre Vernant: “A tragédia não é apenas uma forma de arte, é uma instituição social que, pela fundação dos concursos trágicos, a cidade coloca ao lado de seus órgãos políticos e judiciários. [...]” (VERNANT,2011,p.10). A tragédia grega, enquanto gênero literário original, instaura um novo tipo de espetáculo no sistema das festas públicas da cidade e marca uma etapa na formação do homem como sujeito responsável (VERNANT,2011,p.1). Para Vernant (2011,p.4): “O sentido trágico da responsabilidade surge quando a ação humana constitui o objeto de uma reflexão, de um debate, mas ainda não adquiriu um estatuto tão autônomo que baste plenamente a si mesma”. O agente trágico aparece dilacerado entre duas direções contrárias, sendo causa responsável de seus atos, que exprimem seu caráter de homem, e, ao mesmo tempo, um simples joguete nas mãos dos deuses, vítima de um destino (VERNANT,2011,p.50). Ainda na obra *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*, de Vernant: “O domínio próprio da tragédia situa-se nessa zona fronteira onde os atos humanos vêm articular-se com as potências divinas, onde revelam seu verdadeiro sentido, ignorado até por aqueles que os praticaram e por eles são responsáveis [...]” (VERNANT,2011,p.4). Ainda segundo Vernant: “A própria consciência trágica nasce e desenvolve-se com a tragédia. É exprimindo-se na forma de um gênero literário original que se constituem o pensamento, o mundo, o homem trágicos” (VERNANT,2011,p.9). O homem trágico era bem diferente do homem das sociedades contemporâneas do Ocidente. No mundo ocidental contemporâneo, “a vontade constitui uma das dimensões essenciais da pessoa. Pode-se dizer sobre a vontade que ela é a pessoa vista em seu aspecto de agente, o eu visto como fonte de atos [...]” (VERNANT,2011,p.25). O homem moderno é responsável por seus atos e se realiza naquilo que faz. De acordo com Vernant, para

Aristóteles, a responsabilidade do sujeito não se refere a um poder da vontade; e mesmo a decisão sendo concebida como uma escolha, ela não faz referência a um poder íntimo de autodecisão existente no agente. Mesmo assumindo a responsabilidade de todos os atos realizados pelo indivíduo, em Aristóteles esse sujeito ainda está muito preso às determinações de seu caráter, às disposições internas que comandam a prática das virtudes e dos vícios (VERNANT,2011,p.41). O conceito de caráter é muito importante na filosofia de Aristóteles, para quem uma vez formado o caráter, o homem passa a agir conforme essas disposições, não podendo agir de outro modo. O caráter, segundo o filósofo, “tem por base uma soma de disposições (*héxeis*) que se desenvolvem pela prática e se fixam em hábitos” (VERNANT,2011,p.40). Aristóteles discute a teoria socrática que fazia da maldade uma ignorância, quer dizer, que era a falta de conhecimento do bem que levava o homem a agir mal; para ele, os homens são responsáveis por sua ignorância. Segundo o filósofo, também o viciado é causa responsável de se encontrar nesse estado por levar uma vida desregrada. Mas mesmo não sendo um homem que age livremente por vontade, como o homem moderno, esse homem pensado por Aristóteles também não é o homem trágico, que para ele, no século IV a.C., é um ser estranho. O auge da tragédia já havia passado, quando Aristóteles escreve sobre ela na *Poética* (VERNANT,2011,p.7). A ação humana na tragédia aparece como uma espécie de desafio ao futuro, ao destino e aos deuses, mas o homem trágico “sempre corre o risco de cair na armadilha de suas próprias decisões” (VERNANT,2011,p.21). Na tragédia: “O herói, mesmo quando se decide por uma escolha, faz quase sempre o contrário do que pensava realizar” (VERNANT,2011,p.52). O herói trágico depende do favor dos deuses para obter sucesso. Segundo Jean-Pierre Vernant em seu estudo sobre a tragédia grega, a tragédia marca ainda uma oposição entre os valores do passado e os valores coletivos da cidade democrática: “No conflito trágico, o herói, o rei e o tirano ainda aparecem bem presos à tradição heroica e mítica, mas a solução do drama escapa a eles: jamais é dada pelo herói solitário e traduz sempre o triunfo dos valores coletivos impostos pela nova cidade democrática” (VERNANT,2011,p.XXI).

A partir dessa exposição é possível ver o caminho percorrido do herói épico ao herói trágico e como isso se articula com a evolução histórica e cultural da sociedade grega, em especial da sociedade ateniense. Tendo como ponto de partida desse capítulo a compreensão das origens do modelo heroico que inspirou os mitos gregos e que servem de matéria-prima para histórias que têm como centro a figura heroica, seja esse herói um

herói individual ou um herói coletivo, é possível avançar no entendimento do conceito de herói e articular esse conhecimento histórico relativo à cultura grega com as reflexões de Campbell acerca da “jornada do herói”. Um exemplo de herói coletivo é a cidade de Atenas no relato de Tucídides. É perfeitamente possível produzir uma narrativa que tenha como herói uma coletividade e não apenas um indivíduo e, de fato, é um interessante exercício para que não se reproduza uma forma de narrativa histórica já superada que via apenas nos “grandes homens” os sujeitos da história. Sujeitos históricos individuais oriundos de grupos sociais oprimidos e explorados e que estejam entre os “vencidos” na História ou sujeitos históricos coletivos ou ainda sujeitos históricos individuais oriundos das classes dominantes mas pensados como parte de um processo em que tiveram que contar também com a vontade e com a ação determinada de seus comandados ou seguidores podem ocupar esse lugar do herói antes privilégio apenas dos poderosos, encarados quase como verdadeiros semideuses.

Segundo Joseph Campbell, os mitos humanos floresceram em todas as épocas e em todas as partes do mundo habitado (CAMPBELL,2007,p.15). Campbell escreve que o herói mitológico sai do mundo cotidiano e se dirige voluntariamente, é levado ou atraído para o limiar da aventura, onde encontra uma presença sombria que guarda a passagem; a seguir, o herói penetra com vida no reino das trevas. Ultrapassando o limiar, o herói inicia uma jornada por um mundo de forças desconhecidas. Vencendo a suprema provação, o herói obtém uma recompensa, um triunfo que pode ser representado pela sua divinização (apoteose). Se as forças que ele enfrenta se mantiverem hostis a ele, o herói pode obter pelo roubo a bênção que foi buscar. O trabalho final do herói é o do retorno (CAMPBELL,2007,p.241-242). A jornada do herói sempre começa pela sua saída do mundo cotidiano, do mundo comum, para uma região de prodígios sobrenaturais. Quando o herói retorna de sua aventura, traz consigo benefícios aos seus semelhantes (CAMPBELL,2007,p.36). Campbell apresenta exemplos da jornada heroica na mitologia:

Prometeu foi aos céus, roubou o fogo dos deuses e voltou à terra. Jasão navegou por entre as rochas em colisão para chegar a um mar de prodígios, evitou o dragão que guardava o Velocino de Ouro e retornou com o Velocino e com o poder de recuperar o trono, que lhe pertencia por direito, de um usurpador. Enéias desceu ao mundo inferior, cruzou o horrendo rio dos mortos, atirou um bocado de comida embebida em uma substância calmante ao cão de guarda de três cabeças, Cérbero, e finalmente conversou com a sombra do seu falecido pai. Tudo lhe foi revelado: o destino dos espíritos e o de Roma, que ele estava por descobrir: ‘e, com essa sabedoria, ele poderia evitar ou enfrentar todas as provações’. Retornou, passando pelo portão de marfim, ao seu trabalho no mundo (CAMPBELL,2007,p.36).

O herói segue em sua aventura guiado pelas personificações do seu destino. Para além do horizonte de vida presente do herói está o desconhecido e o perigo (CAMPBELL,2007,p.82). “O chamado da aventura” é o primeiro estágio da jornada mitológica e significa que o destino convocou o herói. A região desconhecida para onde caminha o herói costuma ser representada como uma terra distante, uma floresta, uma ilha secreta ou o topo de uma elevada montanha (CAMPBELL,2007,p.66). Segundo Campbell: “[...] Nem todos têm um destino: apenas o herói que estendeu a mão para tocá-lo e conseguiu retornar – trazendo o anel” (CAMPBELL,2007,p.225). O herói, em especial o herói trágico, tem sua vida determinada pelo destino. Até mesmo o erro pode ser expressão de um destino. Citando Freud, Joseph Campbell escreve que Sigmund Freud demonstrou que os erros não são mero acaso, mas resultado de desejos e conflitos reprimidos pelo indivíduo. Por ser uma expressão de algo de profundo na alma do indivíduo, diz Joseph Campbell que: “O erro pode equivaler ao ato inicial de um destino” (CAMPBELL,2007,p.60).

O arauto que anuncia a aventura costuma ser sombrio (CAMPBELL,2007,p.62). O herói pode agir por vontade própria na realização da aventura ou levado para longe por algum agente benigno ou maligno (CAMPBELL,2007,p.66). Um exemplo de herói que age por vontade própria é Teseu, que decide se engajar numa jornada heroica “ao chegar à cidade do seu pai, Atenas, e ouvir a horrível história do Minotauro” (CAMPBELL,2007,p.66). Ulisses já é um exemplo de herói levado contra a sua vontade para a aventura, sendo “levado Mediterrâneo afora pelos ventos de um deus enfurecido, Poseidon” (CAMPBELL,2007,p.66). Ao aceitar o chamado da aventura, o primeiro encontro do herói é com uma figura protetora, geralmente um ancião ou uma anciã (CAMPBELL,2007,p.74). Depois de cruzado o limiar, o herói deve sobreviver a uma sucessão de provas. Segundo Campbell, essa é a fase favorita do mito-aventura (CAMPBELL,2007,p.102). Essa fase do mito-aventura “produziu uma literatura mundial plena de testes e provações miraculosos” (CAMPBELL,2007,p.102). Nas histórias sobre heróis mitológicos, os deuses e deusas devem ser entendidos como guardiães do elixir (CAMPBELL,2007,p.169). O herói busca por meio do seu intercurso com os deuses a sua graça, o poder de sua substância sustentadora, como a energia miraculosa dos relâmpagos de Zeus (CAMPBELL,2007,p.169). Mas há casos em que os deuses podem ser excessivamente rigorosos. Sobre esses casos na mitologia, escreve o autor:

Mas os deuses podem ser excessivamente rigorosos e cautelosos. Nesse caso, o herói deve se apossar do seu tesouro por meio de artifícios. Esse foi o problema de Prometeu. Sob essa forma, mesmo os mais elevados deuses aparecem como malignos ogros que ocultam a vida, e o herói que os engana, mata ou aplaca é honrado como o salvador do mundo (CAMPBELL,2007,p.170).

Ao final da busca do herói, ele deve retornar com o seu troféu transmutador da vida para o reino humano. A bênção alcançada pelo herói servirá para a renovação da sociedade (CAMPBELL,2007,p.195). De acordo com Campbell: “[...] O ciclo completo, a norma do monomito, requer que o herói inicie agora o trabalho de trazer os símbolos da sabedoria, o Velocino de Ouro, ou a princesa adormecida, de volta ao reino humano [...]” (CAMPBELL,2007,p.195). As aventuras do herói se passam na região das trevas, fora do mundo conhecido (CAMPBELL,2007,p.213). Os perigos projetados para o mundo desconhecido recebem uma explicação de Campbell (2007,p.83): “As regiões do desconhecido (deserto, selva, fundo do mar, terra estranha, etc.) são campos livres para a projeção de conteúdos inconscientes”. O herói, na obra de Campbell, é entendido como “o homem da submissão autoconquistada” (CAMPBELL,2007,p.26). Se a jornada mitológica do herói tem início com “o chamado da aventura”, “a recusa do chamado” produz o seu oposto. É o exemplo do rei Minos, que manteve consigo o touro divino para não se submeter à vontade do deus da sua sociedade por meio do ritual do sacrifício. Nos mitos “a recusa do chamado” significa “uma recusa a renunciar àquilo que a pessoa considera interesse próprio” (CAMPBELL,2007,p.67). Nesse sentido, o contrário do herói é o monstro-tirano. A figura do monstro-tirano é comum a várias mitologias, lendas e tradições folclóricas do mundo e aparece sempre como o acumulador do benefício geral. Na mitologia, o ego inflado do tirano é uma maldição para ele mesmo e para o seu mundo, sendo a ruína que atrai para si generalizada (CAMPBELL,2007,p.25). Essa análise mais ampla da obra de Joseph Campbell ajuda a compreendê-la de uma forma menos superficial, e útil para a presente a pesquisa, embora do ponto de vista prático o essencial para a produção das narrativas históricas seja a estrutura das jornadas mitológicas do herói nas várias mitologias, de acordo com o padrão apreendido por Campbell.

## **2.2 - O MITO DO HERÓI: OS HERÓIS DA MITOLOGIA GREGA E ROMANA**

O historiador e autor Jean-Pierre Vernant, em *Mito e religião na Grécia antiga*, aborda questões relativas à religião grega arcaica e clássica e à tradição lendária grega. Na religião grega, a imortalidade traça uma fronteira entre os deuses e os homens. Os

deuses são imortais (VERNANT,2006,p.37). Mas não são como um deus criador do universo. Para Vernant: “Os deuses nasceram do mundo. A geração daqueles aos quais os gregos prestam um culto, os olímpianos, veio à luz ao mesmo tempo que o universo, diferenciando-se e ordenando-se, assumia sua forma definitiva de cosmos organizado” (VERNANT,2006,p.4). Zeus forma com Posêidon e Hades uma tríade em que se expressa a partilha dos domínios cósmicos: “o céu cabe a Zeus, o mar a Posêidon, o mundo subterrâneo a Hades, e a superfície do solo aos três, em comum” (VERNANT,2006,p.32). Zeus, pai dos deuses e dos homens, exerce sobre deuses e homens uma autoridade absoluta como a do chefe de família sobre os demais membros da família. Embora não tenha gerado todos os seres, representa a autoridade absoluta do pai (VERNANT,2006,p.33). Dependendo da deusa que aparece associada a Zeus, essa tríade traduz aspectos diferentes do deus soberano. Quando Zeus aparece associado a Métis, sua primeira esposa, que o rei dos deuses devora para assimilá-la inteira, ele se identifica com a inteligência artilosa, necessária para conquistar e conservar o poder, e para se proteger das armadilhas que o futuro poderia lhe reservar se ele não fosse capaz de se preparar para os imprevistos e os perigos (VERNANT,2006,p.32-33). Zeus aparece reunido a Atena como patrono da cidade de Atenas. A deusa Atena era a potência tutelar de Atenas. Segundo Vernant (2006,p.34): “A deusa ‘favorece’ Atenas concedendo-lhe, de preferência a qualquer outra, o duplo privilégio da concórdia interna e da vitória externa”.

O mito também permitiu ao homem grego explicar a origem dos sacrifícios aos deuses, do domínio dos homens sobre o fogo e da delimitação do lugar dos homens, que se situam entre os animais e os deuses. Um dos mais importantes é o mito de Prometeu. O titã Prometeu abateu um boi para o sacrifício que delimitaria o tipo de vida próprio aos homens e aos deuses e tentou favorecer os homens oferecendo-lhes a melhor parte. Aos homens, Prometeu separa o que há de comestível no animal sacrificado, mas ao comerem a carne os homens passam a ser dominados pela lei do ventre e passam a necessitar de alimento; ao comerem a carne de um bicho, os homens passam a sentir fome. No sacrifício, Prometeu tentou enganar Zeus em favor dos homens. Como vingança, Zeus deixa ainda de conceder aos homens o fogo celeste. Prometeu furta uma centelha de fogo e traz para os homens que foram privados do corisco do raio, do fogo celeste. E é assim que os antigos gregos explicavam como os homens conquistaram o fogo (VERNANT,2006,p.62-64). Desse modo: “Os humanos tornam-se então os únicos, entre todos os animais, a compartilhar com os deuses a posse do fogo.” (VERNANT, 2006,

p.64). Mas essa não é a única questão que atravessa uma determinada compreensão da “natureza humana” pelos gregos. Antes desse episódio, os homens e os deuses viviam juntos e os seres humanos desconheciam a necessidade do trabalho, as doenças, a velhice e a morte (VERNANT,2006,p.61). Como parte de sua vingança, o Zeus rei produziu, a partir de terra e água, a primeira mulher, que se chamava Pandora. Ela foi a responsável por introduzir no meio dos homens todas as misérias antes por eles desconhecidas: o nascimento por procriação, as fadigas, as doenças, o trabalho árduo, a velhice e a morte (VERNANT,2006,p.63). O sofrimento, a dureza da vida e a morte ao final dela tornar-se-ão parte da condição humana.

Vernant também escreve sobre os heróis e o culto heroico. Para ele, “o culto dos heróis tem um valor ao mesmo tempo cívico e territorial; está associado a um local preciso, um túmulo com a presença subterrânea do defunto [...]” (VERNANT,2006,p.44). Segundo Vernant, embora os heróis pertençam à espécie dos homens e estejam sujeitos ao sofrimento e à morte, eles aparecem mais próximos dos deuses do que o resto da humanidade. Os heróis pertencem a um tempo em que os deuses ainda se misturavam aos mortais, comiam juntos em refeições comuns e uniam-se em encontros amorosos, gerando belos filhos, que eram fruto do cruzamento da raça dos deuses com a raça dos homens (VERNANT,2006,p.47-48). Desses encontros amorosos entre divindades e humanos de ambos os sexos nasciam os semideuses, a raça divina dos heróis (VERNANT,2006,p.48). Segundo Vernant (2006,p.47): “A raça dos heróis forma o passado lendário da Grécia das cidades, as raízes às quais se ligam as famílias, os grupos, as comunidades dos helenos”. O estatuto heroico abria a perspectiva de promoção de um simples mortal a um estatuto próximo do divino, mas essa promoção ao estatuto heroico foi bastante restrita no período clássico, sendo parte dos preceitos de Delfos que os homens não pretendessem igualar-se a um deus e aceitassem seus limites (VERNANT,2006,p.48-49). Havia ainda heróis anônimos como o herói de Maratona, designados apenas pelo lugar de seu túmulo (VERNANT,2006,p.50).

Para Nietzsche, em *A origem da tragédia*: “[...] sem o mito, a cultura perde a sua força natural, sadia, criadora; só um horizonte constelado de mitos completa a unidade de toda uma época de cultura” (NIETZSCHE,2008,p.141). Segundo Nietzsche, “a tragédia mostra na pessoa do herói trágico a libertação do gosto rude de viver esta vida” (NIETZSCHE,2008,p.129); e o filósofo prossegue acerca do sentido da tragédia do herói: “[...] e sugere, com um gesto de advertência, o pensamento de uma outra existência e de

uma alegria mais alta, entrevistas pelo herói combatente, e para as quais ele se prepara, não pelas suas vitórias, mas pela sua derrota e pela sua ruína” (NIETZSCHE,2008,p.129). De acordo com Nietzsche: “O conteúdo do mito trágico é, antes de mais, um acontecimento épico com a glorificação do herói combatente” (NIETZSCHE,2008,p.147). A epopeia homérica era o poema da cultura olímpica. No poema trágico, os mitos homéricos renascem transformados (NIETZSCHE,2008,p.68-69). O mito heroico dava colorido à cultura greco-romana e impulsionava as ações de alguns dos líderes político e militares mais importantes.

Partindo dessas considerações iniciais, podemos investigar o mito heroico entre os gregos a partir das obras *Os Trabalhos e os Dias*, de Hesíodo, *O Livro da Mitologia*, de Thomas Bulfinch, e *Hércules*, de Menelaos Stephanides.

Em *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo fala sobre as cinco raças de homens que povoaram a Terra. A primeira raça de homens mortais foi a raça de ouro, surgida ainda no período do reinado de Cronos. Os homens da raça de ouro viviam livres da miséria e da velhice e afastados de todos os males. Ao morrer, tornavam-se gênios bons que cuidavam do bem-estar dos homens. A segunda raça de homens, a raça de prata, era inferior à primeira e os indivíduos dessa raça viviam cem anos como crianças junto às suas mães e morriam ao atingir a adolescência, sofrendo dores terríveis por inexperiência e louco Excesso (*Hýbris*). A raça de bronze, a terceira raça de homens, ocupava-se das obras bélicas de Ares, os homens não se alimentavam de trigo, eram fortes e invencíveis e suas armas eram de bronze. Sucumbiram por seus próprios braços e foram anônimos, sem glória, para o Hades (LAFER,1991,p.79). A raça dos heróis foi a quarta raça de homens, criada por Zeus mais valente e justa, chamados semideuses. A última raça é a raça de ferro (LAFER,1991,pp.79-80). A raça dos homens de ferro é a raça do presente (LAFER,1991,p.88). Os heróis também são mortais, mas são imortalizados pela glória. A raça dos heróis é daqueles homens que deixaram seu nome sobre a terra depois de sua morte (LAFER,1991,pp.86-87). Na Ilha dos Bem-Aventurados os heróis viviam de forma semelhante aos homens da idade de ouro. Esse nome aparece pela primeira vez em Hesíodo. Em Homero, o lugar que Hesíodo denominou de Ilha dos Bem-Aventurados chamava-se Campos Elíseos (LAFER,1991,p.87). Segundo Mary de Camargo Lafer, os indivíduos da quarta raça “perecem como heróis, como os das guerras de Troia e de Tebas; habitam com a alma tranquila a Ilha dos Bem-Aventurados, afortunados, pois a terra multinutriz lhes dá três colheitas por ano” (LAFER,1991,p.79). De acordo com Lafer

(1991,p.86): “A raça dos heróis é criada mais justa (*dikaióteron*) e melhor (*áreion*) do que a que a antecedeu sobre a terra, que se caracterizava por sua *Hýbris*. [...]”. Vejamos o que diz o próprio Hesíodo em seu poema:

Raça dos Heróis –

Mas depois também a esta raça a terra cobriu,  
de novo ainda outra, quarta, sobre fecunda terra  
Zeus Cronida fez mais justa e mais corajosa,  
raça divina de homens heróis e são chamados  
semideuses, geração anterior à nossa na terra sem fim.  
A estes a guerra má e o grito temível da tribo  
a uns, na terra Cadméia, sob Tebas de Sete Portas,  
fizeram perecer pelos rebanhos de Édipo combatendo,  
e a outros, embarcados para além do grande mar abissal  
a Troia levaram por causa de Helena de belos cabelos,  
ali certamente remate de morte os envolveu todos  
e longe dos humanos dando-lhes sustento e morada  
Zeus Cronida Pai nos confins da terra os confinou.  
E são eles que habitam de coração tranquilo  
a Ilha dos Bem-Aventurados, junto ao oceano profundo,  
heróis afortunados, a quem doce fruto  
traz três vezes ao ano a terra nutriz (HESÍODO, Os Trabalhos e os Dias,  
vv.156-172).

A raça divina dos homens heróis é guerreira, como a sua antecessora, a raça de bronze, mas foi feita mais justa que a terceira raça de homens e, portanto, a ela se opõe. Enquanto à raça dos heróis foi reservada a glória eterna, aos homens da raça de bronze coube o destino de irem como anônimos para o Hades, pois sua vida foi dedicada às obras bélicas de Ares, guerras que não lhes trouxeram nenhuma glória. Os heróis são ainda nossos antepassados; são a geração anterior à dos homens atuais. Nesse sentido, são homens de um outro tempo, mortais distintos dos seres humanos que existem hoje, a raça de ferro. Zeus criou a raça dos heróis mais justa e corajosa e concedeu a essa raça de homens, quando seu tempo na Terra se esgotou, a felicidade eterna na Ilha dos Bem-Aventurados, um lugar inacessível aos humanos pertencentes à geração de homens do presente. O herói é, portanto, alguém de natureza distinta do humano comum. Ele é superior em capacidade e o destino reservado a ele, com fim trágico ou não, é glorioso. O herói não é apenas um guerreiro; ele trava guerras memoráveis e age de maneira justa, sem desmedida.

Segundo Lafer em seus comentários sobre o mito das cinco raças a partir da abordagem de Vernant sobre esse mito:

Observemos também que a primeira raça ignora a ambiguidade e tudo o que não se atém aos limites da soberania. É a raça de ouro, cujos homens vivem como deuses e só conhecem a Díke. Tornam-se daímones epicônios (gênios sobre a terra) e são guardiães dos mortais. Os da raça de prata definem-se por oposição à de ouro: são piores, inferiores; à soberania do rei guiado pela Díke, na idade de ouro, temos aqui o seu inverso, o rei entregue à Hýbris. Eles são caracterizados pelo louco Excesso entre si e pela impiedade para com os deuses; assim como os da raça de ouro, nada têm em comum com atividades militares nem com os trabalhos do campo. Apesar de serem punidos pela cólera de Zeus, têm o privilégio de ser daímones após a morte, embora hipocônios (embaixo da terra). A raça de bronze em nada se assemelha à de prata: sua Hýbris é de outra natureza; a raça anterior tem vocação para o poder, esta para os trabalhos violentos de Ares. Do plano jurídico-religioso passamos para o da força brutal e do terror. Aqui não se fala nem de Díke nem de piedade. Eles não são aniquilados por Zeus, morrem pelas suas próprias disputas. Ficam, depois, no Hades, em total anonimato, sem nenhuma glória. Esta raça está próxima e distante da que a antecede; ambas são devotadas às funções guerreiras, mas se contrapõem porque os heróis se pautam pela Díke. [...] A vida na idade de ferro não se caracteriza nem pela supremacia da Díke nem pela da Hýbris, apesar de Hesíodo vaticinar que ela poderá terminar em total Hýbris. Como os males misturados aos bens, temos a característica complexa que reveste esta raça: é ambígua e supõe a necessidade de discernimento e de escolha. Fundamentalmente, é esta a compreensão que Vernant tem do mito das cinco raças (LAFER,1991,pp.81-82).

Seguindo o raciocínio desenvolvido por Lafer na comparação da raça de bronze com a raça dos heróis, é importante destacar que os guerreiros que promoviam a violenta obra de Ares entram anônimos no mundo dos mortos, em oposição ao destino dos heróis:

*Nónymnoi* (anônimos), que surge no início do v.154, em posição de relevo, cria grande contraste com as raças anteriores, que tinham destino após a morte, e também com a raça dos heróis, cuja glória lhes é conferida pelos aedos e são, sobretudo, os que deixaram seu nome sobre a terra depois de mortos (LAFER,1991,p.86).

Em *O Livro da Mitologia*, Thomas Bulfinch, escreve sobre os titãs, os deuses e os heróis gregos. Os titãs eram os deuses primitivos. A soberania dos titãs foi transferida para os deuses olímpicos. Júpiter (Zeus) assumiu o lugar de Saturno (Crono), Oceano cedeu lugar a Netuno (Poseidon) e Hiperión cedeu lugar a Apolo (BULFINCH,2013,p.30). A respeito de um dos mais importantes titãs, escreve o autor: “As descrições atribuídas a Saturno não são muito coerentes. Para alguns, o seu reinado foi considerado a idade áurea da inocência e da pureza; mas, para outros, ele é descrito como um monstro que devorava seus próprios filhos. [...]” (BULFINCH,2013,p.31). Conta o mito grego que com a ajuda de Méti (Prudência), Júpiter (Zeus) fez Saturno (Crono) vomitar os filhos que havia engolido com uma poção preparada por ela; depois, juntamente com seus irmãos e irmãs, Zeus revoltou-se contra seu pai e os irmãos dele, os

titãs. Segundo Bulfinch (2013,p.31): “Os titãs foram derrotados. Alguns deles foram aprisionados no Tártaro e os demais receberam outros tipos de castigo. Atlas foi condenado a sustentar o céu em seus ombros”. Mas Saturno ou Crono não era o único titã famoso entre romanos e gregos. Escreve Bulfinch em seu livro a respeito do titã Prometeu: “Prometeu tem sido um dos temas preferidos dos poetas. Ele é representado como o amigo da humanidade, aquele que por ela intercedeu quando Júpiter estava enfurecido contra os homens, aquele que também ensinou a civilização e as artes. [...]” (BULFINCH,2013,p.47). Prometeu foi punido por Zeus por transgredir sua vontade, colocando-se ao lado dos homens. Zeus acorrentou Prometeu num rochedo do monte Cáucaso e todos os dias um abutre comia seu fígado, que se regenerava para ser novamente comido no dia seguinte. Prometeu tinha posse de um segredo que envolvia a estabilidade do trono de Zeus e seu castigo seria suspenso, acabando desse modo com seu sofrimento, se ele se submetesse voluntariamente e revelasse o segredo ao seu opressor, o rei dos deuses e dos homens. Mas o herói trágico Prometeu “desdenhou dessa hipótese, e desde então se tornou o símbolo da resistência magnânima ao sofrimento imerecido, e da força de vontade que resiste à opressão” (BULFINCH,2013,p.47). Ainda sobre Prometeu, amigo dos homens:

Prometeu era um dos titãs, uma raça de gigantes que habitava a terra antes da criação do homem. Ele e seu irmão Epimeteu foram incumbidos de fazer o homem e de dotá-lo, bem como a todos os outros animais, das faculdades necessárias à sua preservação. Epimeteu comprometeu-se a fazê-lo, e Prometeu encarregou-se de supervisionar a conclusão do trabalho do irmão. Epimeteu distribuiu aos diferentes animais os vários dons de coragem, força, agilidade, sagacidade; asas a um, garras a outro, uma carapaça protetora ao terceiro, etc. Entretanto, Epimeteu foi tão generoso ao distribuir seus recursos que, quando chegou o momento de prover o homem com faculdades que o fizessem superior a todos os outros animais, nada mais havia sobrado para legar-lhe. Perplexo, recorreu ao irmão Prometeu, que, com o auxílio de Minerva, subiu ao céu e acendeu a sua tocha na carruagem do sol, e trouxe o fogo para o homem. Com esse dom o homem tornou-se muito mais capaz que os outros animais. O dom deu ao homem a possibilidade de criar armas com as quais pode subjugar os outros animais, instrumentos para cultivar a terra, para aquecer sua morada, para que se emancipasse em relação às variações climáticas, e, finalmente, para criar a arte e cunhar moedas, os meios para realizar negócios e o comércio (BULFINCH,2013,p.42)

Como se pode ver, o mito de Prometeu está estreitamente ligado à criação do homem. Mary de Camargo Neves Lafer escreve que o mito de Prometeu é o mito de criação do homem (LAFER,1991,p.65). E, apoiando-se em Vernant, afirma que o mito sacrificial de Prometeu define o lugar do homem, que se encontra entre os animais e os deuses (LAFER,1991,p.62). Ainda associado ao mito de Prometeu está a história do nascimento da primeira mulher, que se chamava Pandora. Ela foi feita no céu e cada deus

contribuiu com um dom para a primeira mulher (BULFINCH,2013,p.42). Segundo Lafer: “No personagem de Pandora veem se inscrever todas as tensões, todas as ambivalências que marcam o estatuto do homem, entre animais e deuses” (LAFER,1991,p.73). Há algumas diferenças de interpretação e de tradução entre Lafer e Bulfinch. De acordo com Bulfinch, ela foi um presente de Júpiter (Zeus) a Epimeteu como punição por Prometeu ter roubado o fogo do céu e entregá-lo ao homem, mas o autor considera essa história inverossímil. Na versão relatada por Bulfinch Pandora abre uma caixa que Epimeteu tinha em sua casa que guardava artigos nocivos, estando junto deles a esperança. Segundo o autor: “Pandora foi tomada por uma impaciente curiosidade de conhecer o conteúdo da caixa e, certo dia, abriu a tampa para ver o que havia lá. Imediatamente, escaparam dali miríades de pragas sobre os homens [...]” (BULFINCH,2013,p.42). Nessa caixa havia pragas para o corpo e para o espírito, gota, reumatismo e cólica para o corpo dos homens e inveja, despeito e vingança para o seu espírito, e essas pragas se espalharam por toda parte (BULFINCH,2013,pp.42-43). Quando Pandora conseguiu colocar de volta a tampa sobre a caixa, praticamente todo o conteúdo dela havia escapado, restando uma única coisa no fundo dela, a esperança. E conclui o autor: “Então vemos hoje que, embora haja tantos males, a esperança jamais nos abandona; e, enquanto a tivermos, nenhuma soma de outras enfermidades pode nos fazer inteiramente infelizes” (BULFINCH,2013,p.43). Lafer oferece uma interpretação distinta. Em primeiro lugar, o que Bulfinch traduz como esperança, ela traduz como expectativa, espera ambígua, temor e esperança ao mesmo tempo. De acordo com Lafer (1991,p.74): “[...] Pandora deixou sozinha, dentro do jarro, a *Elpis* (esperança, pré-ciência, expectativa, espera) depois de todos os males terem saído e de ela ter recolocado sua tampa”. Num texto o que Pandora abre é uma caixa e em outro texto é um jarro. Pandora abre a tampa do jarro dispersando todos os males que até então inexistiam para os homens (LAFER,1991,p.74). A respeito da ambiguidade da *Elpis*, ela residiria no fato de que na espera os homens podem acertar ou errar (LAFER,1991,p.75). Escreve a autora: “*Elpis* é ambígua [...]. Ela é a espera ambígua, temor e esperança a uma só vez, previsão cega, ilusão necessária, bem e mal simultaneamente. [...] Espera e expectativa podem tanto se referir a algo de bom quanto de mau. [...]” (LAFER,1991,p.74). De acordo com Lafer (1991,p.75), a expectativa é sempre conjectura. Os homens podem não acertar no que esperam. Nessa interpretação sobre o que restou dentro do jarro: “A *Elpis* sozinha, dentro do jarro, dá ao homem o poder de equilibrar a consciência da sua mortalidade pela ignorância do ‘quando’ e do ‘como’ a morte virá para ele” (LAFER,1991,p.75). A expectativa seria uma característica do ser

humano, parte da condição humana: “A *Elpis* é própria dos humanos e um de seus atributos, já que ela é desnecessária aos deuses, que são imortais, e também aos animais, que ignoram que são mortais” (LAFER,1991,p.75).

Na mitologia grega, o monte Olimpo era a morada dos deuses e se localizava na Tessália, segundo Bulfinch (2013,p.29). Os deuses se reuniam no palácio do rei do Olimpo, Zeus, e lá bebiam o néctar, que era a bebida dos deuses, e comiam ambrosia. Bulfinch descreve essas reuniões dos deuses olímpianos em seu livro sobre mitologia: “[...] Os deuses possuíam moradas separadas; mas todos compareciam ao palácio de Júpiter, quando convocados [...] Era também no grande salão do palácio do rei do Olimpo que os deuses se deliciavam com ambrosia e néctar [...]” (BULFINCH,2013,p.29). Sobre o alimento dos deuses, ele também se distinguia do alimento dos homens mortais, sendo próprio daqueles que são imortais: “Os homens que comem pão são mortais e os deuses que comem ambrosia são imortais” (LAFER,1991,p.61). A cultura greco-romana era uma constelação de mitos e de deuses e deusas. Havia deuses de todos os tipos. As musas, por exemplo, eram filhas de Júpiter (Zeus) e de Mnemósina (Memória). Eram nove musas, sendo destinado um ramo especial da Literatura, da Ciência e das Artes a cada uma delas (BULFINCH,2013,p.34). Bulfinch nomeia cada uma das musas da mitologia greco-romana e o ramo da cultura que representavam: “Calíope era a musa da poesia épica; Clio, da história; Euterpe, da poesia lírica; Melpômene, da tragédia; Tersícore, da dança e do canto; Polímnia, da poesia sacra; Urânia, da astronomia; e Talia, da comédia” (BULFINCH,2013,p.34). Momo era o deus do riso e as três Graças eram as deusas dos banquetes, das danças e de todos os tipos de entretenimento (BULFINCH,2013,pp.34-35). Mas não havia só deuses alegres e que espalhavam coisas belas e prazerosas. Nêmesis era a deusa da vingança e representava a ira legítima dos deuses contra os soberbos e os insolentes. E as Erínias ou Fúrias, também conhecidas como Eumênides, eram três deusas que puniam os crimes daqueles que desafiavam a lei. O seu aspecto era assustador: “A cabeça delas era coroada de serpentes. Tinham aspecto terrível e estarrecedor. Chamavam-se Alecto, Tisífone e Megera” (BULFINCH,2013,p.35). As Moiras eram três deusas que teciam o destino humano e tinham o poder de cortar esse fio. Elas eram armadas com tesouras e podiam cortar o fio do destino humano quando bem quisessem. As deusas eram Cloto, Láquesis e Átropos e eram filhas de Têmis (Lei). Têmis se sentava ao lado de Júpiter, em seu trono, e lhe dava conselhos (BULFINCH,2013,p.35).

Vale a pena discutir o papel do destino para os gregos antigos. Mesmo quando o homem tentava escapar ao seu destino, acabava por cumpri-lo. O maior exemplo disso na mitologia e na tragédia grega é Édipo. O destino de Édipo foi terminar como começou, como um excluído, semelhante a um animal selvagem que seu pé faz fugir (VERNANT,2011,p.84). O herói trágico é vítima de um destino. Segundo Vernant (2011,p.47): “Quando Édipo mata seu pai, desposa sua mãe sem o saber, sem o querer, é joguete de um destino que os deuses lhe impuseram já antes de seu nascimento”. Mas a tragédia grega não se resume à história de um herói impotente diante do destino. A mensagem trágica aos espectadores é a de reconhecimento do universo como conflituoso, abrindo-se uma visão problemática do mundo e percebendo-se a ambiguidade das palavras, dos valores e da condição humana (VERNANT,2011,p.75). Para Vernant, Édipo era o “paradigma” do homem ambíguo, homem trágico (VERNANT,2011,p.85). Édipo reunia nele duas figuras que eram o inverso uma da outra, ele era, ao mesmo tempo, rei divino e bode expiatório (VERNANT,2011,p.91). Para Vernant (2011,p.85): “[...] O rei divino, purificador e salvador de seu povo, encontra o criminoso impuro que é preciso expulsar como [...] um bode expiatório, para que a cidade, de novo pura, seja salva”. A ambiguidade é a marca principal desse personagem. Na tragédia de Édipo, por seu parricídio e seu incesto “ele se instala no lugar ocupado por seu pai; confunde em Jocasta a mãe e a esposa; identifica-se ao mesmo tempo com Laio (como marido de Jocasta) e com seus próprios filhos (dos quais é, ao mesmo tempo, o pai e o irmão) [...]” (VERNANT,2011,p.96). No entanto, Édipo não mata seu pai por odiá-lo nem dorme com sua mãe porque estava apaixonado por ela. Ele acreditava que seus pais eram Mérope e Pólibo e, portanto, matou Laio sem saber que era seu pai verdadeiro, e casou com Jocasta sem saber que ela era sua mãe, sendo todos os seus atos contrários ao que pretendia: “Quando mata Laio, é em situação de legítima defesa contra um estrangeiro que o atingiu primeiro; quando desposa Jocasta, é um casamento sem inclinação que a cidade de Tebas lhe impõe com uma estrangeira, para fazê-lo aceder ao trono, como recompensa [...]” (VERNANT,2011,p.81). O casamento e o trono de Tebas foram uma recompensa por seu feito em favor da cidade. Édipo era inocente do ponto de vista do direito humano, mas culpado do ponto de vista religioso: “O que ele realizou, sem o saber, sem má intenção nem vontade delituosa, foi o mais terrível insulto à ordem sagrada que governa a vida humana. [...]” (VERNANT,2011,pp.81-82). Édipo decifra o enigma da Esfinge: “Qual é, interrogava a Esfinge, o ser dotado de voz que tem dois, três e quatro pés?” (VERNANT,2011,p.98). Na pergunta formulada pelo monstro estavam misturadas as três

idades que o homem percorre sucessivamente, uma após a outra: “criança, quando ele anda com quatro patas; adulto, quando ele se mantém firme sobre suas pernas; velho, apoiando-se na sua bengala” (VERNANT,2011,p.98). Édipo era o homem de dois pés que se identificava ao mesmo tempo com seu velho pai e com seus jovens filhos, apagando as fronteiras que devem manter o pai separado dos filhos e do avô (VERNANT,2011,p.98). Numa reviravolta trágica, a vitória de Édipo sobre a Esfinge, fez dele um ser de confusão e de caos. Segundo Vernant acerca da resolução do enigma da Esfinge por Édipo: “Formulado pela esfinge, o enigma do homem comporta, portanto, uma solução que, no entanto, se volta contra o vencedor do monstro, o decifrador de enigmas, para fazê-lo aparecer como um monstro, homem em forma de enigma [...]” (VERNANT,2011,p.98). E prossegue Vernant sobre a ambiguidade que marca o personagem trágico Édipo:

Quem é, portanto, Édipo? Como seu próprio discurso, como a palavra do oráculo, Édipo é duplo, enigmático. Do princípio ao fim do drama ele permanece psicológica e moralmente o mesmo: um homem de ação e de decisão, coragem que nada pode abater, inteligência conquistadora, e à qual não se pode imputar nenhum erro moral, nenhuma falta deliberada à justiça. Mas, sem que saiba, sem tê-lo querido, nem merecido, essa personagem edipiana revela-se, em todas suas dimensões social, religiosa, humana, inversa à que aparece no governo da cidade. O estrangeiro coríntio é, na realidade, nativo de Tebas; o decifrador de enigmas, um enigma que não pode decifrar; o justiceiro, um criminoso; o clarividente, um cego; o salvador da cidade, sua perdição. Édipo, aquele que para todos é célebre, o primeiro dos homens, o melhor dos mortais, o homem do poder, da inteligência, das honras, da riqueza, se reconhece como o último, o mais infeliz, e o pior dos homens, um criminoso, uma poluição, objeto de horror para seus semelhantes, odiado pelos deuses, reduzido à mendicância e ao exílio (VERNANT,2011,p.79).

Tomando Édipo como o paradigma do herói trágico, que tem na sua ambiguidade e nas determinações do destino sobre sua vida e seus atos como elementos fundamentais do seu caráter e da sua existência, nem por isso deixa de ser heroico ao abraçar seu destino e a enfrentar com serenidade a punição pelos crimes que cometeu sem intenção. Escreve Vernant (2011,pp.49-50):

[...] Colocado na encruzilhada de uma escolha decisiva, diante de uma opção que comanda todo o desenvolvimento do drama, o herói trágico se delinea comprometido na ação, em face das consequências de seus atos. [...] Em que medida o protagonista do drama, exemplar por suas proezas como por suas provações, dotado de um temperamento “heroico” que o empenha integralmente naquilo que empreende, em que medida ele é verdadeiramente a fonte de seus atos? [...] O agente, em sua dimensão humana, não é causa e razão suficientes de seus atos; ao contrário, é sua ação que, voltando-se contra ele segundo o que sobre ela os deuses dispuseram soberanamente, o descobre a seus próprios olhos, lhe revela a verdadeira natureza do que ele é, do que ele fez. Assim Édipo, sem ter cometido de bom grado nada que lhe seja pessoalmente imputável do ponto de vista do direito, no fim do inquérito que em sua paixão de justiça realiza pela salvação da cidade, descobre-se um

criminoso, um fora da lei sobre quem os deuses fazem pesar a mais horrível das punições. Mas o próprio peso dessa falta que deve assumir sem tê-la cometido intencionalmente, a dureza de um castigo que suporta serenamente sem tê-lo merecido, o elevam acima da condição humana, ao mesmo tempo que o separam da sociedade dos homens. Religiosamente qualificado pelo excesso, pela gratuidade de seu infortúnio, sua morte assumirá o valor de apoteose e seu túmulo assegurará a salvação daqueles que consentem em dar-lhe asilo. [...].

Depois de apresentar brevemente os titãs, os deuses e o destino entre os gregos, podemos compreender o universo em que se inserem os heróis e os monstros que eles combatem. Se os deuses viviam no monte Olimpo, alguns mortais privilegiados eram escolhidos pelos deuses para viver nos Campos Elísios, às margens do Rio-Oceano, no lado ocidental da Terra. Bulfinch descreve esse lugar de felicidade eterna para os mortais favorecidos pelos deuses: “[...] havia um lugar venturoso conhecido como os Campos Elísios, para onde os mortais privilegiados pelos deuses eram transportados, sem ter provado o sabor da morte, a fim de desfrutarem as bem-aventuranças da imortalidade. [...]” (BULFINCH,2013,p.28). Também este autor fala sobre a Idade de Ouro nos primórdios da humanidade:

O mundo, sendo então povoado, a primeira era foi de inocência e felicidade, conhecida como Idade de Ouro. A verdade e o direito prevaleciam, sem que fossem impostos por lei, nem havia nenhum magistrado para ameaçar ou punir. A madeira das florestas ainda não havia sido roubada para se fazer tábuas de construção ou cascos de embarcações, nem os homens haviam ainda construído fortificações em torno de suas cidades. Não havia nada parecido com espadas, lanças ou capacetes. A terra produzia todas as coisas necessárias ao homem, sem que ele tivesse de arar ou semear. Uma primavera perpétua vigorava, flores desabrochavam sem sementes, os rios fluíam com leite e vinho, e mel dourado era destilado dos carvalhos (BULFINCH,2013,p.43).

Essas imagens utópicas de um mundo de liberdade, harmonia e felicidade eternas contrastam com a realidade de misérias e sofrimentos que seres humanos concretos e reais são obrigados a suportar, mas servem para projetar o desejo por uma outra existência diferente daquela em que os gregos antigos se encontravam. Projetavam para um passado distante ou para lugares distantes um tempo e um lugar em que alguns homens poderiam viver uma felicidade semelhante àquela experimentada pelos deuses.

Nas histórias de heróis da mitologia grega quase sempre os desafios desses personagens heroicos envolvem derrotar monstros. Talvez o mais famoso desses episódios seja o combate mortal entre Perseu e a Medusa. A Medusa era uma górgona. Segundo Bulfinch (2013,p.183): “As górgonas eram fêmeas monstruosas com dentes enormes como os de um javali, garras de bronze e cabelos de serpente”. Medusa havia sido uma linda donzela, mas Minerva (Atena) a transformou num monstro. A Medusa tinha o poder de transformar todo aquele que olhasse para ela em pedra. De acordo com

o autor: “Em torno da gruta em que residia, viam-se as figuras petrificadas de homens e animais que tiveram alguma oportunidade de vê-la por um único instante” (BULFINCH,2013,p.184). Perseu, filho de Zeus, foi enviado por Polidectes, rei do país que estava sendo devastado pelo monstro, para conquistar a Medusa. Sobre o combate mortal entre o semideus e a criatura que petrificava com um simples olhar:

[...] Perseu, favorecido por Minerva, que lhe emprestou seu escudo, e por Mercúrio, que o equipou com seus sapatos alados, aproximou-se da Medusa enquanto ela dormia, e tendo cuidado para não olhar diretamente para o monstro, mas guiando-se apenas pela imagem refletida no brilhante escudo emprestado, cortou-lhe a cabeça e entregou a Minerva, que, por sua vez, fixou-a no meio de sua égide (BULFINCH,2013,pp.184-185).

Nessa história há praticamente todos os elementos dos grandes mitos gregos, um herói semideus, favorecido pelos deuses imortais, enfrenta e derrota um monstro terrível que aterroriza os seres humanos comuns.

Na mitologia grega era comum também que desafios dos heróis envolvessem criaturas femininas irresistivelmente encantadoras e perigosas. As aventuras de Ulisses (Odisseu em grego) na *Odisseia* mostram situações desse tipo. Essas aventuras ocorreram durante os anos em que Ulisses vagou pelos mares em seu retorno da Guerra de Troia para o seu reino de Ítaca. Uma dessas figuras sedutoras e perigosas encontradas pelo herói grego em suas viagens foi a poderosa feiticeira Circe, filha do Sol. O seu palácio ficava na ilha de Eeia cercado por árvores. Neste palácio havia leões, tigres e lobos domesticados pela arte de Circe; animais que haviam sido no passado homens, mas que foram metamorfoseados pelos encantamentos da feiticeira (BULFINCH,2013,pp.361-362). Em seu encontro com a deusa, metade da tripulação de Ulisses, todos homens, foram transformados em porcos. Com a ajuda do deus Mercúrio, Ulisses conseguiu dominar Circe e libertar sua tripulação dos encantamentos da feiticeira. Depois de um tempo, Ulisses se acomodou a uma vida de facilidade e prazer junto à Circe, esquecendo-se de sua terra natal, mas foi lembrado por seus companheiros de que eles deveriam voltar pra casa. A feiticeira Circe ajudou Ulisses em sua partida, dando-lhe instruções sobre como passar em segurança pela costa da ilha das sereias (BULFINCH,2013,p.363). Funari descreve em *Grécia e Roma* como eram as sereias para os gregos antigos: “[...] Segundo os gregos, as sereias eram pássaros com cabeça de mulher que habitavam uma ilha deserta e atraíam os marinheiros para a morte com seu canto irresistível” (FUNARI,2013,p.24). Ulisses, graças à sua sagacidade e à ajuda de Circe, foi o único homem a ouvir o canto das sereias e a sobreviver à destruição nas mãos das ninfas do mar:

[...] As sereias eram ninfas do mar que tinham poder de encantar, com suas canções, todos aqueles que as ouvissem, de modo que os marinheiros infelizes eram impelidos irresistivelmente a se jogarem no mar em busca da própria destruição. Circe disse a Ulisses que enchesse os ouvidos de seus homens com cera, de modo que não ouvissem o canto das sereias; e que se amarrasse ao mastro do navio, dando ordens aos marinheiros que não o soltassem, não importando o que dissesse, até deixarem para trás a ilha das sereias. Ulisses obedeceu a essas orientações. Encheu os ouvidos de seus homens com cera, e fez que o amarrassem firmemente ao mastro. Quando se aproximaram da ilha das sereias o mar estava calmo, e, sobre as águas, chegaram notas musicais tão arrebatadoras que Ulisses se esforçou para se libertar, fazendo sinais e gritando para que seus homens o desatassem; mas eles, obedientes às ordens recebidas, continuaram avançando e amarraram-no ainda com mais força. Mantiveram-se em seu curso original, e a música tornou-se cada vez mais baixa até que não pudesse mais ser ouvida, quando, com alegria, Ulisses deu sinal aos seus amigos que podiam desobstruir os ouvidos, e eles o soltaram (BULFINCH,2013,pp.363-364).

Outro grande desafio do herói Ulisses ocorreu no país dos ciclopes. Essas criaturas eram gigantes que tinham um único olho que ficava no centro da testa. Os ciclopes viviam em grutas em sua ilha. Ulisses desembarcou com seus companheiros na ilha, levando consigo uma garrafa de vinho para presentear os habitantes locais. Os viajantes gregos chegaram a uma caverna e encontraram grande quantidade de comida. Assim que o mestre da caverna, o ciclope Polifemo, chegou carregando lenha e trazendo suas cabras e ovelhas viu os gregos e perguntou quem eram e de onde vinham; Ulisses respondeu humildemente dizendo que eles eram gregos vindos de uma grande expedição que havia conquistado glória com a tomada de Troia e implorou pela hospitalidade do gigante em nome dos deuses. A resposta do ciclope foi bárbara: “[...] Polifemo [...] esticando as mãos, agarrou dois dos gregos, os quais atirou contra a parede da gruta, esmagando-lhes o cérebro. Tratou de devorá-los com grande deleite [...]” (BULFINCH,2013,p.358). No dia seguinte, o gigante continuou a aterrorizar a tripulação de Ulisses, pegando mais dois gregos e matou-os como fizera com os companheiros devorados anteriormente. Depois de sua refeição, o ciclope moveu a pedra enorme que bloqueava a entrada da gruta, saiu com seu rebanho e fechou a passagem atrás de si. Ulisses, então, traçou um plano para se vingar de Polifemo e garantir a sua fuga e de seus companheiros daquela caverna:

[...] Fez que os homens preparassem uma enorme estaca de madeira que o ciclope cortara para usar como cajado, afinando uma de suas extremidades e temperando-a no fogo. Depois, esconderam o instrumento entre a palha que estava no chão da caverna. Ulisses escolheu quatro de seus homens, os mais ousados, e uniu-se a eles como o quinto homem. O ciclope voltou para casa à noite e, como sempre, abriu a porta e colocou o rebanho para dentro. Após ordenhar as ovelhas e fazer os demais arranjos, agarrou dois outros companheiros de Ulisses, esmagou-lhes a cabeça e os devorou, tal como já fizera com os outros. Quando já estava satisfeito, Ulisses aproximou-se dele trazendo uma terrina com vinho e disse: “Ciclope, isto é vinho; prova-o após a sua refeição de carne humana”. Polifemo bebeu o vinho e tendo-o considerado delicioso, pediu outra dose. Ulisses deu-lhe mais para beber, fato que deixou o

gigante tão satisfeito que ele prometeu que o líder grego seria premiado por isso, sendo devorado por último. E perguntou o seu nome, ao que Ulisses respondeu: “Meu nome é Ninguém”.

Depois do jantar o gigante deitou-se para repousar, e em pouco tempo dormia profundamente. Em seguida Ulisses e seus quatro amigos escolhidos puseram a ponta da lança dentro do fogo, até que se tornasse pura brasa, e, então, mirando-a exatamente sobre o único olho do gigante, enfiaram-na bem fundo para girá-la ao final, tal como procede o carpinteiro com a pua. O monstro encheu a caverna com o som de seus gritos, e Ulisses e seus homens mal tiveram tempo para se esconder dentro da gruta. Rugindo, Polifemo chamou todos os ciclopes que estavam nas cavernas em sua volta, próximos e distantes. Os ciclopes agruparam-se do lado de fora e perguntaram que tipo de ferimento tão grave fizera que Polifemo gritasse tanto, interrompendo seu sono. Ele respondeu: “Ó amigos, estou morrendo e Ninguém me feriu”. E os ciclopes replicaram: “Se ninguém te feriu, foste atingido por Júpiter, e então deves suportá-lo”. Assim falando, deixaram-no gemendo (BULFINCH,2013,pp.359-360).

Ulisses e seus companheiros conseguiram escapar da caverna do ciclope saindo junto com os carneiros que o monstro deixou sair da gruta para pastar. Assim que se sentiu seguro, Ulisses fez questão de dizer ao gigante quem o havia enganado para registrar que havia sido ele o autor do feito, obtendo assim a glória da vitória sobre o ciclope Polifemo: “[...] quando já se encontravam a uma distância segura, Ulisses bradou: ‘Ciclope, os deuses pagaram bem as tuas atrocidades. Sabe que foi graças a Ulisses que tiveste a perda vergonhosa da tua visão’. [...]” (BULFINCH,2013,p.360). Segundo Lafer (1991,p.86), os Ciclopes eram um povo selvagem.

Mas, sem sombra de dúvida, o herói grego mais conhecido era Hércules. Escreve Funari sobre esse mito: “Um dos mitos mais populares na Grécia dizia respeito a um herói, Hércules, conhecido pelo nome latino de Hércules. [...] Os doze trabalhos de Hércules” (FUNARI,2013,p.61). Menelaos Stephanides, grego nascido em Istambul, na Turquia, em 1923, escreveu o livro *Hércules*, contando a história e as aventuras do herói mítico grego. Hércules não foi o herói de uma única região ou cidade, ele foi o herói de toda a Grécia, sua extraordinária figura era a expressão heroica dos anseios de todos os gregos (STEPHANIDES,2005,p.8). Stephanides inicia seu texto ressaltando a importância desse herói para os helenos e destacando sua grandiosidade mesmo frente aos deuses: “Naqueles dias longínquos, quando se acreditava no imenso poder de Zeus sobre todos os deuses e homens, vivia nas terras da Hélade um herói que os mortais admiravam e amavam mais que aos próprios deuses. Seu nome era Hércules [...]” (STEPHANIDES,2005,p.8). Os feitos de Hércules eram incomparáveis, maiores em quantidade e ousadia do que se podia encontrar nas histórias de qualquer outro herói. Hércules era filho de Zeus e de Alcmena, princesa de Micenas, a mais rica e poderosa

cidade grega, fundada por outro grande herói filho de Zeus: Perseu. Alcmene era uma mortal filha de Eléctrion e neta de Perseu: “[...] Alta e imponente, ela era a mais formosa e sábia do mundo. [...] A filha de Eléctrion tinha todas as graças naturais que predestinavam uma mulher a ser mãe de heróis” (STEPHANIDES,2005,p.9). Depois do nascimento de Hércules, filho de Alcmene, escolhida dentre todas as mulheres, mortais e imortais, para ser a mãe do maior herói dos gregos, nunca mais outra mortal concebeu um filho de Zeus (STEPHANIDES,2005,p.9). Nessa época, Zeus já era casado com Hera. A deusa Hera ficou louca de ciúme diante de mais uma traição de seu marido e jurou para si mesma matar o filho de Alcmene (STEPHANIDES,2005,pp.15-17). Hera foi enganada por Zeus e por Atena. Passeando nos arredores da cidade de Tebas, onde Hércules havia sido deixado por sua mãe para escondê-lo e protegê-lo de algum mal que Hera pudesse fazer a ele, um medo implantado por Zeus na mente de Alcmene para que pudesse realizar seu plano, as duas deusas, Atena e Hera, encontraram um bebê sozinho e desamparado. Atena sugeriu que Hera desse seu leite para a pobre criança faminta e a deusa Hera ofereceu seu seio para alimentar o bebê abandonado; ela o amamentou sem saber que aquele bebê era Hércules e com o seu leite a deusa tornou Hércules imortal. Ao invés de destruir a criança que Zeus gerou fora do casamento, a deusa enganada tornou o futuro herói indestrutível (STEPHANIDES,2005,pp.17-18). Atena, a deusa da sabedoria, passou a proteger e a instruir o pequeno Hércules. A deusa mandou sua coruja, o pássaro da sabedoria, para velar o berço de Hércules, auxiliando-o na aquisição de novos saberes a cada dia (STEPHANIDES,2005,p.19).

Algumas histórias do heroico Hércules são especialmente interessantes tanto para o simples deleite quanto para discussões importantes. Neste trabalho serão destacadas três: o encontro de Hércules com as deusas Hedoné (Prazer) e Areté (Virtude), os Doze Trabalhos (concentrando nossa atenção na tragédia que levou Hércules a realizar os grandes trabalhos de sua jornada heroica e dando destaque aos dois primeiros trabalhos: o Leão de Neméia e a Hidra de Lerna) e a história de Hércules e Prometeu.

O jovem Hércules viveu por dois anos na montanha. Lá, ele viveu tomando conta dos rebanhos de Anfítrion, marido de Alcmene, que enviou seu enteado ao monte Citéron, depois de um ato de violência cometido pelo jovem, agindo assim para evitar novos casos semelhantes. Foi nessa época que o jovem Hércules enfrentou e matou um leão que aterrorizava os camponeses e pastores da região atacando e devorando o gado do rei Téspio. Hércules matou o terrível leão com um golpe de uma clava do tronco de uma

oliveira silvestre (STEPHANIDES,2005,pp.22-23). Mas pouco tempo depois a cidade de Tebas, onde vivia a família de Hércules, foi atacada por Ergino, rei da cidade vizinha, Orcômeno, e o rei de Tebas, Creonte, foi derrotado e os tebanos ficaram obrigados a pagar um pesado tributo anual aos vencedores. Anfítrion, então, pediu que o jovem Hércules retornasse para salvá-los. Diante desse chamado, Hércules partiu para Tebas (STEPHANIDES,2005,pp.23-24). Foi nessa jornada de volta para casa como o herói libertador de sua cidade que Hércules cruzou com Hedoné e Areté no seu caminho:

Deixando seu gado aos cuidados de outros pastores, Hércules partiu para Tebas.

No caminho, deparou com duas mulheres, ambas muito bonitas, embora de aparências bastante distintas – uma delas era até mesmo mais fascinante que a outra, ou, pelo menos, parecia ser, à primeira vista. Era muito bem tratada, tinha o cabelo bem arrumado e o rosto maquiado com tanta arte, que, com seu manto deslumbrante e suas jóias reluzentes, fazia-se arrebatadoramente bela. Acrescentem-se a isso em sorriso encantador, em olhar sedutor, o gracioso balanço de seu corpo, um perfume inebriante, e não será difícil entender por que os olhos de todos os homens voltavam-se para ela.

- Meu nome é Hedoné – ela gostava de dizer, mas havia rumores de que seu nome verdadeiro fosse Vício.

“Realmente a vida poderá ser maravilhosa se eu apenas fizer o que ela me diz”, pensou Hércules e imediatamente fez meia volta para segui-la, sem sequer cogitar ouvir a segunda.

Entretanto, mal começara seu movimento, ouviu uma voz atrás de si.

- Aonde está indo, Hércules, filho de Zeus? – seu ar autoritário, a firmeza de seu tom e seu olhar de reprovação mostravam que ele não agia bem, tampouco com sabedoria.

- Os audazes e os poderosos – continuou Areté – certamente têm coisas muito melhores a fazer do que gastar seu tempo com prazeres vãos. Não lhe posso prometer um caminho fácil, mas ele será correto. O nobre e belo é sempre difícil, exige vontade e coragem, e isso você tem, Hércules.

- Não lhe dê ouvidos – interrompeu a primeira mulher. – Ela quer privá-lo de todas as alegrias da vida!

- Então, que ele vá com você e desfrute dos deleites que lhe reserva – retorquiu Areté. – Vá, jovem, desfrute a vida de prazeres até o fim, se puder. Pois algum dia seus amigos se cansarão de você, todas as portas lhe estarão trancadas e, então, perceberá que não fez coisa alguma, não fez nada para si e não deu nada aos outros, apesar dos dons com que nasceu. Porque você é forte de corpo e de alma como nenhum homem jamais o foi. E, para os fortes e bravos, o caminho que está à frente é esplêndido, mas difícil: o caminho do herói que se regozija quando ajuda a humanidade e derrota os poderes do mal e a injustiça. A vitória diante de uma supremacia assustadora traz a verdadeira alegria, ao passo que o fruto dos prazeres mundanos é mera amargura. Mas se quiser, Hércules, oponha-se ao mal, apoie o fraco, livre o mundo dos monstros, trabalhe pela humanidade apesar do cansaço e até da humilhação que isso lhe possa custar. Isso é tudo que tenho a dizer. Siga-me, se quiser.

- Deusa, eu agradeço sua ajuda – respondeu, Hércules, já decidido. – Seguirei o caminho que você me mostrou.

No momento em que proferiu tais palavras, as duas mulheres desapareceram.

Hércules sabia o que devia ser feito e, com passos largos, seguiu para Tebas (STEPHANIDES,2005,pp.24-26).

Essa citação um pouco mais longa se justifica pelo fato de que qualquer corte prejudicaria o ritmo e o envolvimento do leitor com essa breve história que é decisiva para compreender a jornada do herói. Embora a vida heroica seja determinada pelo destino, isso não isenta o herói das escolhas e da responsabilidade por essas escolhas. Esse momento é crucial porque é nele que Hércules define o seu destino; é nesse momento que ele abraça o seu destino trágico, porém heroico, uma vida guiada pela virtude e voltada não só para o benefício pessoal, mas para ajudar aqueles que precisam, os fracos e os oprimidos. É uma bela história e que traz um debate importante sobre o significado da vida. É nesse momento que Hércules, até então um homem com enorme potencial para realizar feitos heroicos e destinado a isso, mas ainda sem seguir esse caminho, faz-se o herói que deveria ser, escolhe cumprir o seu destino, apesar de todas as dificuldades que essa jornada lhe traria.

Os doze trabalhos de Hércules não foram testes de força, mas uma busca por redenção por um crime gravíssimo. Hércules casou-se com Mégara, filha de Creonte, e teve três filhos com ela. O casal era muito feliz e isso deixava Hera ainda mais ressentida. A deusa resolveu, então, causar-lhe um mal inimaginável.

Certa feita, quando Hércules, cheio de alegria, observava seus filhos brincando, Ate – a deusa do engano – surgiu silenciosamente atrás dele, jogando-lhe sobre os olhos um véu invisível que tinha o poder mágico de turvar o raciocínio. A visão do herói perturbou-se e, em vez de seus filhos, viu três dragões colossais prontos a atacar. Agarrando cadeiras, mesas e tudo o mais a seu alcance, Hércules quebrou-os sobre o que pensava serem as cabeças dos monstros enormes e assim matou sua prole. [...]

Ate voltou e retirou o véu invisível. Então, o desafortunado pai viu, entre os destroços, não dragões, mas mortos os seus três filhos. Seus olhos não podiam acreditar na verdade terrível que os outros lhe contavam. Como pudera matar com suas próprias mãos os filhos que tanto amava? (STEPHANIDES,2005,pp.30-31).

Essa é a história da tragédia de Hércules: o erro fatal provocado por Hera, por meio da deusa Ate, o episódio em que Hércules assassinou seus próprios filhos tomado pela loucura. Depois disso, ele foi banido de Tebas por Creonte e sua esposa mandou informá-lo que nunca mais queria vê-lo. No entanto, segundo o relato de Stephanides (2005,p.31): “Antes, porém, que lhe dissessem algo, o triste herói tomara o caminho do exílio por sua própria vontade e, vagando sem destino, foi dar nas terras de Téspio”. O poderoso Hércules mergulhou numa tristeza profunda, inconsolável pelo crime terrível que cometera contra seus próprios filhos, cheio de culpa, mesmo que tenha praticado o

ato contra a vontade: “[...] numa voz rouca e angustiada, contou a seu amigo, o rei Téspio, o vil crime que cometera; depois disso, apesar de sua força e coragem, não resistiu e chorou como uma criança, implorando ajuda” (STEPHANIDES,2005,p.31). Os doze trabalhos dados a Hércules pelo rei de Micenas, Euristeu, foram cumpridos por ele como forma de se redimir de seu crime como lhe ordenou o oráculo de Delfos. Para expiar o seu crime, Hércules deveria arriscar tudo, até mesmo a própria vida, aceitando o jogo de Hera, que queria destruí-lo: “[...] Agora Hera tinha a palavra, e seu ódio pelo filho de Alcmena era mortal. Fazendo com que um fanfarrão digno de dó como Euristeu desse uma ordem a Hércules, ela poderia, além de humilhar o herói, provocar seu fim” (STEPHANIDES,2005,p.32). Mas o mal que Hera desejava para Hércules era justamente o que o herói buscava para aliviar sua culpa e pagar pelo ato criminoso contra sua prole: “Contudo, os perigos da incumbência não assustavam Hércules, e, quanto à humilhação, isso era exatamente o que ele buscava para se redimir do crime contra seus próprios filhos” (STEPHANIDES,2005,p.32). O filho de Zeus era um herói de verdade: mesmo tendo praticado um crime sem nenhuma intenção de fazê-lo, ele não fugiu da responsabilidade e decidiu pagar pelo mal cometido, mesmo que involuntariamente. No entanto, ele ainda hesitava em servir a um homem indigno e desprezível como Euristeu, rei de Micenas. Por isso, resolveu consultar o oráculo de Delfos, onde recebeu sua resposta: “Vá a Micenas e fique a serviço de Euristeu. Ele ordenará que realize doze grandes trabalhos. Só quando tiver completado o último deles é que os deuses perdoarão seu crime contra seus filhos” (STEPHANIDES,2005,p.32). Com isso, teve início a jornada mais magnífica do grande herói grego; os maiores feitos de Hércules foram realizados não para provar para si e para o mundo o quanto o semideus era poderoso, mas para cumprir uma pena pelo assassinato dos próprios filhos numa jornada de sofrimento e de enormes dificuldades.

O primeiro trabalho do herói Hércules, filho de Zeus, foi matar o Leão de Neméia: “[...] O animal era filho de Tífon, o monstro que lutara contra o próprio Zeus, e da igualmente temível Equidna, metade mulher, metade serpente. Seus irmãos eram a Hidra de Lerna, Cérbero, Quimera, a Esfinge e outros monstros horrendos [...]” (STEPHANIDES,2005,p.35). Em seus doze trabalhos, Hércules enfrentou e derrotou monstros temidos até mesmo pelos deuses. Hércules matou o Leão de Neméia com as próprias mãos, apertando o pescoço dele. O Leão de Neméia tinha a pele tão dura que nenhuma arma podia furá-la. Antes de matar o leão com as mãos, Hércules tentou fazê-

lo com uma clava feita de tronco de oliveira, mas só conseguiu atordoar o monstro. A clava se quebrou com a força do golpe e a resistência da pele do Leão de Neméia. Hércules passou a usar a pele do leão para proteger-se nos trabalhos seguintes, cobrindo seu corpo (STEPHANIDES,2005,pp.35-46).

O segundo trabalho de Hércules foi matar a Hidra de Lerna. Euristeu mandou dar essa ordem ao herói com o objetivo de vê-lo morto dessa vez. A Hidra de Lerna tinha nove cabeças, sendo uma delas imortal. O poderoso semideus foi para o pântano de Lerna, lugar onde habitava o horrível e venenoso monstro, que era irmã do leão morto por Hércules, equipado com uma clava, uma espada, um arco e a pele do Leão de Neméia, sendo acompanhado nessa expedição de seu sobrinho Iolau, um jovem corajoso que foi auxiliar o filho de Zeus nesse trabalho (STEPHANIDES,2005,pp.44-46). A pele de leão que Hércules vestia era capaz de protegê-lo não só de todas as armas, mas também dos dentes venenosos da Hidra. Sendo assim, ele estaria em melhores condições para entrar no covil do monstro nas profundezas do pântano. Hércules forçou o monstro a sair de seu abrigo e a Hidra partiu furiosa para cima do filho de Zeus. Foi uma batalha difícil travada pelo grande herói da mitologia grega num dos episódios mais conhecidos até os dias de hoje, objeto de várias releituras em livros, filmes e séries de TV. O confronto do herói com o monstro foi duro:

[...] Mas o herói estava preparado, cobrira-se com a pele do leão. Erguendo sua afiada espada, começou a decepar, uma a uma, as cabeças da hidra. Ela o mordida furiosamente, sem parar, mas não obtinha resultado. Seus dentes até mesmo se quebravam nessa tentativa. Como os monstros não são inteligentes, a Hidra não podia perceber que não era em Hércules que estava cravando os dentes, mas na pele de seu finado irmão de Neméia.

Ainda assim, as coisas não estavam fáceis para o herói. Uma surpresa tomara Hércules: embora lhe parecesse ter decepado muitas das cabeças do monstro, havia mais cabeças que antes. Então ele percebeu que, para cada cabeça que caía, duas brotavam em seu lugar, arreganhando suas bocas horrendas e ameaçando-o com seus dentes. Era certo que agora elas não representavam mais perigo para ele, pois a Hidra se cansara de tanto quebrar os dentes na pele do leão; por outro lado, quanto mais Hércules se esforçava para cortar as cabeças do monstro, mais depressa elas cresciam, tornando seus golpes inúteis. [...] (STEPHANIDES,2005,pp.46-47)

O duelo do herói protegido por Zeus e Atena contra uma força primitiva e destrutiva do mundo, que aterrorizava os homens e podia fazer frente até mesmo aos deuses, parecia ter chegado a um impasse. Naquelas condições, nenhum era capaz de derrotar e destruir o outro. A Hidra parecia invencível; para cada cabeça que Hércules cortava, duas outras nasciam em seu lugar. Hércules teve, então, uma ideia: pediu a Iolau que ele queimasse com ferro em brasa os tocos dos pescoços da hidra a cada cabeça que

ele cortasse. Com isso, novas cabeças duplas pararam de brotar. Desse modo, Hércules pode decepar uma a uma, restando apenas a cabeça imortal. Ainda com a ajuda de Iolau, Hércules jogou a cabeça imortal da Hidra de Lerna dentro de uma cova profunda e os dois encheram a cova de pedras e rolaram uma das mais pesadas sobre elas para que a cabeça imortal da hidra ficasse presa para sempre, pois mesmo separada de seu corpo a cabeça ainda era perigosa. Hércules abriu o corpo morto da hidra e embebeu suas flechas em seu veneno mortal. Sobre isso escreve Stephanides:

Realizando seu segundo trabalho, o herói obteve outra vantagem: abrindo o corpo morto da hidra, ele mergulhou as pontas de todas as suas flechas em seu veneno. [...] Hércules possuía as armas mais mortais jamais conhecidas pelo homem: as flechas embebidas no veneno da Hidra de Lerna (STEPHANIDES,2005,p.48).

Com a realização do seu primeiro trabalho, Hércules obteve a pele do Leão de Neméia, que resistia a todas as armas, e passou a cobrir seu corpo com a pele do leão. Com a realização do seu segundo trabalho, Hércules mergulhou as pontas de suas flechas no veneno da Hidra de Lerna e passou a ter as armas mais mortais do mundo: as flechas embebidas no veneno da Hidra. Sendo assim, além de cumprir as tarefas que eram sua punição e de livrar o mundo dos monstros que aterrorizavam os mortais, ajudando assim a humanidade, Hércules também se apropriava dos poderes dos terríveis monstros que derrotava, dominava esses poderes e os usava em favor da humanidade. Hércules, filho de Zeus, é o herói da civilização que avança sobre os cantos da Terra que não podiam ser usados pelos homens e mulheres com o objetivo de viver e trabalhar tranquilos. O herói grego era uma força do progresso humano e da expansão do seu domínio sobre a natureza conquistada.

O terceiro trabalho ordenado a Hércules foi destruir as aves de rapina com asas de bronze do lago Estínfalo; o quarto trabalho foi capturar o javali de Erimanto; o quinto trabalho foi capturar a corsa cerinita, consagrada a Ártemis; o sexto trabalho foi limpar os estábulos de Áugias, rei de Élis; o sétimo trabalho foi capturar o touro de Creta; o oitavo trabalho foi trazer os cavalos antropófagos de Diomedes, filho de Ares, deus da guerra; o nono trabalho foi trazer o cinto de Hipólita, rainha das amazonas, para a filha de Euristeu, Admete; o décimo trabalho ordenado a Hércules foi trazer o gado do gigante Gérion para Micenas; o décimo primeiro trabalho foi trazer os pomos das hespérides, três maçãs de ouro da árvore que a deusa Terra deu de presente de casamento à deusa Hera, localizada no Jardim das hespérides, nos confins do mundo, lugar onde Atlas suporta a abóbada celestre sobre seus ombros; e o décimo segundo trabalho foi descer até o Hades

e trazer Cérbero, um cão com três cabeças circundadas de serpentes e uma cabeça de dragão no fim de sua cauda, que guardava os portões do Hades, impedindo que os mortos escapassem e voltassem ao mundo dos vivos. Os dois últimos trabalhos de Hércules foram feitos inimagináveis, até mesmo para um semideus. Em seu penúltimo trabalho, Hércules teve que substituir Atlas por um momento para que o titã buscasse para ele as maçãs de ouro; Hércules, então, sustentou o céu com seus músculos. E no seu último trabalho, Hércules teve que descer vivo ao mundo dos mortos para levar, mesmo que brevemente, o cão de três cabeças de Hades, soberano do mundo dos mortos.

Em suas aventuras, Hércules chegou até o Cáucaso, onde estava acorrentado o titã Prometeu, amigo dos homens. O herói vagava pelas montanhas, quando ouviu gemidos que vinham de longe. Escutando atentamente, Hércules não teve dúvida de que alguém sofria uma dolorosa tortura e precisava de ajuda. O filho de Zeus ouviu vozes femininas chamando pelo seu nome; eram as Oceânides, as filhas do Oceano, que, com os braços estendidos, pediam a ajuda do poderoso Hércules. O herói caminhou em direção a elas e viu Prometeu: “[...] suspenso por correntes pregadas numa rocha, experimentava torturas horrendas e infinitas: uma enorme águia mergulhava do céu e, com seu cruel bico escancarado, arremetia-se contra o corpo de Prometeu” (STEPHANIDES,2005,p.100). Hércules, filho de Zeus, libertou o titã amigo da humanidade, aquele que fez o primeiro homem a partir do barro, que entregou aos homens o fogo do céu, roubado de Zeus, quando o rei dos deuses oprimiu a raça humana e a privou do fogo, e que ensinou aos homens várias artes; Prometeu, filho do titã Jápeto, nessa versão retratada por Stephanides foi acorrentado a mando de Zeus no monte Cáucaso, solitário, e tendo o seu fígado diariamente devorado por uma águia, tortura que se seguiu até que Hércules o libertou (STEPHANIDES,2005,p.100). Segundo o autor: “Hércules matou a águia e libertou o paciente titã de seus grilhões. Foi a ação mais bela e nobre de sua vida” (STEPHANIDES,2005,p.100). Esse encontro entre Hércules e Prometeu foi o encontro dos dois maiores benfeitores da humanidade. Nesse episódio, o herói passa por cima da punição imposta pelo seu pai divino ao titã em nome da justiça e contra a opressão.

Em sua jornada, como foi dito acima, Hércules também se encontrou com as amazonas, mulheres guerreiras que se distribuíam em três tribos e tinham três cidades. A capital das amazonas, Temíscira, era governada por Hipólita, a rainha das amazonas. As outras duas cidades das amazonas eram governadas por Melanipe e Antíope. A primeira amazona era filha de Ares, deus da guerra. Elas herdaram de Ares suas habilidades

marciais. Hipólita, a rainha das amazonas, ganhou o seu cinto do próprio deus da guerra. O cinto usado pela rainha das amazonas era um símbolo da autoridade e do poder. Hipólita tinha a pele bronzeada, queimada pelo sol, e braços e pernas musculosos. De fato, todas as amazonas eram muito fortes, tendo uma estrutura física difícil de encontrar mesmo entre homens (STEPHANIDES,2005,p.76-81). A respeito dessas mulheres guerreiras o autor escreve:

Dizia-se que a primeira delas era filha do deus da guerra, Ares. Elas herdaram suas habilidades marciais e ensinaram-nas a seus filhos, ou melhor, a suas filhas. Porque elas deixavam seus filhos do sexo masculino exclusivamente para as tarefas domésticas, enquanto usavam seu tempo para aprender a lutar com espada, lança e arco, montadas em cavalos velozes. Tornaram-se famosas por sua coragem em todo o mundo. Nenhum exército lhes podia resistir. Fizeram expedições em toda a Ásia Menor e no Cáucaso. Aventuraram-se pelo sul, chegando até a Síria e, pelo oeste, chegaram à Trácia e às ilhas do mar Egeu. Diz-se até que atingiram a Líbia. Os habitantes de muitas cidades, dentre as quais Éfeso, Esmirna, Cirene, Mirina e Sinope, proclamam com orgulho que suas cidades foram fundadas pelas amazonas (STEPHANIDES,2005,pp.79-80).

Essa passagem sobre as amazonas pode muito bem ser trabalhada em sala de aula para mostrar como tinha um tom ameaçador para os homens gregos essa inversão de papéis em que as mulheres aparecem fazendo atividades tipicamente masculinas naquela sociedade, enquanto os filhos do sexo masculino eram relegados aos trabalhos domésticos, tipicamente femininos entre boa parte dos gregos, especialmente dos atenienses. A política e a guerra eram atividades masculinas e os heróis da mitologia eram todos homens. Mas é interessante que, mesmo assim, muitas cidades reivindicassem sua origem como obra das amazonas, essas mulheres guerreiras protegidas do deus Ares. Em vários mitos gregos a imagem do feminino aparece como ameaçadora e perigosa, quando são destacados os aspectos da sedução e do combate; são mulheres que dominam e devoram, das sereias às amazonas.

O herói Hércules e o titã Prometeu são os grandes veículos de civilização e do progresso, favorecendo o desenvolvimento das sociedades humanas, seu cada vez maior controle sobre as forças da natureza, sua segurança frente aos terríveis monstros que habitam este mundo e uma relativa independência em relação aos deuses, mesmo que ainda submetidos, em última instância, à sua vontade e ao destino; as ações de Prometeu e de Hércules garantiram uma relativa autonomia aos homens, paga com o preço do sofrimento diante dos males liberados por Pandora.

Hércules foi o maior representante da raça divina dos homens heróis. Ao final de sua vida, Hércules ascendeu ao Olimpo, tornando-se um deus. O semideus, filho de um

deus e de uma mortal, se tornou o maior herói que andou sobre a Terra e teve na hora da morte sua recompensa: passou a viver feliz no Olimpo ao lado de Hebe, filha de Hera, sendo o mais novo deus (STEPHANIDES,2005,pp.148-149). A morte trágica no mundo dos homens mortais não foi o fim para Hércules, que depois foi levado ao Olimpo. Ele morreu vítima do ciúme de sua esposa Dejanira. Certa vez, quando o centauro Nesso tentou raptar a esposa de Hércules, o herói o atingiu com uma de suas flechas envenenadas. Mas antes de morrer, Nesso enganou Dejanira dizendo-lhe que borrifando o seu sangue numa peça de roupa de Hércules ele não a abandonaria, caso sentisse interesse por outra mulher, porque seu sangue teria um poder mágico. Dejanira colheu o sangue do centauro, guardando numa jarra, sem se dar conta de que o sangue estava misturado com o veneno da hidra (STEPHANIDES,2005,p.136). Por vários anos, Hércules e Dejanira viveram muito felizes e tiveram quatro filhos. No entanto, sentindo-se ameaçada pela jovem e bela Íole, feita prisioneira por Hércules em sua expedição contra a Ecália, com o objetivo de punir Êurito por uma ofensa no passado, e mandada como escrava para trabalhar em sua casa, Dejanira usou o sangue do centauro Nesso numa túnica que ela fez para Hércules, enviando-a ao herói para que ele a usasse quando fizesse algum sacrifício a Zeus (STEPHANIDES,2005,pp.144-145). Ao usar a túnica envenenada Hércules foi assaltado por uma horrenda agonia. Dilacerado por dores terríveis e já condenado o herói pediu que o levassem ao cume do monte Oetes, para que morresse mais perto dos deuses, e ordenou aos presentes que o colocassem numa pira e atexassem fogo. Nenhum dos presentes tinha coragem de queimar o herói vivo, somente o arqueiro Filoctetes concordou em lançar uma tocha na pira, depois que Hércules lhe prometeu as flechas embebidas no veneno da Hidra de Lerna. Mas antes mesmo que as chamas tocassem o corpo do herói, ele foi curado pelos deuses e levado para o Olimpo por Atena e Hermes (STEPHANIDES,2005,pp.146-148). A desgraça do herói, que morreu vítima do ciúme de sua esposa, da vingança de um inimigo e do poder do veneno oriundo das armas mais mortais da Terra, que pertenciam a ele, veneno extraído de um monstro que ele derrotou no passado, encerrou sua vida entre os mortais e marcou o início de uma nova existência, passando a viver entre os imortais no Olimpo.

Hércules era mais popular do que qualquer outro deus ou mortal e o amor dos homens por ele não tinha origem no medo, como ocorria com os deuses, mas decorria da admiração (STEPHANIDES,2005,pp.153-155). Hércules foi um herói que buscava a expiação dos seus pecados. Ele era tão admirado que muitos quiseram reivindicá-lo como

seu pai (STEPHANIDES,2005,p.152). De acordo com Menelaos Stephanides (2005,p.153): “[...] se quisermos avaliar a popularidade de um deus ou de um herói na mitologia grega, devemos contar [...] o número de filhos que ele, segundo dizem, gerou no gênero humano; neste quesito, Hércules supera o próprio Zeus”. O herói promovido a divindade expressou a glória máxima da figura heroica na mitologia grega; aquele que viveu entre os homens; salvou comunidades inteiras de monstros terríveis; protegeu os mais fracos em vida; salvou o titã Prometeu, que tanto favoreceu a humanidade; que mesmo vítima de injustiças, da perseguição implacável da deusa Hera e de um destino trágico nunca deixou de assumir suas responsabilidades, de buscar expiar seus pecados e responder por seus crimes, mesmo aqueles cometidos involuntariamente; o mais forte e corajoso dos homens, no final, tornou-se um deus, alcançou a imortalidade e a felicidade eterna.

Em algumas lendas os mitos gregos e os mitos romanos se encontram. A origem mítica de Roma é retratada por Pierre Grimal em *História de Roma*. Grimal conta a lenda de Rômulo e Remo, os irmãos gêmeos, filhos do deus da guerra, e fundadores da cidade de Roma. Rômulo e Remo eram filhos da sobrinha do rei de Alba com o deus Marte e, com medo que os filhos do deus da guerra o destronassem no futuro, o rei decidiu abandonar as crianças no rio, mas o berço flutuante encalhou na margem e uma loba, que era o animal de Marte, o deus da guerra, deu-lhes leite. Depois de terem sido amamentados por uma loba, os irmãos gêmeos foram recolhidos por Fáustulo, um bom pastor que criou os filhos de Marte, levando-os para sua cabana. Quando cresceram, Rômulo e Remo destronaram o seu tio-avô. Eles puseram o avô no lugar e decidiram criar um reino no país onde passaram a infância. Rômulo e Remo fundaram no Palatino a cidade de Roma. Mas Rômulo, querendo reinar sozinho, matou seu irmão Remo. Rômulo instalou sua cidade no alto do Palatino e se tornou o primeiro rei de Roma. Os reis de Alba, antepassados de Rômulo e Remo, descendiam de Eneias, de Troia. Assim, a raça dos romanos, pelo relato lendário, é descendente dos troianos. Eneias e seus companheiros fugiram de Troia depois da derrota de seu reino para os gregos após dez anos de cerco. Eles levaram para o Lácio a sua cultura, o seu modo de vida baseado na obediência às leis e aos chefes e os homens da região aprenderam a buscar abrigo dentro de muralhas. Eneias arriscou a sua vida para salvar seu pai, Anquises, das chamas de Troia, quando a cidade foi tomada pelos gregos, abandonando todas as suas riquezas, e é desse homem virtuoso que descendem os romanos por um lado; por outro lado, Roma

também nasceu do fratricídio entre dois semideuses filhos de Marte, deus da guerra, e amamentados por uma loba na infância para sobreviver (GRIMAL,2011,p.10-13).

Os mitos nas sociedades grega e romana tinham uma força real, embora fossem as sociedades da Antiguidade em que a política teve maior importância na organização social, com todas as suas assembleias, conselhos e eleições. Mas no contexto das Guerras Púnicas, Cipião fez seus soldados acreditarem que ele era protegido por Netuno para que atravessassem uma laguna e tomassem a cidade de Cartagena, na Espanha, de assalto (GRIMAL,2011,p.73). Esse é apenas um exemplo de como a religião e os mitos influenciavam nos negócios da guerra e da política também em Roma. Quando Cipião comandou o exército romano na Espanha, não tinha ainda idade legal para exercer uma magistratura, mas, diante da morte de dois generais romanos que comandavam as tropas na Espanha com poucos dias de intervalo, tornando a situação desesperadora, e tendo Cipião, mesmo jovem, provado o seu valor no campo de batalha, acabou sendo designado para a tarefa (GRIMAL,2011,p.73).

Os estudos da Antiguidade assumem outro colorido se conseguimos relacionar os mitos do mundo greco-romano às personagens históricas que deles se apropriavam em suas ações, tornando-se essas mesmas personagens míticas ao longo dos séculos pelo impacto de seus empreendimentos políticos, culturais, econômicos e sociais. Para compor as narrativas sobre História Antiga, foram selecionados, inicialmente, três personagens, pois sem “um herói” não há narrativa, é apenas “a informação seca”; são eles: Alexandre, o Grande, Júlio César e Espártaco. Eles arrastam consigo todo um processo histórico que os antecede e que se desenvolve depois de sua morte, e o mais importante: tornam-se arquetípicos, influenciando os homens que vieram depois deles por séculos. Por isso são figuras que podem ser trabalhadas de forma a cativar o “público” de alunos, num primeiro momento, que podem com eles se identificar por meio do que eles representam mais do que pela história das conquistas macedônicas e romanas e das revoltas de escravos da Antiguidade. A partir desse envolvimento com o herói conquistador, com o governante acima de todos e que concilia as forças em conflito e o herói libertador que representa a oposição a toda a opressão, é possível ir além do mito dos grandes homens, compreendendo as relações que eles estabeleceram com os seus companheiros de luta e com aqueles que se opuseram a eles, para, aí sim, alcançar as abstrações dos fatores geradores de suas ações, levando a um real entendimento, e tornando viva a História, que passa a ter rosto, carne, sangue e não só palavras que, embora repletas de boas intenções,

não promovem o envolvimento afetivo necessário para despertar o interesse para se aprofundar na compreensão dos fatos.

### **2.3 - O MITO HEROICO E A HISTÓRIA: OS CASOS DE ALEXANDRE, O GRANDE, JÚLIO CÉSAR E ESPÁRTACO**

As histórias sobre Alexandre são repletas de referências aos mitos. As próprias ações de Alexandre, o Grande, contribuíram para que sua história como governante e guerreiro se misturasse aos mitos homéricos. De acordo com N.G.L. Hammond, em *O Gênio de Alexandre, o Grande*: “Alexandre adorava a *Iliada* acima de qualquer outra obra literária. Para ele, era o registro de personagens e ações históricos. [...]” (HAMMOND,2005,p.82). Em Alexandre, a força dos mitos cumpre um papel político importante. Descendente de Hércules por parte de pai e de Aquiles por parte da mãe, Alexandre era essa figura semidivina que vencida todas as batalhas e governava a todos. Quando da travessia do Helesponto, uma série de associações religiosas conferiam ao exército a convicção necessária para travar uma guerra encarniçada contra os persas no território do seu império: “[...] Os ancestrais de Alexandre, Hércules pelo lado do pai e Aquiles pelo lado da mãe, haviam lutado contra Troia em diferentes campanhas. [...]” (HAMMOND,2005,p.80). Mas não era só o passado lendário de Alexandre que o destinava à vitória, também seus exércitos eram herdeiros dos campeões da Guerra de Troia: “[...] ‘Os aqueus’, ancestrais dos gregos no exército de Alexandre, haviam conduzido o cerco e a captura de Troia, celebrada por Homero. [...]” (HAMMOND,2005,p.80). Em sua jornada, Alexandre vai além do “mundo conhecido” e cruza a fronteira que separa a realidade conhecida por gregos e macedônios e o território desconhecido onde se projetam os mitos: “Ele avançava agora para norte com seu exército unido por uma rota ao longo do alto flanco da montanha a que os macedônicos chamavam Cáucaso (Hindu Kush)” (HAMMOND,2005,p.154). O exército de Alexandre chega ao Cáucaso no inverno e o frio intenso causava ulcerações e cegueira. E Hammond continua: “Ao cruzarem a passagem de Sher-Dahan, viram o penhasco em que Prometeu havia sido acorrentado e a caverna em que ficava o ninho da águia que bicava seu fígado” (HAMMOND,2005,p.154).

Alexandre, o Grande nasceu em 356 a.C. e morreu em 323 a.C., aos 33 anos. O seu reinado durou 13 anos, sendo onze deles em campanhas militares, fora da Macedônia (STONEMAN,2008,p.23). Richard Stoneman, em *Alexandre, o Grande*, escreve sobre o

episódio em que Alexandre adquiriu o seu famoso cavalo Bucéfalo, animal que acompanhou Alexandre até à Índia. Segundo Stoneman, esse episódio mostra as habilidades de Alexandre para dominar homens e animais. Ele doma Bucéfalo entendendo o animal: “[...] Todos tinham medo dele, mas Alexandre viu que o animal estava de costas para a sua sombra, tirou-o do sol, amansou-o e por fim montou-o” (STONEMAN,2008,p.47). Histórias como essa serviam para construir o mito em torno de Alexandre e significavam um sinal do destino do grande homem que ele viria a ser. Outro fator que contribuiu para a glorificação de Alexandre foi sua coragem no campo de batalha, comandando o exército como seu general e o primeiro soldado, na linha de frente. Ele sabia usar a força ofensiva de seu exército melhor que o seu pai, porque o comandava com mais audácia, rapidez e vigor. De acordo com Droysen, na obra *Alexandre, o Grande*: “Ele era o comandante em chefe, o melhor soldado de suas tropas e o combatente de vanguarda [...] O modo como arriscava a própria vida, lançando-se sempre sobre o inimigo na linha de frente dos cavaleiros, inflamava oficiais e soldados” (DROYSEN,2010,p.126). Outros episódios foram emblemáticos na construção do mito de Alexandre, como quando, chegando ao Helesponto, “Alexandre, com uma taça de ouro, fez libações às Nereidas e a Poseidon”, e ao se aproximar da praia, sua trirreme foi a primeira a atracar e Alexandre tomou posse da terra: “[...] Da proa, o rei lançou seu dardo na terra para tomar posse dela e foi o primeiro a descer na praia, vestido com sua armadura brilhante. [...]” (DROYSEN,2010,p.132).

Alexandre fundou muitas cidades na ampliação do seu império. A Alexandria do Egito foi a primeira e foi uma fundação tão bem-sucedida que se tornou uma das maiores cidades do mundo antigo (STONEMAN,2008,p.97). Duas grandes batalhas travadas por Alexandre foram a batalha de Issus e a batalha de Gaugamela. Antes da batalha, o rei-general motivava as tropas. Na batalha de Issus, Alexandre ordenou que “sua linha de batalha avançasse lentamente para alcançar o inimigo em boa ordem em fileiras cerradas” (DROYSEN,2010,p.186). Segundo Droysen (2010,p.186), a respeito de Alexandre diante de suas tropas: “Galopou ao longo da frente, dirigindo-se aos diferentes corpos da tropa, chamando pelo nome ora um chefe, ora outro, e evocando os altos feitos que já haviam realizado juntos. Por toda parte, os soldados lhe respondiam com aclamações [...]”. Droysen afirma que os próprios soldados pediram a Alexandre que não adiasse mais o sinal do ataque. Depois da batalha de Issus, em que o poderio da Pérsia foi aniquilado com um golpe, escreve Droysen (2010,p.190): “[...] Alexandre mandou enterrar os mortos

com honras militares. O exército inteiro, em ordem de batalha, desfilou diante dos túmulos. [...]”. Os gritos de vitória dos macedônios marcaram o fim da jornada de Issus. Os persas são derrotados e massacrados. A respeito da derrota persa nesse campo de batalha: “Os persas sofreram perdas enormes; o campo de batalha estava coberto de cadáveres. As gargantas estavam bloqueadas por uma muralha de mortos empilhados. Atrás desse amontoado, o Grande Rei fugia, buscando segurança” (DROYSEN,2010,p.188). Alexandre demonstrou sua força para o Oriente com a vitória na batalha de Issus. Como resposta, foi reunido na Babilônia um colossal exército por Dario III. Os persas prepararam o palco de um novo combate com os macedônios na planície deserta da Mesopotâmia. Dario dirigiu-se para a região de Arbelos. Droysen escreve que o exército de Dario contava com 1 milhão de soldados de infantaria e 40 mil cavaleiros. O exército persa partiria agora para o combate em terreno favorável: a imensa planície asiática. Os preparativos da batalha de Gaugamela são feitos pelas duas forças em conflito (DROYSEN,2010,p.220-234). Antes da batalha abre-se a polêmica sobre qual seria a melhor hora para o combate entre Alexandre e Parmênion. Os dois eram os grandes generais do exército macedônio, Alexandre representava a audácia e Parmênion representava a experiência. Parmênion entrou na tenda real apreensivo com a enorme quantidade de fogueiras no acampamento persa. Para obter a vantagem tática, Parmênion aconselhou Alexandre a atacar de surpresa na escuridão da noite. Mas Alexandre discordou. Ele respondeu que “não queria apoderar-se da vitória como um ladrão” (DROYSEN,2010,p.236). De acordo com Droysen (2010,p.241): “A batalha de Gaugamelo quebrou definitivamente o poder de Dario. [...]”. Mesmo antes da derrota completa dos persas, Alexandre já havia obtido uma vitória estratégica importante: a formação de uma talassocracia macedônica a partir da rendição das cidades fenícias e dos reis cipriotas. Hammond escreve: “As partes constituintes da frota multirracial controlada por Alexandre, rei da Macedônia, *Hegemon* dos gregos e rei da Ásia, eram todas comandadas por oficiais macedônicos [...]” (HAMMOND,2005,p.115). E completa: “Em 331, uma talassocracia que se estendia do Mar Negro até as margens do Egito foi estabelecida pela primeira vez na história. [...]” (HAMMOND,2005,p.115). As conquistas militares foram tão importantes quanto a conquista do apoio político das elites e povos vencidos: “[...] A rendição da Babilônia representava a vitória final de Alexandre, uma aceitação simbólica do seu governo mais significativa do que o êxito militar de Gaugamela” (STONEMAN,2008,p.106-107).

O terreno da política será justamente o mais difícil para Alexandre. A oposição dos velhos oficiais do exército macedônio à política de Alexandre com a conquista da Ásia foi um dos maiores problemas políticos de seu reinado. Segundo Hammond (2005,p.170): “[...] Os mais velhos sentiam que Alexandre lhes fazia desfeita ao promover juvenzinhos a cargos superiores aos deles. [...] e a política de Alexandre ao nomear asiáticos como sátrapas privava os macedônios mais velhos de promoções [...]”. Os asiáticos passaram a ocupar cargos administrativos e cargos de comando militar que seriam por direito dos velhos oficiais do exército macedônico, afinal, eles foram até a Ásia para conquistá-la e não para favorecê-la; era desta forma que enxergava a velha guarda macedônia. O favorecimento de Alexandre aos seus jovens amigos, muitos deles exilados por Felipe no passado, também privava os oficiais mais antigos de postos militares e administrativos. Heféstion, por exemplo, recebera o comando de metade da Cavalaria Acompanhante com apenas 26 anos (HAMMOND,2005,p.170). Uma das maiores crises entre Alexandre e os macedônios foi em Opis, no verão de 324 a.C. O rei-general anunciou na Assembleia dos Macedônicos a decisão que tomara de enviar os macedônicos inadequados para o serviço militar ativo por causa da idade ou de ferimentos de volta à Macedônia. Os macedônicos se sentiram desprezados e tratados com desrespeito. Sentiram-se sendo substituídos pelos asiáticos. Sentindo-se insultados, insultaram seu rei também. Hammond relata o seguinte: “Na algazarra geral, disseram a Alexandre que mandasse todos para casa e que continuasse a fazer campanha ‘com seu pai’, ou seja, Amon” (HAMMOND,2005,p.207). Alexandre era considerado filho de Zeus Amon e os macedônios estavam claramente debochando dessa propaganda oficial do monarca. A reação de Alexandre e seus comandantes foi imediata, desceram do tablado e mandaram prender os cabeças do motim. Nesse episódio: “Trinta homens foram removidos e seriam executados por motim” (HAMMOND,2005,p.207). Alexandre fez um discurso em que lembrou os serviços de Felipe e dele próprio aos macedônicos e como ele e seu pai retiraram os macedônicos da obscuridade e da pobreza e fizeram deles os líderes do mundo, os donos do tesouro da Pérsia. Em seu discurso, Alexandre afirmou que ele “não se exaltara acima de seus homens; havia sido ferido com tanta frequência quanto qualquer deles, vivera mais humildemente que a maioria e ganhara a glória eterna para eles [...]” (HAMMOND,2005,p.207). Irritado, ele diz que “eles podiam ir todos para casa e espalhar que haviam abandonado seu rei à mercê daqueles que conquistaram” (HAMMOND,2005,p.207). Afastando-se dos macedônicos, conferiu aos persas o

comando das tropas asiáticas. Os macedônicos lhe pediram perdão e Alexandre reconciliou-se com eles (HAMMOND,2005,p.207-208).

Alexandre era o rei-general de uma aristocracia guerreira e tinha um talento excepcional como estrategista militar. Uma série de histórias foram se somando para construir a imagem de Alexandre. Em uma grande caçada, por exemplo, Alexandre matou pessoalmente um leão (HAMMOND,2005,p.168). Assim como Hércules, campeão entre todos os heróis gregos, que em mais de uma história é retratado matando um leão. O jovem Hércules enfrentou e matou um leão com uma clava de tronco de oliveira silvestre, como conta Menelaos Stephanides, em *Hércules*. No relato sobre o mítico Hércules, Stephanides conta: “Escondido atrás de uma pedra, ficou esperando. O leão enfim apareceu, e Hércules investiu contra ele, desferindo-lhe tamanho golpe de clava que não foi preciso um outro – o poderoso animal caiu sem vida aos pés do jovem herói” (STEPHANIDES,2005,p.23). Também foi contra um leão que Hércules teve que lutar no primeiro dos seus doze trabalhos: Hércules teve que derrotar o Leão de Neméia. Alexandre se tornou o paradigma do herói conquistador, um tipo arquetípico de príncipe-general, como aparece na obra de Maquiavel, *O Príncipe*: “[...] deve o príncipe dedicar-se ao conhecimento da história e examinar as ações dos grandes homens, ver como eles se conduziram na guerra [...]” (MAQUIAVEL,2008,p.72). E nesse sentido, Maquiavel é bastante claro, para ele alguns homens, príncipes e generais, servem de exemplo, de modelo a ser seguido: “[...] E seguir o exemplo dos grandes homens antigos, que tomaram por modelo os que, antes deles, por suas ações, haviam sido consagrados e glorificados, como se diz que Alexandre Magno imitava Aquiles, César a Alexandre [...]” (MAQUIAVEL,2008,p.72). Enquanto César podia se apoiar no exemplo de Alexandre, para Alexandre somente os heróis míticos de Homero poderiam servir de modelo, tão inédita foi sua conquista política e militar. Alexandre, o Grande não teve par em sua época. Até o seu corpo se tornou símbolo de poder. Segundo Stoneman (2008,p.183): “Mais tarde, acabou em Alexandria. Os imperadores romanos visitaram o seu túmulo nesta cidade como Alexandre visitara o de Aquiles em Troia”. O corpo de Alexandre se tornou um documento legitimador da autoridade de Ptolomeu no Egito (STONEMAN,2008,p.187). O legado de Alexandre foi para além de sua vida. A cidade de Alexandria no Egito é uma demonstração disso: “Alexandria, em grande parte como resultado do patrimônio cultural de Ptolomeu II, tornou-se um centro de literatura e de arte. A Biblioteca de Alexandria era a maior do mundo [...]” (STONEMAN,2008,p.190).

Luciano Canfora, a partir da interpretação de Plutarco acerca da nomeação de César como ditador vitalício, compara o seu governo ao de Psístrato. O governo de César podia ser comparado ao de Psístrato, tirano ateniense, por sua natureza popular-autoritária. Ao denominar o governo de César como uma “tirania”, Plutarco buscava encontrar o equivalente grego para aquele tipo de poder que surgia em Roma. Outra referência para o governo estabelecido por Júlio César no período de transição da República para o Império foi a ditadura de Sila. Antes de Sila, a ditadura servia para a mediação de conflitos e restabelecimento da ordem por um tempo limitado. Com Sila, a ditadura se tornou instrumento de um novo ordenamento político-constitucional. Nesse sentido, César segue os passos de Sila (CANFORA,2002,p.312). No combate que César travou contra Fárnaces, obteve uma vitória rápida, com sua VI legião. O triunfo pela vitória na batalha contra Fárnaces é descrito por Luciano Canfora em seu *Júlio César: o ditador democrático*: “A satisfação de César pela rapidez dessa vitória foi por ele expressa posteriormente no desfile do triunfo com o célebre cartaz levado em procissão, no qual estavam as três palavras VENI, VIDI, VICI” (CANFORA,2002,p.265). Essa é uma das frases de Júlio César que entrou para a História: EU VIM, EU VI, EU VENCI. O poder de Júlio César se assentou na força as armas, como um tirano.

Em sua juventude, o futuro ditador vitalício Júlio César é caçado pelo ditador Sila: “Contra ele se desencadeia a hostilidade do ditador Sila, que gostaria de eliminar esse sobrinho de Caio Mário, mas também rebento de uma das mais antigas famílias patrícias, a gens Júlia, que se gabava de uma descendência mítica de Iulo, filho de Eneias [...]” (CANFORA,2002,p.31). Sila identificava em César uma ameaça para a ordem aristocrática tradicional (CANFORA,2002,p.32). Júlio César foi obrigado a se afastar de Roma por um tempo para escapar da perseguição de Sila. Uma das aventuras de César foi o seu sequestro por piratas. Enquanto ele aguardava que seus emissários retornassem com o dinheiro do resgate, Júlio César tentou se ocupar racionalmente no seu tempo de cativo, compondo poesias e discursos e recitando-os aos piratas que o sequestraram. César chegou a ameaçá-los em tom brincalhão de que iria crucificá-los, quando saísse daquela situação. Assim que se viu livre, César se empenhou em punir seus raptos e cumpriu sua promessa, crucificando os piratas que o haviam capturado (CANFORA,2002,p.37-39).

César buscou o acordo com outros generais para conquistar o poder em Roma e foi do pacto secreto com Pompeu e Crasso que César obteve primeiro o consulado e

depois o governo da Gália: “Três ambiciosos, Pompeu, César e o rico Crasso, haviam secretamente feito um pacto, que se chama ‘o primeiro triunvirato’. Eles haviam prometido assistência mútua entre si para dividir o poder [...]” (GRIMAL,2011,p.111). Júlio César montou uma máquina política complexa para não ter o mesmo destino dos irmãos Graco. César assegurou o comando de um exército com o governo da Gália e aliou-se a Públio Clódio, um agitador profissional, que lançava bandos armados sobre o Fórum ou o Campo de Marte para silenciar os adversários (GRIMAL,2011,p.112). Durante o governo da Gália, César estabelece uma relação privilegiada com as legiões: “Com a campanha da Gália muda tudo, muda também [...] o referente social da política cesariana: as massas militares no lugar da plebe urbana” (CANFORA,2002,p.125). Na Gália, César venceu a guerra colonial mais difícil da história de Roma (CANFORA,2002,p.136). As legiões sob o comando de César sempre foram as mais leais e devotadas e se tornaram sua principal força política nas guerras civis e uma arma nas guerras externas. A legião era uma divisão do exército romano composta por 6000 homens, o equivalente a 10 coortes ou 60 centúrias. O exército ordinário tinha 4 legiões ou 40 coortes (CANFORA,2002,p.488). Vercingetórix lidera a insurreição geral da Gália (SCHMIDT,2006,p.147). César, dispondo de dez legiões, realiza um dos maiores empreendimentos de engenharia militar no cerco de Alésia, quando Júlio César derrota Vercingetórix: “O cerco de Alésia pelos romanos, em agosto e setembro de 52 [...] os legionários romanos servindo-se de todas as máquinas de guerra habituais [...] rechaçando os exércitos de apoio gauleses ou as saídas dos sitiados [...]” (SCHMIDT,2006,p.155). No cerco de Alésia, os romanos anularam os exércitos gauleses, tanto dentro quanto fora da cidade com sua estratégia. De acordo com Luciano Canfora sobre o cerco de Alésia: “César decidiu realizar um dos maiores empreendimentos de engenharia militar: a dupla linha de trincheiras e bastiões, a interna para atacar Alésia, e a externa para resistir ao ataque, previsto já como iminente, do exército de socorro recrutado no resto da Gália” (CANFORA,2002,p.148). Além da dupla fortificação, a vitória final dos romanos foi assegurada por uma manobra executada por César: “[...] o envio de uma parte da cavalaria romana para as costas dos recém-chegados. E foi essa cavalaria que, em última análise, atacou pelas costas os inimigos e os dispersou” (CANFORA,2002,p.149). Segundo Grimal (2011,p.115): “Vercingetórix, desalentado, não teve outra solução a não ser se render para evitar um massacre geral. Assim, a resistência gaulesa estava destruída [...]”.

“A sorte está lançada!” é a frase atribuída a César no ponto de virada da história romana, no caminho do aprofundamento da crise da República e das guerras civis que levaria à solução da crise mais tarde. O cruzamento do Rubicão foi um evento decisivo que teve início com um homem que tomou uma trombeta e fez soar o toque de batalha, lançando-se à outra margem. E Canfora escreve: “César aproveita o momento de excitação coletiva para lançar seu apelo nas condições mais favoráveis. [...] Depois disso, atravessou o rio com as tropas [...]” (CANFORA,2002,p.179). Embora no relato dos *commentarii*, a passagem do Rubicão seja apresentada como um acontecimento que se deu com o assentimento prévio e incondicional das tropas, os soldados foram colocados diante do fato consumado, sendo enviados ao rio sem maiores explicações. E o autor prossegue: “César quis chegar lá sem ser visto e teve de recorrer a um estratagema extremo para arrastar à decisão ilegal as fidelíssimas coortes da XIII legião. [...]” (CANFORA,2002,p.182). Com esse episódio tem início o governo de César. A vitória de César na guerra civil contra Pompeu abriu caminho para o estabelecimento do seu poder político ditatorial: “César é nomeado, em 14 de janeiro de 44, cônsul, *imperator* e, sobretudo, ditador pela quarta vez. Um mês mais tarde, recebe o título de ditador vitalício” (SCHMIDT,2006,p.233). Em 14 de fevereiro de 44 a.C. é conferida a César a ditadura perpétua. No dia 15 de março do ano 44 a.C., César foi assassinado (CANFORA,2002,p.475). Joel Schmidt, em *Júlio César*, trata do episódio da leitura do testamento de César. Júlio César deixou ao povo um legado considerável, dando setenta dracmas a cada cidadão romano. O povo de Roma sente, então, que perdeu um amigo e um protetor, “cujo corpo, coberto de feridas, passa agora diante de seus olhos para ser colocado numa fogueira erguida no Campo de Marte, junto ao túmulo de Júlia, sua filha morta prematuramente” (SCHMIDT,2006,p.255). Marco Antônio procura comover ainda mais o povo e, junto com as frases de veneração a César, apodera-se da toga ensanguentada, excitando a fúria da multidão. De acordo com a narrativa de Schmidt (2006,p.256): “Todos se precipitam: bancos e mesas do mercado, e até mesmo as tribunas dos magistrados, são amontoados para formar ali mesmo uma fogueira onde o cadáver de César é colocado”. A fogueira é acesa por dois homens que traziam espadas na cintura e dardos nas mãos. Júlio César se apoiava na força das armas e no amor do povo para governar e a emoção do povo de Roma diante da perda trágica do seu protetor e do herói das guerras das Gálias expressa isso.

Em *A escravidão na Roma antiga: política, economia e cultura*, Fábio Duarte Joly afirma: “[...] a Itália antiga, sobretudo entre os séculos III a.C. e II d.C., fez parte ao lado da Grécia clássica, do Brasil, do sul dos Estados Unidos e do Caribe inglês e francês entre os séculos XVI e XIX, do restrito grupo de sociedades escravistas. [...]” (JOLY,2005,p.11). Para Mário José Maestri Filho, para que uma forma de dependência pessoal possa ser definida como escravidão é preciso que três determinações estejam presentes. Em primeiro lugar, o cativo deve ser considerado uma simples mercadoria, podendo ser comprado, vendido ou alugado. Em segundo lugar, a totalidade do produto do ser humano escravizado deve pertencer ao seu senhor. E, por último, “o status escravo deve ser vitalício e transmissível aos filhos” (MAESTRI FILHO,1988,p.3). Segundo Maestri (1988,p.40): “As populações submetidas militarmente pelo expansionismo romano foram a principal fonte, ao menos na República, de abastecimento de cativos”. No momento da abolição da escravidão por dívidas dos cidadãos romanos, iniciava-se a penetração da escravidão-mercadoria no tecido econômico e social de Roma (JOLY,2005,p.38). Joly explica a escravidão por dívidas existente em Roma antes de sua abolição: “Prevista pela Lei das Doze Tábuas, a escravidão por dívidas – em que o camponês submetia-se a trabalhar para um proprietário de terras até saldar suas dívidas, e, caso não conseguisse, podia até ser vendido como escravo [...]” (JOLY,2005,p.37). Em 326 a.C., a servidão por dívidas dos plebeus pobres, de cidadãos romanos, foi abolida pela *lex Poetelia Papiria* (JOLY,2005,p.37). A escravidão-mercadoria acentuou-se entre os séculos III e I a.C., momento em que os grandes proprietários apropriavam-se do *ager publicus* (terra pública) em detrimento do campesinato-cidadão (JOLY,2005,p.38). Outra forma de obtenção de cativos, de acordo com Maestri, era o comércio de escravos do Mediterrâneo: “O comércio ‘internacional’ de escravos foi outra importante fonte de cativos. O Mediterrâneo, havia muito, era o palco de um importante comércio escravista” (MAESTRI FILHO,1988,p.40). Na sociedade escravista romana a energia humana e animal dominaram absolutas na produção. Para evitar o assassinato dos senhores por seus escravos, os teóricos gregos aconselhavam não juntar na propriedade escravos de uma mesma nacionalidade. Segundo Maestri, era um pesadelo aos opressores a homogeneidade cultural dos oprimidos, algo que facilitava a comunicação e a identificação entre os escravizados. No mundo helênico, os escravos que matavam seus senhores eram queimados vivos. Os romanos criaram o dispositivo legal do *senatusconsultum Silanianum*, que estabelecia que se o senhor, um *pater familias*, fosse assassinado, todos os escravos que numa distância próxima o suficiente para ouvir os

pedidos de socorro não fossem em seu auxílio seriam executados (MAESTRI FILHO,1988,p.58-61). Os escravos “acorrentados” da propriedade rural dormiam na prisão, *ergastulum*, uma espécie de sombria “senzala” subterrânea (MAESTRI FILHO,1988,p.43-44).

Para Fábio Joly: “Outro desdobramento desse processo de utilização de mão-de-obra escrava em larga escala foi a eclosão de rebeliões servis. [...]” (JOLY,2005,p.39). As três maiores revoltas de escravos da Roma antiga ocorreram na Sicília e na Península Itálica, ou seja, no “coração” do império romano, no período republicano. Foram elas a primeira revolta de escravos da Sicília (136 a 132 a.C.), a segunda revolta de escravos da Sicília (104 a 101 a.C.) e a revolta de Espártaco (73 a 71 a.C.). A data de início da primeira revolta servil da Sicília varia em cada autor: Ciro Cardoso aponta o início da primeira guerra servil da Sicília em 135 a.C.; Fábio Joly data em 136 a.C. o início da primeira revolta de escravos da Sicília; e Mário Maestri Filho apresenta o ano de 138 a.C. como o início da primeira grande insurreição de escravos romanos ocorrida na ilha da Sicília. De acordo com Ciro Cardoso, em *O Trabalho compulsório na Antiguidade*: “Na Sicília, grandes latifúndios escravistas existiam já sob os cartagineses e gregos, e este traço estrutural se acentua na ilha sob o domínio da Roma republicana” (CARDOSO,1984,p.57). Os escravos da Sicília eram muito maltratados e extremamente explorados, produzindo cereais, vinho e azeite para exportação. De acordo com Ciro Flamarion Cardoso: “O movimento rebelde começou com uma conspiração de escravos do cruel proprietário Damófilo” (CARDOSO,1984,p.57). Em *O escravismo antigo*, Maestri escreve sobre a primeira grande revolta de escravos ocorrida na República: “Cerca de 400 rebeldes uniram-se aos cativos da cidade e começaram um movimento que envolveu principalmente a Sicília Oriental. [...] A insurreição, que recebeu o apoio dos livres empobrecidos, chegou a congregar aproximadamente 200.000 homens” (MAESTRI FILHO,1988,p.53). Fábio Duarte Joly também escreve sobre essa revolta de escravos: “Na primeira revolta siciliana, os escravos rebelados, entre eles muitos pastores, tomaram a cidade de Ena e proclamaram como seu rei um sírio de nome Euno. A esse grupo, juntou-se depois outro liderado pelo escravo Cleon, da Cilícia [...]” (JOLY,2005,p.39). Cardoso trata do final trágico para os escravos rebeldes da Sicília: “Depois de diversas derrotas sofridas por tropas romanas, o cônsul Públio Rupílio conseguiu render pela fome as cidades, sitiando-as. A revolta foi esmagada em 132 a.C., e a repressão ceifou a vida de numerosos rebeldes [...]” (CARDOSO,1984,p.57). Segundo

Ciro Cardoso, Euno, que havia sido feito rei dos rebeldes da ilha com o nome de Antíoco, com a derrota do movimento, acabou morrendo numa prisão em Roma. A segunda guerra servil siciliana deu-se entre 104 e 101 a.C. e foi exclusivamente rural (CARDOSO,1984,p.57). De acordo com Joly: “Assim como na primeira revolta, formaram-se dois grupos de rebeldes, liderados pelo sírio Sálvio e pelo cilício Atenião, ambos derrotados por Roma. [...]” (JOLY,2005,p.39). A repressão à revolta, de acordo com o texto de Ciro Cardoso, ficou a cargo do pretor Licínio Lucano e depois do cônsul Mânio Aquílio. Os escravos derrotados foram crucificados ou morreram como gladiadores em Roma (CARDOSO,1984,p.57-58).

A revolta de Espártaco foi o último grande movimento escravo conhecido por Roma, a última grande insurreição de escravos. O movimento teve início com 74 gladiadores em Cápua. A revolta comandada pelo trácio Espártaco deu-se entre 73 e 71 a.C. No curso da revolta, o exército rebelde chegou a 120 mil homens (MAESTRI FILHO,1988,p.54-55). Segundo Joly: “A última revolta de escravos ocorreu na Península Itálica e, portanto, teve maior repercussão em Roma. Em 73 a.C., gladiadores instalados em Cápua sublevaram-se e [...] infligiram graves derrotas às tropas romanas [...]” (JOLY,2005,p.39). Segundo Cardoso: “A revolta de Espártaco foi também considerada uma verdadeira guerra servil (*bellum servile*) tendo ocorrido durante as guerras civis da fase final da República romana” (CARDOSO,1984,p.58). Depois de fugirem de uma escola de gladiadores de Cápua, na Campânia, os escravos liderados por Espártaco organizaram-se nas encostas do vulcão Vesúvio. Espártaco, um escravo trácio, era o chefe principal dos rebeldes, mas não era o único, havia outros chefes, que eram gauleses. A revolta comandada por Espártaco também contou com a adesão de camponeses pobres (CARDOSO,1984,p.58). Sobre a rebelião liderada pelo gladiador-general Espártaco, Mário Maestri escreve: “O movimento comandado por Espártaco não almejava, como os congêneres sicilianos, formar um Estado autônomo. [...] Apesar de vitorioso na batalha de Picenum [...] evoluiu novamente com seus exércitos para o Sul [...]” (MAESTRI FILHO,1988,p.54). Segundo o autor, a intenção de Espártaco era sublevar a população escrava da Sicília. De qualquer modo, esse era um medo real dos senhores de escravos romanos e itálicos, já que a Sicília tinha sido palco de duas grandes rebeliões servis. Depois de algumas derrotas do exército romano, a revolta comandada pelo gladiador-general, como o chama Mário Maestri (1988,p.55), é finalmente suprimida pelo general Crasso (JOLY,2005,p.39). Segundo Fábio Joly: “Como castigo exemplar, cerca de seis

mil corpos foram crucificados ao longo da Via Ápia” (JOLY,2005,p.39). Segundo Ciro Cardoso, a batalha decisiva ocorreu na Apúlia, em 71 a.C. Espártaco é finalmente derrotado pelos romanos, sob o comando de Licínio Crasso. Cardoso menciona a repressão sofrida pelos rebeldes com a crucificação em massa, mas informa um destino diferente para o comandante do exército rebelde: “Espártaco, tendo morrido na batalha final, escapou a tal sorte” (CARDOSO,1984,p.58).

Kovaliov, historiador soviético que escreveu *Historia de Roma*, faz um relato da revolta de Espártaco que vai além das poucas linhas que a maioria dos historiadores ocidentais, especialistas na área de História Antiga, têm dedicado. Em parte, isso é condicionado pela própria escassez de fontes, mas é preciso cuidado para não se reproduzir uma versão da história que exprime apenas os acontecimentos e as ideias relativas às camadas superiores da sociedade. Sobre a biografia de Espártaco, o autor escreve: “La biografía de Espartaco, particularmente, nos es casi desconocida. Sabemos que provenía de Tracia” (KOVALIOV,1959,p.290). Além disso, prossegue o historiador soviético em sua *Historia de Roma*: “Por las vagas referencias de Apiano y de Floro se puede colegir que Espartaco militó en las tropas auxiliares romanas y fué reducido a esclavitud por desertión. Gracias a sua fuerza física, fué luego destinado a gladiador” (KOVALIOV,1959,p.290-291). Desse modo, o autor escreve que a biografia de Espártaco é quase desconhecida para nós, tendo nos chegado a partir das fontes algumas poucas informações, como o fato dele ser de origem trácia, e que ele foi das tropas auxiliares romanas e foi reduzido à escravidão por deserção. Por sua força física, segundo o relato de Kovaliov, Espártaco acabou sendo selecionado para atuar como gladiador. Segundo Kovaliov (1959), as fontes concordam com a inteligência que Espártaco possuía. De acordo com o historiador, as forças de Espártaco aumentaram em número com a adesão de escravos e de trabalhadores das fazendas próximas. Para ele, os escravos e os trabalhadores pobres aderiam à revolta liderada pelo gladiador-general, “atraídos también por el hecho de que Espartaco dividía el botín em partes iguales entre todos los suyos” (KOVALIOV,1959,p.291). Essa divisão dos saques em partes iguais entre todos os membros da comunidade talvez tenha inspirado o mito de um Espártaco “socialista”. De qualquer modo, no século XIX e no início do século XX, muitos socialistas e comunistas viram na figura de Espártaco um dos precursores da luta pela emancipação da humanidade. Em oposição ao justo, igualitário e humano Espártaco está o cruel general Crasso. Em Kovaliov, pode-se ler o seguinte acerca da organização das tropas romanas

promovida pelo general Crasso para derrotar a rebelião de escravos comandada por Espártaco: “Craso decidió restaurar la disciplina entre sus tropas adoptando severas medidas. Para aquéllos que habían huído ante el enemigo, aplicó la diezmación, antiguo castigo que estaba y desde mucho tempo atrás em desuso em el ejército romano [...]” (KOVALIOV,1959,p.294). Desse modo, Crasso procurava ser mais temível para seus soldados que os próprios inimigos, restaurando a disciplina militar nas tropas romanas que lhe foram dadas para reprimir a revolta servil, aplicando o castigo da dizimação para aqueles que fugiram do inimigo, executando um a cada dez soldados.

Em *A História Social de Roma*, Géza Alföldy descreve a revolta de Espártaco como a revolta de escravos mais perigosa para Roma, tendo ocorrido entre 74 e 71 a.C., na Itália. Sobre a rebelião servil que sacudiu Roma no século I a.C., Alföldy afirma: “Começou por uma conspiração de gladiadores em Cápua, pois não havia entre eles dificuldades de comunicação e tinham fácil acesso às armas. Depois dos primeiros êxitos da revolta, o número de partidários de Espártaco teria ascendido a 120000 homens [...]” (ALFOLDY,1989,p.85). É interessante notar a observação feita pelo autor com relação às facilidades de comunicação entre os escravos e de acesso às armas como fatores que permitiram que a conspiração de gladiadores ocorresse e fosse bem-sucedida. Foi preciso uma guerra prolongada para que a resistência do exército rebelde de Espártaco fosse quebrada. De acordo com Géza Alföldy, Roma teve que utilizar oito legiões sob o comando de Marco Licínio Crasso para conseguir vencer os revoltosos comandados pelo gladiador trácio (ALFOLDY,1989,p.85). Há discrepâncias em relação a esses números. Kovaliov (1959,p.294) relata que Marco Licínio Crasso foi nomeado comandante supremo com o título de procônsul em 72 a.C., sendo confiado a ele um exército de 10 legiões e não 8 como relata Alföldy. O número de revoltosos também varia de autor para autor. Segundo Cardoso (1984,p.58): “É possível que as forças sob comando de Espártaco hajam chegado a um máximo de setenta mil pessoas”. Há relatos, portanto, que apontam para um máximo de 70 mil combatentes e outros de 120 mil combatentes sob o comando do líder trácio.

Ciro Cardoso, em sua coletânea de fontes primárias, destaca um trecho do texto de Apiano, uma História das Guerras Civis Romanas, em que se refere à revolta de Espártaco no livro I, capítulo XIV (116-120): “[...] Crasso tentou de todas as maneiras dar combate a Espártaco, para que Pompeu não pudesse colher a glória da guerra. [...]” (CARDOSO,1984,p.143). Nesse fragmento, pode-se verificar a relação entre as guerras

e, neste caso, mesmo a repressão a grandes revoltas de escravos, com as disputas políticas entre os aristocratas, homens ricos e generais, da República romana. E o relato de Apiano prossegue: “[...] A batalha foi longa e sangrenta, como era de se esperar de tantos milhares de homens desesperados.” (CARDOSO,1984,p.144). Pode-se ver que, embora os escravos fossem tratados como seres inferiores pela ideologia oficial, a batalha final contra os escravos rebeldes foi difícil para os romanos, tendo o exército romano perdido mais ou menos mil homens. A respeito da atuação de Espártaco no campo de batalha, de acordo com a narrativa de Apiano: “Espártaco foi ferido na coxa por uma lança e ajoelhou-se, segurando seu escudo à sua frente e lutando assim contra seus atacantes até que ele e a grande massa dos que com ele estavam foram cercados e mortos.” (CARDOSO,1984,p.144). No relato de Apiano, ele informa que o corpo de Espártaco não foi achado e que os sobreviventes foram crucificados ao longo de toda a estrada de Cápua a Roma, ou seja, do local do início da revolta até a capital do império, um aviso, sem dúvida, a todos os escravos de Roma que pensassem em se rebelar como os seguidores de Espártaco.

A imagem de Espártaco na literatura refletiu essas projeções mais livres pela falta de fontes suficientes sobre o líder dos escravos. No romance histórico *Os Gladiadores: A Saga de Espártaco*, de Arthur Koestler, o autor se justifica exatamente assim com relação ao preenchimento dos detalhes que faltavam para compor o personagem principal de seu livro, sendo possível para ele deduzir muita coisa do quadro conhecido daquela época; nas palavras dele, essa dedução tratava-se de “uma questão de geometria intuitiva, a reconstrução de um quebra-cabeças do qual faltava metade das peças” (KOESTLER,2006,p.317). Segundo Koestler (2006,p.317), sabe-se muito sobre os adversários da revolta de Espártaco, como Crasso e Pompeu, e muito pouco sobre Espártaco e seus companheiros. Embora as fontes não indiquem qual era o programa que dava coesão ao exército de Espártaco, o autor interpreta a existência de uma espécie de programa “socialista”. Um programa que “afirmava a igualdade entre os homens desde o seu nascimento e repelia a ideia de que a distinção entre homens livres e escravos pertencesse à ordem natural” (KOESTLER,2006,p.317). Para a reconstrução de seu quebra-cabeças, Koestler supõe que Espártaco escolhera como mentor um membro da seita judaica dos essênios, que era a única comunidade relativamente numerosa da época (século I a.C.) que praticava um comunismo primitivo (KOESTLER,2006,p.317-318). O escritor afirma: “[...] a filosofia com a maior chance de atrair o maior número de

miseráveis deve ter sido a mesma que [...] encontrou uma expressão mais sublime no Sermão da Montanha – e que Espártaco, o Messias escravo, não lograra implementar” (KOESTLER,2006,p.318). A figura de Espártaco acaba por ser aberta a tantas projeções por causa da escassez de fontes: “[...] A fonte original sobre a revolta dos escravos é formada por alguns fragmentos encontrados em Tito Lívio, Plutarco, Appian e Florus. Reunidos, eles somam menos de quatro mil palavras. [...]” (KOESTLER,2006,p.316).

O escritor Arthur Koestler escreveu o livro *Os Gladiadores* como parte de uma trilogia de três romances históricos, tendo como questão central a ética revolucionária e a ética política em geral, discutindo se é verdade que os fins justificam os meios e até que ponto (KOESTLER,2006,p.315). *Os Gladiadores* é a história de uma revolução que deu errado (KOESTLER,2006,p.315). Sobre o fracasso da “revolução” de Espártaco, o autor escreve: “[...] Espártaco foi vítima da ‘lei dos desvios’, que obriga o líder a caminho da Utopia a ser ‘impiedoso em nome da piedade’. Ele entretanto hesita em dar o último passo – liquidar, por crucificação, os dissidentes celtas e estabelecer uma tirania implacável.” (KOESTLER,2006,p.316). Para o autor, a recusa de Espártaco em punir os dissidentes teria sido uma das razões que condenaram sua revolução à derrota. Interessante essa avaliação do escritor, que se desilude com o Partido Comunista justamente depois dos primeiros expurgos e das ondas de terror que atingiram a maioria de seus camaradas comunistas em 1935. Koestler foi, por sete anos, membro do Partido Comunista, inscrevendo-se no partido em 1931 na Alemanha. No ano em que ele terminou o livro, 1938, Arthur Koestler saiu do Partido Comunista, não sem antes ter sido capturado pelas tropas de Franco durante a Guerra Civil Espanhola, ficando 4 meses preso. A sua experiência política influenciou sua literatura. Ele fica entre a ética e o realismo político.

Analisando o texto propriamente dito, ele descreve Espártaco como tranquilo, atraente e portando uma pele bonita em torno dos ombros. Crixus, um dos líderes dos escravos que fugiram da escola de gladiadores de Lentulus Batuatus em Cápua, era o treinador de gladiadores. Crixus era gaulês (KOESTLER,2006,p.19). Espártaco é designado em alguns momentos como “o homem com a pele de animal”. Os principais gladiadores da história são Espártaco, Crixus, Castus e Enómao. Os gladiadores Crixus e Castus eram gauleses. Enomáio era um gladiador mais jovem (KOESTLER,2006,p.33). Koestler retrata a eleição dos líderes do movimento dos gladiadores. O grupo estava dividido. Por fim, acabaram elegendo dois comandantes: “[...] Os gauleses queriam Crixus, enquanto o restante estava do lado de Espártaco. Finalmente, concordaram em ter

os dois” (KOESTLER,2006,p.35). O autor faz uma descrição das lideranças dos escravos. Crixus é retratado como “um gaulês gordo, triste e cruel” e Espártaco como “um trácio de olhos luminosos, que portava uma pele de animal de cores vivas”. A mulher de Espártaco é descrita como “uma moça, morena, esbelta e de ares infantis, sacerdotisa trácia capaz de ler as estrelas e o futuro” (KOESTLER,2006,p.39). Os gladiadores fugitivos promovem saques na região da Campânia e boatos circulavam pela região sobre os saqueadores: “Não se tratava de bandidos ordinários, mas de gladiadores. Nunca antes houvera tantos bandidos desse tipo na Campânia, pois o destino dos gladiadores, que mal chegam a ser seres humanos, é o de morrer na arena” (KOESTLER,2006,p.39). A desumanização dos escravos aparece nesse trecho e era parte da ideologia da classe dominante romana. Os gladiadores, em especial, tinham uma vida que não valia nada, porque matavam e eram mortos na arena para a simples diversão do público. E o autor prossegue: “Mas, por outro lado, no final das contas eles eram seres humanos, e tinham razão em não querer morrer. [...] Quem resistisse era morto [...] mas os que se atiravam a seus pés em sinal de clemência podiam acompanhá-los [...]” (KOESTLER,2006,p.39). O contingente da horda só aumentava. Koestler descreve os grupos sociais que se associam ao bando: “Vinham lavradores, pastores e diaristas, escravos e homens livres, sem distinção. Condutores de rebanho vinham de Hirpínia, mendigos e bandidos de Sâmnio, escravos de origem grega, asiática, trácia, gaulesa [...]” (KOESTLER,2006,p.43). Segundo Koestler (2006,p.48): “Os celtas e os trácios eram os mais numerosos e se detestavam”. Crixus era o líder dos celtas e Espártaco era o líder dos trácios. E ele continua: “Os celtas eram criaturas caprichosas e irascíveis; a maioria nascida como escravos romanos; não conheciam sua terra de origem a não ser de ouvido” (KOESTLER,2006,p.48). Quanto aos trácios, são descritos da seguinte maneira pelo autor: “Os trácios, por outro lado, haviam chegado à Itália há poucos anos, como prisioneiros da campanha de Appius Claudius” (KOESTLER,2006,p.49). A ênfase nas diferenças entre trácios e gauleses parece ser uma forma de explicar as cisões ocorridas no exército de escravos rebeldes. Arthur Koestler faz um retrato da política em Roma no tempo da revolta de Espártaco. Não era o mérito nas campanhas militares que garantia prestígio e altos cargos da República como fora no passado, mas favores sexuais, intrigas e disputas políticas. Quem fosse honesto deveria percorrer de posto em posto até que chegasse sua vez. Dois aristocratas são colocados lado a lado: Clodius Glaber e Marco Crasso. Clodius Glaber era, segundo o texto, um espírito honesto e por isso ficava para trás: “Um após outro, seus contemporâneos subiam de posição enquanto ele dava duro

como um palerma honesto que era, de posto em posto – soldado, questor, pretor; não fora poupado nem do cargo de edil” (KOESTLER,2006,p.53). O pai dele havia sido cônsul e Clodius Glaber esperava ter uma carreira gloriosa. Já Marco Crasso era um exemplo de político corrupto e que ascendeu ao poder com a fortuna tomada dos outros. Escreve o autor: “[...] Ele jamais se distinguiu por feitos militares, mas levara dúzias de oponentes de Sulla para a forca do ditador, após o que embolsou suas propriedades, lançando assim as bases de seu fabuloso patrimônio. [...] se tornara credor de metade do Senado [...]” (KOESTLER,2006,p.53-54). A revolta dos escravos ocorreu num momento de crise da República romana, uma crise social, mas também uma crise de valores, que marcava a degradação da aristocracia, que se afundava na corrupção. Os gladiadores não são retratados como “bonzinhos”, eles saqueavam e massacravam, mas seus atos são uma reação à situação desesperadora de vida em que foram lançados. Espártaco é exaltado. No livro é lançada a hipótese de que se Espártaco não fosse um escravo, teria sido um grande general: “Se houvesse sido Aníbal, teria conquistado Roma” (KOESTLER,2006,p.61). Espártaco aparece também aqui como o herói assim percebido por muitos socialistas dos séculos XIX e XX e o grande líder e homem de grande valor como fora descrito pelas fontes antigas.

A relação da figura de Espártaco com os mitos nos textos antigos aparece na obra de Plutarco (Crasso,8): “[...] Espártaco, um trácio de raça nômade. [...] Diz-se que, da primeira vez que o conduziram a Roma para vendê-lo, viu em sonho uma serpente enrolada em torno de seu rosto. [...]” (ARAÚJO, 1999, p.215). Um sonho que é explicado como um presságio de enorme poder e enorme perigo pela companheira de Espártaco, uma sacerdotisa de Dioniso, e que Plutarco apresenta em relato.

Numa perspectiva inspirada em Bakhtin não é um problema utilizar a interpretação literária de um acontecimento histórico com fontes escassas, mas uma oportunidade de enriquecimento da compreensão histórica das visões sobre um mesmo fato ao longo dos séculos. Trazer para a sala de aula a comparação das fontes primárias com as interpretações dos historiadores de diferentes países, enriquecendo essa análise histórica com a imaginação criadora do escritor de romances históricos só pode ser visto de forma positiva do ponto de vista pedagógico para os objetivos próprios da educação básica. Em uma passagem de *Os Gladiadores*, em um diálogo entre Espártaco e um dos rebeldes, um essênio, ele conta a história da revolta da Sicília e oferece a esse episódio um significado que pode servir de discussão em sala de aula:

[...] Mas você é capaz de verificar como eu estava certo ao dizer que a aspiração das pessoas comuns por uma justiça perdida é eterna, e que sempre haverá alguém que se levante, que receba a Palavra e percorra o seu caminho com a fúria nas vísceras. Que a força de Sodoma o derrote e o crucifique; após algum tempo, outro homem se erguerá, depois dele ainda outro e eles transmitirão a Grande Fúria de década em década [...] (KOESTLER,2006,p.78).

O essênio relata as vitórias dos escravos sicilianos sobre as legiões romanas e a grande realização dos rebeldes, que conquistaram e governaram quase toda a Sicília e oferece uma interpretação sobre as intenções desses escravos, uma visão idealizada, mas, de todo modo, a perspectiva capaz de inspirar Espártaco a seguir em frente numa obra que fosse além da mera resistência aos ataques dos exércitos romanos. Diz o essênio ao gladiador: “[...] Durante três anos, eles governaram quase toda a Sicília. Assim que Roma decidiu deixá-los em paz, eles planejaram fundar um Estado Solar, um Estado de justiça e boa-vontade” (KOESTLER,2006,p.78). Espártaco ficou ouvindo os ensinamentos do essênio em uma longa conversa. Espártaco e o essênio concordaram com o fato de que ambos não acreditavam em profecias; apesar disso, Espártaco achou o discurso do essênio contraditório, porque mesmo afirmando não acreditar em profecias ele parecia apostar na realização de uma profecia. Quando Espártaco disse ao essênio com uma hostilidade brusca que lhe parecia que ele havia dito que não acreditava em profecias, o rebelde que fazia parte do exército comandado pelo gladiador-general trácio lhe respondeu: “Não acredito absolutamente na palavra falada [...] Acredito apenas em seu efeito. As palavras são como o ar, mas o ar se torna vento e o vento faz os barcos navegarem” (KOESTLER,2006,p.73). Ou seja, sob certas circunstâncias históricas ideias e palavras aparentemente irrealizáveis podem se tornar uma força material irresistível, mobilizando as massas humanas numa determinada direção, influenciando o curso real dos acontecimentos. Em outro diálogo, Crixus, de forma mais realista, manifestou sua preocupação a Espártaco dizendo que o Senado de Roma mandaria enviar as Legiões para caçá-los (KOESTLER,2006,p.68). Essa conversa ocorre logo depois de uma importante vitória sobre os romanos: “O massacre do exército do pretor Clodius Glaber ocorreu durante a noite que se seguiu ao décimo dia do assédio” (KOESTLER,2006,p.63). E o autor continua:

Os gladiadores, preparados para a luta, viram-se no papel de meros carneiros. A falta de resistência os incitou a um frenesi cego, deixando-os ao mesmo tempo insatisfeitos. E as vítimas, que imploravam clemência sem encontrá-la, jazendo com a consciência que minguava ao avanço da morte, tiveram a impressão de que seus adversários, que jamais haviam visto até se atirarem sobre eles naquela noite com gritos selvagens, não eram seres humanos, mas demônios desenfreados, soltos das profundezas do inferno (KOESTLER,2006,p.65).

O autor não omite a selvageria do combate e da matança. Mas dimensiona a situação desesperada dos rebeldes. O próprio Espártaco, em sua discussão com o essênio, mesmo sem concordar com suas concepções de mundo, diz: “[...] Quem é perseguido não tem como respeitar a lei e a ordem” (KOESTLER,2006,p.74). É desse modo que ele justifica a desordem que ele havia semeado na Campânia. Mas há uma passagem em especial que é o discurso de Espártaco ao exército que ele conseguiu moldar no Monte Vesúvio a partir de bandos de fugitivos que a ele se juntaram que é reveladora sobre a tese defendida pelo autor e que projeta sobre Espártaco essa imagem de herói libertador:

Ao começar a falar, a voz de Espártaco afogou-se naquele zumbido. Vestido em sua pele de animal, ele estava de pé numa espécie de ponte de pedra, uma rocha metade para fora da parede; acompanhavam-no Crixus, alguns gladiadores e empregados de Fannius. O cheiro de todos eles tornou-se um só cheiro, suas expectativas o cercavam como uma só expectativa. Encabulado, ele ergueu o braço – imediatamente, os gladiadores e os pescoçados atrás deles ergueram também os seus e o silêncio tomou conta. Pela segunda vez, Espártaco começou a falar; as paredes da cratera captavam e amplificavam a sua voz.

[...]

- Talvez os romanos mandem outra armada – disse Espártaco. – Precisamos ter uma cidade onde passar o inverno, uma cidade guardada por muralhas, uma cidade só nossa.

Não era isso o que ele queria dizer. Era impossível tomar uma cidade amurada sem o maquinário de assédio apropriado. Crixus, que permanecera ao seu lado, gordo e pesado, virou-se para ele e o fitou com um olhar sombrio. Sabia que não era possível tomar uma cidade sem máquinas de assédio, e aqueles cinco mil dentro da cratera sabiam disso também.

[...]

- Uma cidade – disse Espártaco -, uma cidade com casas e muralhas firmes, uma cidade só nossa. Assim, quando os romanos vierem, eles partirão suas cabeças nas muralhas da cidade que nos pertence – uma cidade de gladiadores, uma cidade de escravos.

[...]

- O nome dessa cidade será Cidade dos Escravos – disse Espártaco, ouvindo a própria voz ressoando pela cratera. – Lembrem-se de que obteremos aquilo que queremos e que ninguém será servo em nossa cidade. Mas talvez nós não tenhamos apenas uma cidade, porém várias, uma irmandade de Cidades de Escravos. Não pensem que eu esteja falando bobagem, pois algo parecido já existiu antes, há muito, muito tempo. Chamava-se Estado Solar...

[...]

- Nós somos a maioria – disse Espártaco -, e nós os servimos porque éramos cegos e não buscávamos motivos. Mas desde que nos pusemos a nos perguntar, eles não têm mais poder sobre nós. E eu lhes digo que, no momento em que começarmos a nos perguntar, eles encontrarão o seu fim [...] Porque, então, eles já não serão nada diante de nós e as muralhas de suas cidades desmoronarão sem qualquer máquina de assédio.

[...]

- Não temos máquinas de assédio e não é verdade que as muralhas das cidades caíam sozinhas. Mas vamos instalar o nosso acampamento diante de seus

portões e através de cada portão, através de cada brecha, transmitiremos a nossa mensagem aos servos da cidade, repetiremos à exaustão até que a mensagem ensurdeça seus ouvidos: ‘Os gladiadores de Lentulus Batuatius de Cápua desejam perguntar-lhes por que os fortes devem servir aos fracos, por que a maioria deve servir à minoria.’ Esta pergunta choverá sobre eles como pedras lançadas de poderosas catapultas, e os servos da cidade a ouvirão, erguerão suas vozes e unirão suas forças às nossas. E então não haverá mais muralhas.

[...]

Falou-lhes do distante período inicial da horda, como os Cinquenta tornaram-se Cinco Mil. Falou-lhes da raiva dos acorrentados e dos oprimidos que pesava sobre a Itália, contou-lhes como essa raiva escavara estradas como os riachos que se formam da pressão e do suor da montanha. E como eles, os cinquenta gladiadores de Lentulus escavaram um grande leito para todos os pequenos e furiosos riachos, de modo que acabaram se unindo numa poderosa torrente que afogou Glaber e sua armada. E o quão necessário foi represar o fluxo e guiá-lo, a fim de não desperdiçar sua força. E que, portanto, eles precisam conquistar a primeira cidade fortificada antes que as chuvas cheguem, como a irmandade das Cidades de Escravos se espalharia pela Itália; o grande Estado da justiça e da boa-vontade, que será chamado – e ele disse pela segunda vez -, que será chamado de Estado Solar (KOESTLER, 2006, pp.95-98).

A partir dessa passagem da obra literária de Arthur Koestler sobre Espártaco é possível comparar esse texto com o relato histórico de Apiano da coletânea de fontes primárias de Ciro Cardoso e com a interpretação do historiador Géza Alföldy em grupos em sala de aula, realizando um trabalho de análise e discussão que pode se estender por várias aulas, após uma “aula-contação” sobre a Revolta de Espártaco. O mesmo pode se aplicar para todos os temas escolhidos para serem traduzidos para a sala de aula na forma de “contação de histórias” nas atividades em grupo realizadas pelos alunos.

Tanto Espártaco quanto Alexandre tiveram suas biografias cruzadas com os mitos em suas ações enquanto sujeitos históricos e foram transformados em mitos pelas gerações que os sucederam. Espártaco é o arquétipo do herói, a imagem do herói libertador, aquele que luta contra a opressão; interessante notar que embora em vários relatos históricos e literários seus comandados possam ser descritos como indisciplinados e cheios de vícios, Espártaco aparece sempre como um homem virtuoso. Alexandre também personificou o arquétipo do herói na imagem do herói conquistador, do príncipe-general, um verdadeiro paradigma para todos aqueles que queriam basear sua autoridade na glória e na riqueza advindas de conquistas militares. Não é por acaso que há relatos antigos que afirmam que Júlio César se inspirou em Alexandre. Os mitos também inspiraram César e o legitimaram diante do povo, com suas origens remontando a Eneias, de quem descendiam os lendários Rômulo e Remo e todos os romanos. E ele próprio se torna uma personagem mítica, que se distingue do César histórico.

As grandes batalhas de Alexandre foram a Batalha de Granico, a Batalha de Issus, a Batalha de Gaugamela e a Batalha do Hidaspes. Segundo Droysen (2010,p.280), Alexandre pretendia criar um império oriental e ocidental de civilização helênica. Ele queria construir um império helênico e a sua personalidade, segundo Droysen, encarnava a unidade do império. Alexandre, o Grande se comportava à maneira oriental, vestindo trajes asiáticos, diante dos persas e era o primeiro no combate, compartilhando das mesmas provações que passavam as tropas (DROYSEN,2010,p.281). A história de Alexandre escrita por Droysen pode ser lida com o prazer com que se lê um romance, a narrativa histórica aparece em todo o seu brilho, mesmo que possamos fazer ressalvas a partir das perspectivas dominantes na historiografia atual.

Nas batalhas de Issus e de Gaugamelo, Alexandre deixara o vencido escapar duas vezes. Porém, depois que se tornara senhor das cidades reais do império, sentara no trono de Ciro e recebera – segundo o costume asiático – a homenagem dos Grandes do reino, ele não podia mais permitir que o rei deposto desfraldasse a bandeira de antigo esplendor e incitasse os povos à revolta. Desde então, a vontade de capturar Dario tornara-se uma questão vital, uma cólera aquiliana. Alexandre perseguiu-o em uma cavalgada furiosa que beirou o prodígio. Ela custou a vida de muitos dos seus mais valentes soldados e justificaria a acusação de despotismo que lhe fizeram, se ele mesmo não tivesse partilhado a sede e a fadiga de seus homens, resistindo até o fim às marchas noturnas e lutando até o limite de suas forças. Contam que um dia alguns soldados trouxeram-lhe água em um elmo. Ele morria de sede e tomou o elmo nas mãos. Porém, vendo os olhares tristes e pálidos dos cavaleiros, devolveu-o a eles dizendo: “Se eu bebesse sozinho, meus homens perderiam a coragem.” Os macedônios soltaram brados de alegria: “Conduza-nos até o fim do mundo! Não sentimos fadiga, não sofremos sede, não somos mortais enquanto tu fores o nosso rei!” Esporeando audaciosamente os cavalos, tornaram a partir atrás de Alexandre, até o momento em que alcançaram o inimigo e descobriram o cadáver de Dario (DROYSEN,2010,p.264).

Em outra passagem, Droysen escreve sobre o discurso de Alexandre para as tropas, animando os soldados para o combate, quando se encontravam no terreno da batalha de Issus, onde os macedônios obtiveram uma importante vitória:

Alexandre mandou que sua linha de batalha avançasse lentamente para alcançar o inimigo em boa ordem e em fileiras cerradas. Galopou ao longo da frente, dirigindo-se aos diferentes corpos da tropa, chamando pelo nome ora um chefe, ora outro, e evocando os altos feitos que já haviam realizado juntos. Por toda parte, os soldados lhe respondiam com aclamações, pedindo que ele não adiasse por mais tempo o sinal do ataque. Logo que a linha inteira avançou até ficar ao alcance das flechas do inimigo, Alexandre, dando o grito de guerra, lançou-se no Pinaros à frente dos cavaleiros. Eles atravessaram o rio, escalaram a margem oposta e se precipitaram sobre a linha do adversário com tal impetuosidade que esta não tardou a se curvar e a se deslocar. Alexandre já tinha percebido o carro de guerra do rei dos persas. Partiu para cima dele. Um sangrento corpo a corpo teve início entre os nobres persas que defendiam Dario e os cavaleiros macedônios comandados por Alexandre. [...] O próprio Alexandre foi ferido na coxa. Os macedônios, com isso, combateram com mais ardor (DROYSEN,2010,p.186).

A partir deste relato é possível comparar o comportamento de governantes e de generais do nosso tempo com um rei-general da Antiguidade como Alexandre. Afinal, que general dos dias de hoje se encontra na linha de frente de seus “jogos de guerra”? Mas o heroísmo dos antigos guerreiros pode ser visto de forma menos idealizada por meio da descrição do desfecho dessa batalha feita por Droysen em seu *Alexandre o Grande*:

[...] Alexandre viu suas falanges em perigo. Renunciando naquele momento a perseguir o Grande Rei, lançou-se em seu socorro. [...] Foi uma aniquilação generalizada. As vociferações da multidão – na qual se misturavam todas as armas e todas as nações –, o barulho dos cascos pisoteando os feridos, os uivos dos moribundos, o rumor dos escudos e das espadas entrecrocadas e, por fim, os gritos de vitória dos macedônios ecoaram por muito tempo de vale em vale. Tal foi o fim da gloriosa jornada de Issus.

Os persas sofreram perdas enormes; o campo de batalha estava coberto de cadáveres. As gargantas estavam bloqueadas por uma muralha de mortos empilhados. Atrás desse amontoado, o Grande Rei fugia, buscando segurança (DROYSEN,2010,pp.187-188).

A cena descrita não é das mais bonitas. Um campo de batalha é um lugar de morte. Pensar sobre isso à luz da realidade atual de guerras, guerras civis e violência urbana e massas de refugiados que se deslocam pelo mundo em busca de abrigo e segurança pode ser uma questão interessante, relativizando a visão romanceada que se possa ter dos atos de heroísmo, ou do que se entende por atos de heroísmo. Mas seria ainda reproduzir uma visão alienada e antiquada a apresentação dos feitos de Alexandre como sendo obra somente de uma personalidade extraordinária. Embora Droysen tenha destacado esse caráter extraordinário de Alexandre, o Grande, ele também tem o mérito de ter descrito para nós quem era esse exército, essa força humana irresistível e invencível:

Esse exército não era simplesmente uma corporação de militares. Era um mundo pitoresco e completo em si mesmo, composto de elementos variados e dotados de diversas funções. O acampamento, que era ao mesmo tempo a corte, compreendia a administração central do império, os serviços civis, a tesouraria e a intendência, os armazéns e os entrepostos necessários para reabastecer e equipar homens e cavalos, e, enfim, o serviço de saúde. As tropas eram acompanhadas por uma multidão de mercadores, engenheiros, fornecedores, todo tipo de especuladores, historiógrafos e retóricos encarregados da educação dos rapazes da nobreza. Havia também os “convidados” gregos e asiáticos, religiosos e leigos. Uma numerosa escolta de mulheres também seguia o exército em seus deslocamentos. Em poucas palavras, esse acampamento era ao mesmo tempo o coração, cujas pulsações animavam o reino até as mais longínquas fronteiras, e a capital móvel do império que se deslocava incessantemente de uma província a outra, fazendo sentir por toda parte, com a simples passagem, sua influência e sua irradiação (DROYSEN,2010,p.292).

O exército de Alexandre era a capital móvel do império. O acampamento militar compreendia a administração central do império. Analisando a personalidade de Alexandre, o seu exército e a relação entre eles é possível trazer para a sala de aula um

estudo biográfico sem reproduzir uma história feita pelos “grandes homens”, algo criticado pela historiografia contemporânea.

Por último, é importante destacar como Luciano Canfora, um historiador italiano nascido em 1942, constrói uma biografia de maneira distinta de Droysen, um alemão nascido em 1808. Em *Júlio César: o ditador democrático*, escreve Canfora:

A cena de que foi palco o Senado quando foram conferidos a César poderes que jamais o dispositivo constitucional romano havia previsto foi sumamente ambígua. Plutarco compreendeu bem a cilada. Inclinando-se à fortuna e pensando que o poder de uma só pessoa fosse uma maneira de tomar fôlego diante da angústia ininterrupta da guerra civil, “os romanos – assim se exprime o biógrafo grego – nomearam César ditador vitalício”. Mas isso – comenta – na realidade equivalia “a uma tirania explicitamente aceita e reconhecida”. Aqui “tirania” não é palavra objurgatória, é fruto do esforço de Plutarco em encontrar o equivalente grego para aquele tipo de poder, e ele está bem ciente da natureza popular-autoritária da “tirania” da idade clássica. Exemplo insigne foi Pisístrato, que Aristóteles sabia bem que se tinha transformado “de demagogo em tirano” quase que por consequência lógica. [...] A ditadura também (como na origem a tirania grega) tinha como finalidade resolver problemas e situações ingovernáveis pelas vias ordinárias, mas com uma missão limitada no tempo. Apenas com Sila ela se tornou instrumento de um novo ordenamento político-constitucional em proveito dos *optimates*. Com César ela tornava a desviar-se de sua função originária de instrumento de mediação e superação de conflito. [...]

Na sessão do Senado que inaugurou a ditadura de César, foi Cícero, segundo a reconstrução conhecida de Plutarco, que “propôs as primeiras honras cujas dimensões estavam de um certo modo nos limites do humano”. Mas outros, “acrescentando excessos sobre excessos e porfiando por lhe dar ainda mais, conseguiram fazer César odioso até às pessoas mais cordatas, em razão do exagero e insensatez das honras decretadas”. Na porfia dos adutores cerraram fileira os adversários: “É opinião difundida – prossegue o biógrafo – que, ao lado dos adutores, os próprios inimigos colaboraram na redação dessas propostas, para terem depois mais pretextos contra ele e para demonstrar um dia que sua ação se fundamentava em pontos de acusação sólidos e graves”. Esse julgamento sobre a cumplicidade – provocatória – dos futuros participantes do atentado na virada autoritária ocorrida do ano 45 para o 44 deve provir de boa fonte. Floro tem também conhecimento desse viés sutil da personalidade dos futuros conjurados, que não devia ser ignorado de Cícero já quando redigira o *Pro Marcello*. Punham-lhe sobre os ombros aquelas honras – escreve o historiador descendente distante dos Aneus – como se colocam as fitas sobre a vítima sacrificial quando está para ser abatida (CANFORA,2002,pp.312-313).

Canfora apresenta uma escrita repleta de citações e conceitos, diferente de um estilo mais direto e que valoriza a narrativa, como pode ser visto em Droysen. O interessante na biografia de César escrita por Luciano Canfora reside no fato de que as citações e referências permitem uma discussão em grupo sobre a interpretação de um historiador contemporâneo e as fontes primárias que servem para fundamentar sua análise. O caminho percorrido por esse relato histórico pode ser investigado pelos alunos em sala de aula.

\*\*\*\*\*

O conceito de herói é investigado a partir de Hesíodo e do mito das cinco raças, presente na obra *Os Trabalhos e os Dias*. A raça dos heróis, neste poema, foi a quarta raça de homens, criada por Zeus mais valente e justa. Apesar de também serem mortais, os heróis são imortalizados pela glória. O destino final dos heróis era viver na Ilha dos Bem-Aventurados, lugar em que viviam de forma semelhante aos homens da idade de ouro. Homero chamava esse lugar de Campos Elíseos. Segundo Vernant, os heróis estavam mais próximos dos deuses do que o resto da humanidade e pertenciam ao passado lendário da Grécia das cidades, a um tempo em que deuses e seres humanos geravam filhos a partir de encontros amorosos, fazendo surgir sobre a terra os semideuses, a raça dos heróis; era possível que um simples mortal fosse promovido ao estatuto heroico, um estatuto próximo do divino, mas isso era um fato raro, especialmente no período clássico. A estrutura básica das narrativas de jornadas heroicas apresentada por Campbell servirá para a elaboração dos contos históricos para a sala de aula. A jornada do herói sempre começa pela sua saída do mundo cotidiano, do mundo comum, em direção à aventura, retornando depois com benefícios aos outros membros de sua comunidade.

Na mitologia grega, os heróis quase sempre combatiam monstros, como Perseu contra a Medusa ou Hércules contra o Leão de Neméia e a Hidra de Lerna. Nas histórias de Hércules, ele se apropriava dos poderes dos terríveis monstros que derrotava, usando esses poderes para beneficiar a humanidade. Em outra de suas aventuras, Hércules, filho de Zeus, libertou Prometeu, o titã amigo da humanidade, aquele que fez o primeiro homem a partir do barro e que entregou aos homens o fogo do céu, roubado de Zeus. Prometeu havia sido acorrentado a mando de Zeus no monte Cáucaso. Vernant escreve sobre a promoção de alguns homens ao estatuto heroico, mas no mito de Hércules vemos outro tipo de promoção: a de um herói ao estatuto divino. No final da vida, Hércules se torna o novo deus do Olimpo, passando de semideus e, portanto, mortal, para a condição de deus, tornando-se imortal. Hércules foi o maior representante da raça divina dos heróis na mitologia grega. Ele era o herói mais popular, sendo mais amado até que os deuses. O herói que buscava a expiação de seus pecados e enfrentava os desafios que nenhum homem jamais ousaria era admirado pelos gregos e romanos antigos. Outro herói admirado na Antiguidade foi Ulisses, aquele que, com seu intelecto e vontade, e alguma

ajuda de deuses que o favoreceram em sua jornada, venceu forças irresistíveis e terríveis, como as sereias e os ciclopes.

Na narrativa homérica, os heróis gregos aparecem como modelos paradigmáticos, o ideal aristocrático de virtude. Nos chamados tempos homéricos, as famílias aristocráticas gregas julgavam descender de um herói ou de um deus. O modelo épico-heroico persistiu nos textos dos intelectuais gregos da Grécia das cidades-Estados. Em Tucídides, Péricles e Temístocles, grandes líderes atenienses, aparecem como personagens heroicos, e a própria cidade Atenas aparece como a “Cidade-Herói”, um herói coletivo, o próprio povo ateniense. De acordo com Tucídides, a ousadia fazia parte do caráter dos atenienses e que foi graças a ela que Atenas venceu os persas e salvou toda a Grécia da invasão estrangeira, sendo a batalha de Salamina um evento decisivo na constituição do império ateniense. Temístocles é um autêntico herói fundador, tendo persuadido os atenienses a construírem uma poderosa força naval para combater os persas. Um feito memorável da “Cidade-Herói” foi a vitória dos atenienses sobre os persas na planície de Maratona. Péricles foi o grande líder da democracia ateniense e não é possível escrever sobre a democracia ateniense sem mencionar Péricles. Desse modo, uma história de Atenas como herói coletivo passa também por mencionar figuras decisivas para o império e a democracia atenienses, como Temístocles e Péricles, sem, no entanto, deixar de escrever sobre o papel dos próprios atenienses como coletividade, seja como cidadãos em armas nos campos de batalha, seja como cidadãos participantes das discussões da Assembleia.

A evolução da sociedade grega é acompanhada da evolução do modelo heroico, vendo a cidade democrática nascer, das narrativas de heróis épicos, o herói trágico. A tragédia grega marca uma oposição entre os valores do passado e os valores coletivos da cidade democrática, sendo o herói trágico causa responsável dos seus atos e um joguete nas mãos dos deuses, ao mesmo tempo; vítima de um destino, o herói da tragédia vê seus atos revelarem seu verdadeiro sentido somente no final, sendo o sentido de seus atos ignorado por ele até o momento decisivo da narrativa. Segundo Vernant, como foi exposto acima, as ações do herói trágico aparecem como um desafio ao destino e aos deuses, mas o homem trágico sempre corre o risco de cair na armadilha de suas próprias decisões. O maior exemplo do herói trágico era Édipo. De acordo com Vernant, Édipo era o paradigma do herói trágico, sendo a ambiguidade a marca principal dessa figura heroica. Mas a tragédia grega não apresenta um herói impotente diante do destino, mas um

universo conflituoso. Édipo era um herói porque, apesar de ser vítima de um destino terrível, de ter praticado atos terríveis sem intenção, ele assume a responsabilidade e enfrenta com serenidade a punição pelos seus crimes cometidos involuntariamente.

A análise do romance histórico de Arthur Koestler é importante para pensar a voz dos vencidos, daqueles que não tiveram o direito à palavra em seu tempo, mesmo sabendo que a palavra posta agora em suas bocas tem muito mais relação com os conflitos atuais do que com os de sua época; mesmo assim, até esse fato pode ser objeto de debate, enriquecendo as aulas. A interpretação dessa obra literária e o estabelecimento de sua relação com o acontecimento histórico presente em relatos históricos de fontes antigas e historiadores do presente pode favorecer o trabalho em sala de aula, se pensada essa análise a partir de uma perspectiva inspirada em Bakhtin. A comparação da obra de Koestler com os textos presentes nas obras de Ciro Cardoso e de Géza Alföldy em grupos de alunos em sala para a realização do trabalho em grupo, após a história contada pelo professor sobre o gladiador Espártaco e a rebelião por ele liderada, pode ajudar os estudantes a desenvolverem tanto o pensamento crítico quanto a imaginação. O texto de Luciano Canfora sobre César já traz o diálogo dentro do texto e as citações e referências apresentadas por ele podem servir para que os alunos analisem esse diálogo entre os autores ao longo do tempo, com diferenças de estilos de escrita e discussão de conceitos. A forma do texto de Canfora pode ser comparada ainda com a forma do texto de Droysen, que fez a biografia de outra grande personalidade histórica – Alexandre, o Grande. Desse modo, é possível concretizar a proposta pedagógica apresentada no primeiro capítulo com a narrativa oral como maneira privilegiada de apresentação dos temas de História e o trabalho em grupo em sala de aula como método de trabalho escolar, sendo as atividades realizadas pelos grupos de alunos os instrumentos de avaliação da aprendizagem dos mesmos. Além de atividades baseadas nas narrativas apresentadas pelo professor na forma de “contação de histórias”, os textos literários, da historiografia atual e de fontes históricas antigas servirão para o trabalho nos grupos, sendo discutidos na perspectiva do “grande tempo”, analisando os diálogos que envolveram um determinado tema de História Antiga ao longo dos séculos. A apresentação de exemplos de interpretação histórica e literária sobre Espártaco, César e Alexandre é uma interessante maneira de exercitar a capacidade de análise dos alunos.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa nasce da necessidade de responder a problemas concretos enfrentados em sala de aula. Num processo de reflexão sobre o meu próprio fazer pedagógico e as condições em que ele se insere, redigi recentemente um memorial sobre a minha história do ensino de história. Esse processo abriu novas perspectivas, na medida em que as maneiras de ensinar tentadas em sala de aula até então haviam apresentado poucos resultados favoráveis. Naquele texto, escrevi que quando eu comecei como professor da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, tentei dar aulas como se faz na universidade e que isso não funcionou. Diante da indisciplina em sala de aula e da extrema dificuldade em me fazer ser ouvido pelos alunos, resolvi começar a passar muitos textos no quadro para, pelo menos, garantir que eles teriam a matéria da prova e que os alunos interessados poderiam ter o direito de ter acesso ao conhecimento, sendo permanente a preocupação de não tratar o aluno da escola pública como um aluno de segunda categoria, considerando que o aluno da escola pública tem tanto direito ao acesso ao conhecimento quanto os filhos da classe média e da classe dominante que estudam nas escolas mais caras da cidade. Mas, nos últimos tempos, mesmo esse processo mecânico tem deixado de funcionar diante da recusa da maioria dos alunos em copiar a matéria. O fato de não haver o hábito da leitura entre muitos deles é uma dificuldade adicional. Afinal, como propor discussões de textos se os alunos não leem? Como passar questões, perguntas no quadro, sem textos prévios, se os alunos não estudam, não leem ou pesquisam por si mesmos? E foi a partir dessas dificuldades concretas e da consciência de que tenho uma carreira e que exercerei minha atividade profissional por décadas e que, portanto, minha atividade profissional não pode significar mortificação, mas ter, mesmo com as dificuldades, uma dimensão de prazer, que resolvi buscar os meios para melhorar a experiência de ensino-aprendizagem para mim e para meus alunos. O Mestrado Profissional em Ensino de História me pareceu uma excelente formação para o meu aprimoramento enquanto professor de História do ensino fundamental.

Se os métodos tradicionais de ensino não funcionam o que fazer? A resposta mais fácil no contexto atual seria investir no uso das novas tecnologias em sala de aula, no uso de materiais concretos, no uso de vídeos. O problema é: não tem onde passar o vídeo, as prefeituras não repassam verbas suficientes para a educação para que as escolas possam investir na compra de materiais para tornar as aulas mais dinâmicas e lúdicas e tecnologia implica igualmente em dinheiro. Desse modo, o método de ensino escolhido deveria levar

em conta uma realidade de recursos escassos. Nesse sentido, investir na oralidade pareceu ser o mais viável. Mas não é justamente a capacidade de ouvir que se mostra cada vez mais rara nesse mundo contemporâneo? Como viabilizar isso então? Nesse contexto, situar a oralidade num contexto lúdico pareceu ser a solução mais viável e foi a partir das considerações dessa situação concreta que a “contação de histórias” em sala de aula surgiu como um meio de tornar o diálogo com os alunos sobre os conteúdos de História mais fácil.

A cooperação, a serviço de um aprendizado voltado para o futuro, trabalhando com a “zona de desenvolvimento proximal” dos alunos foi a prática pedagógica eleita, concretizada no trabalho em grupo. O objetivo é que sejam produzidas respostas abertas pelos alunos em regime de cooperação nos estudos. O caráter aberto do trabalho em grupo pode produzir resultados variados para a resolução dos problemas levantados em sala de aula. A narrativa, geradora de imagens que são apropriadas pelos alunos ouvintes, gera alunos-ouvintes que se tornam produtores de novos significados para aquilo que é narrado. Nesse contexto pedagógico, o ensino assume plenamente o seu caráter de atividade criadora. Articulado a narrativa oral como forma de apresentação dos temas de História com o trabalho em grupo em sala de aula como método de trabalho escolar, sendo as atividades realizadas em grupo os instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, estrutura-se um método de trabalho em sala de aula capaz de ser efetivo no processo de aprendizagem, mesmo considerando as condições de precariedade das escolas públicas, tentando, na medida do possível, fazer o máximo que se pode fazer a partir do trabalho pedagógico nessas condições. A perspectiva bakhtiniana deve orientar o trabalho com as fontes e textos históricos e literários utilizados nas aulas e nas discussões em grupo, que devem ser lidos e interpretados na perspectiva do “grande tempo”. No trabalho em grupo, as crianças e adolescentes podem ainda produzir em regime de cooperação, contando com o auxílio do professor. As narrativas elaboradas para o material didático são centradas no tema do herói e no período da Antiguidade, em especial nos acontecimentos e personalidades históricas e mitos da Grécia antiga e da Roma antiga. Os contos históricos, textos históricos em forma literária, foram escritos para serem apresentados no formato da “contação de histórias”, apostando na capacidade de encantamento dessa atividade lúdica. A aposta no lúdico é necessária para modificar as condições atuais de aprendizagem que produzem o fracasso escolar. Esse método de ensino tem uma outra vantagem: é barato. Não depende de recursos tecnológicos ou de

quaisquer recursos especiais que as escolas públicas municipais e estaduais hoje não fornecem.

Quanto às atividades, além de atividades individuais voltadas para o estímulo à reflexão do aluno, pesquisas para casa e projetos individuais ou em grupo a serem realizados parte em casa e parte em sala de aula e da autoavaliação dos alunos a cada bimestre, desenvolvendo nos jovens a capacidade de autocrítica, tão escassa na sociedade em que vivemos, o trabalho em grupo em sala de aula será parte do conjunto de atividade voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, a avaliação dessa aprendizagem. O trabalho em grupo em sala de aula será, na verdade, a base do processo de avaliação nessa proposta pedagógica, contando com leituras e discussão de textos em grupo e produção de textos originais ou apresentações orais das conclusões dos grupos acerca do que foi lido e discutido em sala de aula. Na medida do possível tentou-se abarcar todo o conteúdo exigido na BNCC para o 6º ano do ensino fundamental e cumprir a legislação relativa à valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas no trabalho em grupo, mas tendo como centro os estudos da Antiguidade clássica, desde a abordagem dos temas tradicionais da História Antiga, até questões mais presentes nos estudos da atualidade como as mulheres na Grécia antiga e a representação do feminino na cultura grega e na cultura contemporânea, a partir da análise dessa representação feminina nas produções da indústria cultural, do mito das amazonas à super-heroína Mulher-Maravilha.

O curso completo com narrativas, avaliações e notas de aula visa oferecer uma proposta de planejamento anual para as aulas de História nas turmas regulares do 6º ano do ensino fundamental. Nas salas de leitura e bibliotecas escolares podem ser implementados projetos que utilizem apenas as narrativas, focando na “contação de histórias” com os conteúdos de História do 6º ano, sem a necessidade de utilização de avaliações ou mesmo textos explicativos voltados para o contexto da sala de aula como apoio ao trabalho com as narrativas e atividades em sala de aula, introduzindo os temas. No contexto dos projetos realizados em salas de leitura as crianças e adolescentes já seriam informadas antes e brevemente do que se trata e o projeto se daria num espaço limitado de tempo e não ao longo do ano. Desse modo, é um material didático que pode ser utilizado de diferentes maneiras no contexto escolar, dependendo da avaliação que se tenha das possibilidades reais de concretização dessa proposta.

**ANEXO**

**MATERIAL DIDÁTICO: HERÓIS DO MUNDO ANTIGO**

## HERÓIS DO MUNDO ANTIGO

*Raça dos Heróis –*

*Mas depois também a esta raça a terra cobriu,  
de novo ainda outra, quarta, sobre fecunda  
terra*

*Zeus Cronida fez mais justa e mais corajosa,  
raça divina de homens heróis e são chamados  
semideuses, geração anterior à nossa na terra  
sem fim.*

Hesíodo

**NARRATIVAS: CONTOS HISTÓRICOS – HERÓIS MÍTICOS E HISTÓRICOS  
DA ANTIGUIDADE:**

- 1-O mito de Prometeu: Do fogo nascem os homens
- 2– Ulisses: A odisseia da inteligência humana no herói da civilização
- 3– Atenas, a Cidade-Herói: As batalhas da guerra e da política
- 4 – Hércules: A virtude do herói defensor da humanidade
- 5 – Alexandre, o Grande: O príncipe-general imitador de mitos
- 6 – Júlio César: O testamento de César
- 7 – Espártaco, o gladiador-general: Na arena contra os senhores de Roma

**AVALIAÇÕES:**

- 1– Atividades em sala de aula: Trabalhos em grupo e trabalho individuais
- 2– Atividades para casa – Trabalho em grupo ou individuais
- 3– Autoavaliação do aluno (uma por bimestre)

**NOTAS DE AULA:**

- 1– Por que aprender História?
- 2 – Mitos e narrativas
- 3– Deuses, Heróis e Super-heróis

**NARRATIVAS:**

As narrativas são centradas no tema do herói e no período da Antiguidade, em especial nos acontecimentos e personalidades históricas e mitos da Grécia antiga e da Roma antiga. O centro dessas narrativas não é tanto a informação, mas a comunicação de uma experiência histórica e suas interpretações em termos ao mesmo tempo históricos e poéticos. Trazer a beleza literária ao discurso histórico, sem descuidar do necessário compromisso com a realidade em oposição à pura ficção, tem por objetivo enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, trazer o aluno para perto; esse aluno que lê os livros baseados nos mitos gregos, que vê séries de TV sobre a Roma antiga e filmes históricos sobre Alexandre, Espártaco e todas as grandes personalidades históricas tratadas nos livros de história com um discurso pouco atraente para crianças e adolescentes pode ser conquistado para prestar atenção numa aula que de fato o encante. É apostando nessa capacidade de encantamento da “contação de histórias” que foram redigidos esses contos históricos, textos históricos em forma literária. Alguns professores terão mais facilidade que outros na implementação desse projeto e algumas turmas serão mais receptivas do que outras, mas a aposta no lúdico é necessária para modificar as condições de aprendizagem na atualidade, que tem levado a um simples formalismo: o professor dá a matéria e os alunos ignoram o que é dito, ou anotam o que é dito ou escrito no quadro sem muito compromisso e interesse. Esse método de ensino tem uma outra vantagem: é barato. Não depende de recursos tecnológicos ou de quaisquer recursos especiais que as escolas públicas municipais e estaduais hoje não fornecem. O trabalho docente é um trabalho criativo por natureza. Muitas vezes, por falta de tempo para estudo, planejamento e reflexão, os docentes acabam não conseguindo cumprir sua atividade em sua plenitude, em seu aspecto criativo, deixando o trabalho docente de ser um trabalho intelectual para se tornar um trabalho alienado e repetitivo e, por isso, tedioso para professores e alunos. A proposta pedagógica em questão tem por objetivo superar essa condição de exercício mecânico do magistério.

Heróis míticos como Prometeu, Hércules e Ulisses, heróis históricos como Alexandre, César e Espártaco e heróis coletivos como a cidade de Atenas, o próprio povo ateniense, são os protagonistas dessas narrativas que se seguem.

## **O MITO DE PROMETEU: DO FOGO NASCEM OS HOMENS**

Contavam os gregos antigos que no início dos tempos, os seres humanos e os deuses viviam juntos e os humanos não conheciam as doenças, a necessidade do trabalho, a velhice e a morte. O titã Prometeu foi encarregado do sacrifício que determinaria o tipo de vida próprio dos homens e o tipo de vida próprio dos deuses. Nesse sacrifício, Prometeu tentou favorecer os homens dando-lhes a melhor parte do boi abatido, o que era comestível no animal sacrificado, mas no momento em que os homens comeram a carne de um bicho passaram a sentir fome e a necessitar de alimento. Zeus, o rei dos deuses, ficou furioso com Prometeu por ter o titã tentado enganá-lo em favor dos homens; por isso, como vingança, deixou de conceder com seus raios o fogo celeste à humanidade.

Zeus reinava no monte Olimpo, a morada dos deuses. Os deuses olímpicos chegaram ao poder depois de vencer a guerra contra os titãs, uma raça de gigantes que habitava a terra antes da criação do homem. Os titãs eram os deuses primitivos e aqueles que foram derrotados por Zeus na luta pelo poder foram aprisionados no Tártaro, uma prisão subterrânea abaixo do mundo dos mortos, o reino de Hades. Outros titãs foram castigados de outras maneiras, como Atlas, que foi condenado a sustentar o céu em seus ombros. Zeus repartiu com seus irmãos o domínio do universo, ficando Poseidon com o domínio do mar e Hades com o domínio do mundo dos mortos. O poderoso deus dos raios ficou com o domínio do céu.

O titã Prometeu se rebelou contra a autoridade de Zeus e roubou o fogo dos deuses no céu para dá-lo aos homens. Os humanos passaram a ser os únicos animais na terra a compartilhar com os deuses a posse do fogo. De todos os animais na Terra, os homens eram os mais fracos, pois, no momento da criação, uns animais ganharam agilidade; outros, força; outros, asas; outros, garras; e nada restou para o ser humano. Mas com o dom obtido pelo crime de Prometeu contra a vontade do rei dos deuses, o homem se tornou capaz de criar armas, de se aquecer no frio e de dominar os outros animais.

A aventura de Prometeu, que foi até o céu só para roubar o senhor do universo e favorecer novamente os homens não ficou sem punição. Dessa vez, Zeus puniu mais uma vez os homens, e agora com uma punição definitiva, e castigou severamente o titã rebelde. Zeus criou Pandora, a primeira mulher, como forma de punir os homens. Pandora era curiosa e ao se deparar com um jarro fechado resolveu abri-lo, mas nesse jarro estavam guardados todos os males que até então não existiam entre os humanos; havia pragas para o corpo e para o espírito e a vingança, a inveja, as fadigas, as doenças, o trabalho árduo, a velhice e a morte se espalharam por toda a parte; o sofrimento e a morte se tornaram

parte da condição humana. Quando Pandora fechou o jarro somente a esperança permaneceu lá no fundo e até hoje os homens vivem com esperança e medo sem saber sobre o futuro, tentando adivinhar o que pode acontecer.

Desta vez, o crime de Prometeu não passaria impune. O titã amigo dos homens foi punido pelo rei dos deuses, sendo acorrentado num rochedo do monte Cáucaso e tendo o seu fígado comido todos os dias por uma águia; o seu fígado se regenerava e era novamente comido no dia seguinte. Mas ele permaneceu firme diante do seu destino trágico e terrível à espera de um dia ser salvo por alguém que amasse tanto a humanidade quanto ele. Prometeu criou os homens como eles são hoje: um ser situado entre os animais e os deuses. Ele ensinou a civilização e as artes para a humanidade. Ninguém favoreceu tanto os seres humanos quanto Prometeu. Somente muitos e muitos anos depois, com o nascimento de Hércules, o maior herói de todos os tempos, que os homens encontrariam um novo protetor igual ao titã perseguido pela fúria de Zeus. Prometeu se rebelou contra a opressão e a tirania e invadiu os domínios do deus dos raios para trazer aos seres humanos a graça divina que faria do homem a criatura mortal mais poderosa de todas.

## ULISSES: A ODISSEIA DA INTELIGÊNCIA HUMANA NO HERÓI DA CIVILIZAÇÃO

Hesíodo falava em seu poema sobre as cinco raças que povoaram a Terra. A primeira raça de homens mortais foi a raça de ouro, que vivia afastada de todos os males, sendo seguida pela raça de prata e pela raça de bronze. A quarta raça de homens foi a raça dos heróis, os semideuses, criada por Zeus mais corajosa e justa; a raça divina dos homens heróis foi a geração de homens anterior à nossa, a raça de ferro.

Homero era o poeta grego que cantava a moral heroica da honra, o compromisso dos heróis com a virtude. A glória passada de geração a geração pelo canto dos poetas sobre os feitos heroicos impedia que os homens gregos entrassem como uma sombra no mundo dos mortos. A *Odisseia* é o poema épico de Homero que conta o retorno de Ulisses a Ítaca depois da Guerra de Troia. Essa guerra entre gregos e troianos começou por causa de Helena, esposa de Menelau, que foi raptada por Páris, filho do rei de Troia. Menelau era rei de Esparta e irmão de Agamenon, rei de Micenas, o rei mais poderoso da Grécia. O melhor guerreiro grego na Guerra de Troia foi Aquiles. Mas foi Ulisses que decidiu a guerra. Com a ajuda de Atena, deusa da sabedoria, ele teve a ideia de construir um enorme cavalo de madeira com o interior oco onde pudessem ficar os guerreiros gregos para que pudessem penetrar na cidade de Troia. Os troianos pensaram que os gregos haviam partido e levaram voluntariamente o enorme cavalo para dentro de suas muralhas. À noite, os gregos saíram dele e massacraram os troianos.

Só isso já bastaria para garantir a Ulisses a glória eterna. Mas o herói protegido de Atena saíria do mundo dos homens e das batalhas entre os heróis mortais para enfrentar as forças invencíveis do universo, de monstros a deuses e deusas. Nessa nova aventura, Ulisses é levado contra sua vontade, arrastado pelo Mediterrâneo afora pelo enfurecido Poseidon, o senhor dos mares. Um dos mais terríveis desafios dessa jornada foi derrotar o ciclope. Os ciclopes eram gigantes que tinham um único olho no meio da testa, viviam em cavernas em sua ilha e eram um povo selvagem. O herói Ulisses desembarcou com seus companheiros no país dos ciclopes levando consigo uma garrafa de vinho para presentear os habitantes locais. Os viajantes gregos chegaram a uma caverna e encontraram uma grande quantidade de comida. Quando o mestre da caverna, o ciclope Polifemo, chegou carregando lenha e entrou com suas cabras e ovelhas, Ulisses pediu humildemente pela hospitalidade do gigante em nome dos deuses. A resposta do ciclope foi devorar dois dos gregos que estavam em sua caverna. Polifemo continuou aterrorizando os gregos no dia seguinte. Quando o gigante saiu com o seu rebanho e

fechou a entrada da caverna atrás de si, Ulisses ficou lá dentro traçando um plano com seus companheiros para deter o ciclope e escapar da caverna. À noite, depois que o ciclope devorou mais dois marinheiros gregos, Ulisses se dirigiu ao ciclope, oferecendo-lhe vinho: “Ciclope, beba esse vinho para acompanhar sua refeição de carne humana”. Depois de beber muito vinho, Polifemo perguntou a Ulisses qual era o seu nome. E Ulisses respondeu: “Meu nome é Ninguém”. O gigante adormeceu logo em seguida. Os gregos prepararam uma enorme lança de madeira enfiando a ponta da lança bem fundo no único olho do ciclope. O monstro gritava de dor e chamou por todos os ciclopes das cavernas próximas, pedindo ajuda. Ele dizia: “Ninguém me feriu”. Os outros ciclopes voltaram a dormir, pois entenderam que ninguém havia ferido Polifemo. Cego, o ciclope não conseguiu impedir a fuga de Ulisses e seus companheiros sobreviventes. Quando já estava a uma distância segura, Ulisses gritou para o ciclope quem o havia enganado: “Ciclope, fui eu, Ulisses, que tirei sua visão”. Assim, Ulisses deixava registrado o seu feito, obtendo a glória da vitória.

Um dos muitos perigos enfrentados por Ulisses em sua jornada foram as sedutoras sereias. Para os gregos antigos, as sereias eram pássaros com cabeça de mulher que atraíam os marinheiros para a morte com o seu canto que nenhum homem podia resistir. Elas habitavam uma ilha deserta e para seguir o seu caminho Ulisses precisava passar pela costa da ilha das sereias. Seguindo o conselho da feiticeira Circe, ele fez com que seus homens enchessem os seus ouvidos com cera para que não ouvissem o canto das sereias e ordenou que o amarrassem ao mastro do navio e que não o soltassem, não importando o que ele dissesse. Ao ouvir o canto das sereias, Ulisses foi enfeitiçado pela música e gritava desesperado para que os marinheiros o desamarrassem; como eles estavam com os ouvidos tampados com cera e haviam recebido ordens expressas antes para que não libertassem Ulisses até que se afastassem da ilha das sereias, os homens seguiram em frente com o navio. Depois que a música não podia mais ser ouvida, Ulisses deu sinal para que os seus companheiros tirassem a cera dos ouvidos e eles, então, o soltaram. Ulisses foi o único homem a ouvir o canto das sereias e sobreviver.

Ulisses foi o herói grego que retornou vivo para sua terra natal de todos os perigos e batalhas e imortalizado por suas glórias. Todos os desafios enfrentados por Ulisses na guerra e no retorno à Ítaca foram vencidos usando a inteligência e com a ajuda de Atena, a deusa da sabedoria. Atena também era a deusa protetora da cidade de Atenas, favorecendo os atenienses.

## **ATENAS, A CIDADE-HERÓI: AS BATALHAS DA GUERRA E DA POLÍTICA**

O historiador grego Tucídides contava que a vitória ateniense sobre os persas foi fruto de sua audácia. A ousadia era parte do caráter dos atenienses. Foi graças a essa audácia que os atenienses salvaram toda a Grécia da invasão persa com sua vitória na batalha de Salamina.

Temístocles foi o herói fundador do Império Ateniense. Ele emprestou o seu caráter ao Império de Atenas, dotando os atenienses de sua virtude de caráter, de sua ousadia. Foi ele quem convenceu o povo ateniense a construir uma poderosa frota naval para combater os persas.

Atenas, a “Cidade-Herói”, produziu grandes heróis individuais, como Temístocles e Péricles, e realizou feitos heroicos enquanto coletividade. Um dos feitos mais memoráveis de Atenas foi a vitória sobre os persas na planície de Maratona. Mesmo menores numericamente, os atenienses conseguiram superar os persas graças a uma manobra tática. Eles enfraqueceram o centro da falange e reforçaram as extremidades, impedindo os persas de cercarem as tropas gregas com sua cavalaria. Os persas começaram levando vantagem na batalha, já que o centro da linha grega estava com menos fileiras, mas os persas acabaram sendo vencidos quando as alas do exército grego os cercaram. Foi com inteligência e ousadia que os atenienses saíram vitoriosos no campo de batalha de Maratona.

Em Salamina, a estratégia de Temístocles foi lutar contra os persas no mar. Temístocles evacuou a população não-combatente da cidade de Atenas, colocando o povo em lugar inacessível ao inimigo. Durante o combate naval, Temístocles atraiu os persas para o estreito de Salamina, anulando a superioridade numérica da frota persa. Xerxes, o rei persa, amargou uma dura derrota com o desastre para o império persa que significou a batalha de Salamina.

Temístocles foi produto da cidade de Atenas e, ao mesmo tempo, deu aos atenienses o caráter que levaria a cidade a uma posição destacada entre os gregos. Outra personalidade extraordinária nascida do seio do povo de Atenas foi Péricles. Ele era descendente de Clístenes, o líder político responsável pelas reformas que deram origem ao regime democrático em Atenas. Péricles foi o maior líder da democracia ateniense. Em seu governo, ele favoreceu os cidadãos pobres de Atenas, ampliando a participação política.

Atenas saiu da obscuridade para uma posição privilegiada entre os gregos por sua obstinada resistência contra os persas. O grande herói coletivo eram os homens livres e

pobres em armas e reunidos em praça pública. A partir do século V a.C., começou em Atenas a democracia. A Assembleia do povo, reunida em praça pública, mostrava para o mundo que camponeses e pequenos artesãos podiam decidir seu próprio destino e influenciar nos destinos de vários povos ao seu redor. Mesmo que mulheres, crianças, escravos e estrangeiros não pudessem participar das decisões da Assembleia, as leis sendo feitas por homens livres e pobres era um fato extraordinário num mundo de aristocratas descendentes de deuses e heróis que ditavam as leis ou governos dominados pelos ricos agindo em favor dos ricos. Mas como todas as demais cidades gregas, Atenas buscava somente o que satisfazia seus interesses particulares. Um desejo de superar a divisão entre os gregos nasceu dos mitos. Se não era possível superar essa divisão na realidade, pelo menos na mitologia um herói poderia ser mais do que o herói de uma cidade. É desse desejo que emerge Hércules como o herói de toda a Grécia.

## **HÉRCULES: A VIRTUDE DO HERÓI DEFENSOR DA HUMANIDADE**

Hércules foi o herói mais famoso da Grécia antiga. Ele era o homem mais forte do mundo. Hércules era filho de Zeus com a princesa de Micenas, a mais rica e poderosa cidade grega, fundada por Perseu, outro grande herói filho de Zeus. A deusa Hera, esposa de Zeus, ficou louca de ciúme com mais uma traição de seu marido e jurou se vingar, perseguindo o filho do rei dos deuses. Hércules foi protegido na infância por Atena. Ela mandou sua coruja, o pássaro da sabedoria, para velar o berço do semideus, ajudando-o na aquisição de novos conhecimentos todos os dias.

Em sua juventude, Hércules viveu por dois anos na montanha. Foi nessa época que o jovem Hércules enfrentou e matou um leão que aterrorizava os camponeses e pastores da região. O herói matou o terrível leão com o golpe de uma clava do tronco de uma oliveira silvestre. Um tempo depois, o jovem Hércules foi chamado a Tebas, cidade onde estava vivendo sua família, para defendê-la de uma cidade inimiga. No caminho para casa, Hércules encontrou com duas belas mulheres: Hedoné e Areté. Hedoné era encantadora com seu perfume, suas joias brilhantes, seu rosto maquiado e olhar sedutor. Ela o convenceu a abandonar sua jornada heroica para levar uma vida de prazeres. Hércules já ia segui-la, quando ouviu uma voz com tom firme e ar autoritário: “Aonde está indo, Hércules, filho de Zeus? Os audazes e os poderosos têm coisas muito melhores a fazer do que gastar seu tempo com prazeres vãos”. Hedoné interrompeu, dizendo que Areté só queria privá-lo das alegrias da vida. Areté, deusa da virtude, dirigiu-se de forma mais vigorosa ao jovem semideus: “Um dia você perceberá que não fez coisa alguma com os dons com que nasceu. Não posso lhe prometer um caminho fácil, mas ele será correto. O caminho do herói que se alegra quando ajuda a humanidade e derrota as forças do mal. Hércules, apoie o fraco, livre o mundo dos monstros, trabalhe pela humanidade mesmo que isso lhe custe cansaço e humilhação”. O caminho que ela apontava para o herói era difícil e doloroso, mas era aquele que poderia revelar todo o seu potencial, todo o seu poder, toda a sua força e coragem, e ainda colocar esse poder a serviço da humanidade. Hércules escolheu o caminho da Virtude e as deusas desapareceram. O filho de Zeus abraçou o seu destino.

Muitos anos se passaram depois do encontro de Hércules com a Virtude e o herói obteve muitos triunfos e viveu muitas alegrias. Ele teve com sua esposa Mégara três filhos. Vendo a felicidade do casal, a deusa Hera resolveu causar a maior dor que poderia ao mais forte dos homens. Ela mandou que Ate, a deusa do engano, fizesse Hércules ver seus filhos como monstros. O filho de Zeus pensou que seus três filhos fossem enormes

dragões prontos para atacar. Dominado pela loucura, o herói acabou matando seus próprios filhos. Quando a deusa Ate fez com que ele visse as coisas como elas realmente eram novamente, o pai, arrasado, viu o que havia feito com seus próprios filhos. Em tristeza profunda, o herói tomou o caminho do exílio. O poderoso Hércules estava inconsolável pelo crime terrível que cometeu, cheio de culpa, mesmo que tenha praticado o ato contra a vontade. Ele chorou desesperado por sua tragédia. Os doze trabalhos de Hércules não foram testes de força, mas uma busca por redenção. Os trabalhos foram cumpridos pelo herói como forma de se redimir de seu crime como lhe ordenou o oráculo de Delfos. Para expiar o seu crime, Hércules deveria arriscar tudo, até mesmo a própria vida, aceitando o jogo de Hera, que pretendia humilhá-lo e destruí-lo por meio do rei de Micenas, Euristeu, que determinava a Hércules os trabalhos que ele deveria cumprir. O filho de Zeus era um herói de verdade: mesmo tendo praticado um crime sem intenção, ele não fugiu da responsabilidade e pagou pelo mal cometido, mesmo que involuntariamente.

O primeiro trabalho do herói Hércules foi matar o Leão de Neméia, um monstro que possuía uma pele tão dura que nenhuma arma podia furá-la. Hércules atordoou o leão com o golpe de uma clava e depois o matou com suas próprias mãos, apertando o pescoço dele. Vencido o combate corpo a corpo contra o leão, Hércules passou a usar sua pele para proteger-se nos trabalhos seguintes.

O segundo trabalho de Hércules foi matar a Hidra de Lerna, monstro de nove cabeças, sendo uma delas imortal. Hércules foi equipado com uma clava, uma espada, um arco e a pele do Leão de Nemeia, sendo acompanhado de seu sobrinho Iolau. A pele do leão protegia o herói dos dentes venenosos da Hidra. Mas o herói também não estava obtendo sucesso em seus ataques contra o monstro: a cada cabeça da Hidra que Hércules cortava, outras duas brotavam em seu lugar. Foi então que Hércules teve a ideia de pedir que Iolau queimasse com ferro em brasa os tocos dos pescoços da hidra a cada cabeça que ele cortasse. Com isso, novas cabeças duplas pararam de brotar, restando apenas a cabeça imortal, que Hércules e Iolau jogaram numa cova profunda com várias pedras em cima para que ficasse presa para sempre. Ao final da luta, Hércules mergulhou as pontas de suas flechas no veneno da Hidra de Lerna, passando a ter as armas mais mortais do mundo. Ao derrotar os terríveis monstros e livrar a humanidade do mal, Hércules também se apropriava dos poderes dos monstros que vencida, passando a usá-los nas tarefas seguintes.

Em um de seus trabalhos, Hércules se encontrou ainda com as amazonas, mulheres guerreiras protegidas de Ares, deus da guerra. Elas tinham a pele bronzeada, queimada pelo sol, e braços e pernas musculosos. Segundo a lenda, a primeira amazona era filha de Ares. No tempo de Hércules, a rainha das amazonas era Hipólita. As mulheres guerreiras ensinavam suas filhas a arte da guerra, enquanto os seus filhos do sexo masculino eram obrigados a desempenhar exclusivamente as tarefas domésticas.

Em seu penúltimo trabalho, Hércules teve que substituir Atlas por um momento para que o titã buscasse para ele as maçãs de ouro. Hércules foi o único homem a sustentar o céu com seus músculos. Somente ele e o titã condenado a suportar o céu sobre seus ombros realizaram essa tarefa. Em seu último trabalho, Hércules teve que descer vivo ao mundo dos mortos.

Em suas aventuras, Hércules chegou até o Cáucaso, onde estava acorrentado o titã Prometeu; o fígado do titã era diariamente devorado por uma águia, enquanto ele permanecia solitário no monte Cáucaso, suspenso por correntes pregadas numa rocha. Hércules, então, matou a águia e quebrou as correntes que aprisionavam Prometeu. O titã amigo da humanidade foi libertado pelo filho daquele que lhe impôs aquele terrível castigo. Desse modo, a punição imposta por Zeus a Prometeu por ter roubado o fogo do céu e entregue esse dom aos homens foi cancelada pela ação heroica de Hércules, em nome da justiça e a favor da humanidade.

Hércules foi o maior representante da raça divina dos homens heróis. No final de sua vida, Hércules subiu ao Olimpo, tornando-se um deus. O semideus, filho de um deus e de uma mortal, se tornou o maior herói que andou sobre a Terra, tendo na hora da morte a sua recompensa: o herói foi promovido a divindade, alcançando a imortalidade e a felicidade eterna. O caminho escolhido na juventude, o caminho da virtude, trouxe ao filho de Zeus muita dor, sofrimento, mas o elevou acima dos demais mortais, garantindo-lhe a glória eterna. Hércules se tornou o herói mais popular da Antiguidade e muitos se diziam filhos de Hércules, reivindicando o semideus como pai.

## ALEXANDRE, O GRANDE: O PRÍNCIPE-GENERAL IMITADOR DE MITOS

Tudo o que nós sabemos do passado é o que alguém contou. A história de Alexandre foi contada nos nossos dias pelo historiador Droysen, que leu nos escritos antigos a biografia desse rei da Macedônia, que se tornou um dos maiores heróis do mundo antigo. Alexandre era filho de Olímpia, uma mulher bela e religiosa, que cultuava Orfeu e Dioniso, e que tinha muita influência sobre o jovem Alexandre. Seu pai era Filipe, o homem que reorganizou o exército macedônio que Alexandre herdou para a conquista de metade da Ásia e que empregou Aristóteles, um dos maiores filósofos da Antiguidade, para ser seu professor. Em Alexandre a história e os mitos se cruzavam. Descendente de Hércules por parte de pai e de Aquiles por parte da mãe, Alexandre era essa figura semidivina que vencia todas as batalhas e governava a todos; era como se o passado lendário de Alexandre o predestinasse à vitória, a ser grande. Por não existir nenhum homem como ele em sua época, Alexandre teve que se espelhar nos heróis da mitologia grega. A obra literária preferida de Alexandre era a *Ilíada*, de Homero. No caminho para alcançar a glória, ele imitava Aquiles. Ele também imitou Hércules, o filho de Zeus, campeão de todos os heróis gregos e o grande matador de leões, tendo matado um leão em sua juventude e o Leão de Neméia, um monstro que ele teve de vencer no primeiro dos seus doze trabalhos. Alexandre, assim como Hércules, também matou pessoalmente um leão em uma grande caçada. É do solo dos mitos que nasce o herói vivo da Grécia unida.

Como numa tragédia grega, cada momento de sua vida parece um ato do destino. Um dos episódios mais famosos sobre o jovem Alexandre foi aquele em que ele domou o cavalo Bucéfalo, animal que o acompanhou até a Índia. Todos tinham medo do cavalo indomável, mas Alexandre entendeu o animal; ele viu que Bucéfalo estava com medo da própria sombra e o conduziu contra o sol, amansou o cavalo e depois o montou. Bucéfalo se tornou o seu grande companheiro em várias de suas batalhas. Anos mais tarde, depois da morte de seu pai, ele foi proclamado rei aos vinte anos de idade. O grande príncipe-general se lançou, então, na campanha contra os persas.

As duas grandes batalhas na campanha contra os persas foram a batalha de Issus e a batalha de Gaugamela. Antes da batalha de Issus, Alexandre discursou para os gregos e macedônios. Ele galopou ao longo da frente de seu exército, chamando pelo nome cada um dos oficiais de suas tropas, lembrando os feitos que haviam realizado juntos. Os soldados lhe responderam com aclamações. Então, Alexandre deu o grito de guerra e se lançou contra o inimigo à frente dos seus cavaleiros. Era comum nas batalhas, o grande

Alexandre arriscar a própria vida, lançando-se sempre sobre o inimigo na linha de frente dos cavaleiros, com coragem e audácia. No final da batalha de Issus, os persas foram derrotados. O campo de batalha ficou coberto de cadáveres. O rei da Pérsia fugiu.

Mais tarde, em resposta à audácia dos macedônios, o rei persa Dario reuniu na Babilônia um exército colossal. O combate se daria num terreno favorável para o exército persa: a imensa planície asiática. O palco do novo combate entre persas e macedônios seria a planície deserta da Mesopotâmia. O exército de Dario contava com 1 milhão de soldados de infantaria e 40 mil cavaleiros. Antes da batalha de Gaugamela, surgiu uma polêmica no interior do comando do exército macedônio. Alexandre e Parmênion, os dois grandes generais do exército macedônio, divergiam sobre qual seria a melhor hora para atacar. Alexandre representava a audácia e Parmênion representava a experiência. O velho general entrou na tenda real depois de ver a enorme quantidade de fogueiras no acampamento persa e tentou convencer Alexandre a atacar de surpresa na escuridão da noite. Mas Alexandre discordou, dizendo que não queria se apoderar da vitória como um ladrão. Alexandre tinha razão. Parece que a sorte favorece os audazes. Mais uma vez o exército persa é derrotado e Dario foge pela segunda vez. Alexandre pretendia perseguir Dario, mas é obrigado a retornar em auxílio de Parmênion, que solicitou sua ajuda. Os macedônios derrotam os persas e os sobreviventes do exército persa fogem. A batalha de Gaugamela foi a vitória definitiva dos macedônios sobre o rei persa. O poder de Dario foi quebrado. Depois dessa batalha, Alexandre fez uma entrada triunfal na Babilônia. Alexandre foi, então, proclamado rei da Ásia. A rendição da Babilônia representava a vitória final de Alexandre, o Grande sobre os persas, a aceitação simbólica do seu governo.

Depois de derrotar Dario nas batalhas de Issus e de Gaugamela, Alexandre perseguiu o rei persa numa cavalgada furiosa, com marchas noturnas e partilhando a sede e a fadiga de seus homens. Um dia, alguns soldados trouxeram água em um elmo para Alexandre. O rei macedônio morria de sede, mas quando tomou o elmo em suas mãos, viu os olhares tristes dos cavaleiros, e devolveu o elmo a eles dizendo: “Se eu bebesse sozinho, meus homens perderiam a coragem”. Os macedônios gritaram de alegria: “Não sentimos fadiga, não sofremos sede, não somos mortais enquanto tu fores o nosso rei!”. E os soldados e cavaleiros de Alexandre o seguiram na implacável perseguição do inimigo, até que encontraram o cadáver de Dario.

Em sua interminável jornada, o acampamento de Alexandre se tornou a administração central do império. As tropas eram acompanhadas por uma multidão de

comerciantes, engenheiros e historiadores. O exército de Alexandre era a capital móvel do império macedônio. Ele realizou o que nenhum macedônio ou grego antes dele havia realizado. Se Hércules era o herói lendário que uniria os gregos, Alexandre foi o campeão da Macedônia que uniu todos os gregos na luta final contra os persas. Em sua jornada, Alexandre vai além do “mundo conhecido” e cruza a fronteira que separa a realidade conhecida por gregos e macedônios e o território desconhecido onde se projetam os mitos. O exército de Alexandre chegou ao Cáucaso num inverno rigoroso; o frio era intenso e causava queimações e cegueira. De lá, avistaram o penhasco em que Prometeu tinha sido acorrentado e a caverna onde ficava o ninho da águia que devorava seu fígado.

Com a conquista da Ásia e o seu desejo insaciável por mais conquistas, Alexandre, o Grande teve que enfrentar a oposição dos velhos oficiais do exército macedônio que não concordavam que ele favorecesse os asiáticos e seus jovens amigos com postos importantes na administração do império e no comando militar. O auge desse descontentamento dos velhos macedônios aconteceu no verão de 324 a.C., em Opis. O rei Alexandre anunciou na Assembleia dos Macedônios a decisão que tomou de enviar os macedônios de mais idade e feridos de volta à Macedônia. Eles se sentiram desprezados, sendo substituídos pelos asiáticos, e insultaram seu rei. Alexandre e seus comandantes desceram do tablado e mandaram prender os cabeças do motim, executando trinta homens. Alexandre fez um discurso em que lembrou os serviços de Filipe e dele próprio aos macedônios, dizendo que ele e seu pai os retiraram da pobreza, tornando-os donos do tesouro da Pérsia, e fazendo deles líderes do mundo. Alexandre afirmou que havia sido ferido em batalha tanto quanto qualquer um deles. No final, Alexandre e os macedônios se reconciliaram.

Alexandre, o Grande construiu um grande império da Grécia até a Índia. Ele fundou muitas cidades na ampliação do seu império, sendo a Alexandria, no Egito, uma das mais famosas. A cidade de Alexandria se tornou uma das maiores cidades do mundo antigo. Depois da morte de Alexandre, o Egito se tornou um grande centro de literatura e arte e a Biblioteca de Alexandria era a maior do mundo.

## JÚLIO CÉSAR: O TESTAMENTO DE CÉSAR

Apiano, um historiador da Roma antiga, comparava César e Alexandre e dizia que os dois foram os mais ambiciosos, os que mais se arriscaram aos perigos e os que mais confiaram em sua ousadia e em sua boa estrela. O biógrafo grego Plutarco comparava o governo de César ao do tirano ateniense Pisístrato. Plutarco e Apiano pintaram a imagem de César como vemos hoje. Um tirano ou um grande comandante? Ou as duas coisas? César foi tudo isso e muito mais. Em uma de suas vitórias militares, com sua VI legião, César celebrou o triunfo com uma frase num cartaz no desfile do triunfo: “Eu vim, eu vi, eu venci”. Júlio César era esse homem que conquistava o que desejava e venciam qualquer exército em batalha. Esse conquistador se tornou ditador vitalício no final de sua vida.

Mas aquele que foi ditador no final da vida, começa sua trajetória como o herói perseguido pelo ditador Sila. Em sua juventude, Júlio César foi caçado por ser sobrinho de Caio Mário, chefe popular e um dos maiores generais e políticos da história da República romana, inimigo do general Sila. Júlio César também pertencia a uma das mais antigas famílias patrícias, que se orgulhava de descender do filho de Eneias. Conta a lenda que os romanos são descendentes dos troianos. Eneias e seus companheiros fugiram de Troia depois da derrota de seu reino para os gregos após dez anos de cerco. Então, César teria como ancestrais os fundadores de Roma. Enquanto o grande herói dos gregos e macedônios, Alexandre Magno, era descendente de Aquiles, o melhor guerreiro grego na Guerra de Troia, o herói do povo romano, Júlio César, era descendente do virtuoso Eneias, que arriscou sua vida e abandonou todas as suas riquezas para salvar seu pai das chamas de Troia, vencida e destruída pelos heróis gregos.

Para escapar da perseguição de Sila, César teve que se afastar de Roma. Júlio César só pode retornar à Roma anos mais tarde, depois que Sila morreu. É a partir daí que tem início suas mais extraordinárias aventuras.

Certa vez, quando César ainda não era o senhor absoluto de Roma, ele acabou sendo sequestrado por piratas. Enquanto esteve preso, César escrevia poesias e discursos e os recitava aos piratas que o capturaram. Depois que o seu resgate foi pago e ele foi libertado, César retornou para punir os piratas que o raptaram e crucificou todos eles. Essa é só mais uma das muitas histórias que serviram para construir o mito de César. Mas foi com o acordo político firmado entre ele, Crasso e Pompeu que tem início a grande jornada de sua vida.

Júlio César era inteligente como Ulisses e audacioso como Alexandre, o Grande. Na sua jornada em busca de poder e glória, ele fez um pacto secreto com Pompeu e

Crasso, dois grandes generais romanos, sendo ele próprio também um general nessa época, formando o Primeiro Triunvirato. César se beneficiou dos seus acordos políticos e se elegeu para o consulado, que era o mais alto posto na República romana, e depois conquistou o governo da Gália. Durante o seu governo na Gália, Júlio César construiu uma relação muito próxima com as legiões do exército romano sob o seu comando. Os soldados de César eram leais e devotados ao seu comandante. Quando ocorreu uma insurreição dos gauleses contra Roma, a revolta foi vencida pelo exército de Júlio César. Com dez legiões romanas, César promoveu o cerco de Alésia em uma operação militar em que conseguiu anular os exércitos gauleses, tanto dentro quanto fora da cidade. Nesse episódio, ele se revelou um grande estrategista militar. O seu retorno para Roma, vitorioso nos campos de batalha, marcou o ponto de virada da história romana. Com a sua fiel XIII legião, César cruzou o Rubicão, rio que marcava a fronteira da Itália, marchando com suas tropas sobre Roma; era proibido aos generais entrar na cidade de Roma com seus exércitos, mas na disputa pelo poder com Pompeu, seu antigo aliado, César arrastou seus soldados leais à decisão ilegal de atravessar o Rubicão armados. É nesse episódio que César pronuncia sua frase mais famosa: “A sorte está lançada!”.

A guerra civil entre César e Pompeu é vencida pelo descendente de Eneias. Em 44 a.C., Júlio César se torna ditador vitalício, alcançando um poder que nenhum outro homem havia experimentado na República romana. Na sessão do Senado em que se inaugurou a ditadura de César, os seus adversários políticos estavam entre aqueles que lhe conferiram poderes que nenhum outro romano havia possuído na República para tornar César odioso aos olhos do povo e da aristocracia e para terem depois mais pretextos contra ele. Ao aceitar tamanho poder, o grande Júlio César caiu também numa armadilha. Isso quem disse foi Plutarco, num tempo mais próximo que o nosso daqueles eventos dramáticos. Os romanos já estavam cansados dos males causados pelas guerras civis e essa foi outra razão que levou a que os romanos nomeassem César ditador vitalício, estabelecendo a autoridade de um só para dirigir o Estado, uma tirania declarada, passando César, vitorioso na guerra e na política, a ter um poder absoluto e perpétuo. No entanto, no dia 15 de março daquele mesmo ano, Júlio César foi assassinado. Ele foi morto brutalmente por um grupo de senadores conservadores. Nos idos de março, que era como os romanos chamavam o dia quinze de março, o homem mais poderoso de Roma foi morto.

Depois de sua morte, o testamento de César foi lido em público. A leitura pública do testamento de César foi na casa de Marco Antônio e o funeral de Júlio César no Campo

de Marte, um funeral digno de um herói; seu testamento e seu funeral foram os últimos atos do general e político que venceu seus inimigos mesmo na morte. O conteúdo do seu testamento chegou aos ouvidos do povo romano rapidamente, transformando o tirano em herói no capítulo final de sua tragédia. Júlio César deixou parte de sua fortuna ao povo de Roma, deixando a cada cidadão romano uma soma em dinheiro. Foi somente nesse momento que o povo de Roma se deu conta que junto com o tirano que haviam se livrado, haviam perdido também um protetor. Marco Antônio, que foi um aliado de Júlio César, buscava comover ainda mais o povo apoderando-se da toga ensanguentada de César, excitando a fúria da multidão. Bancos, mesas e tudo o mais que servisse para alimentar o fogo foi reunido no Campo de Marte e uma grande fogueira foi acesa por dois homens que traziam espadas na cintura e dardos nas mãos. A fogueira foi acesa onde o corpo de César havia sido colocado. As chamas se elevaram aos céus. Foi o funeral de um herói. Algumas pessoas foram às casas dos assassinos de César, que resolveram fugir da fúria da plebe romana. O testamento de César foi sua arma mais poderosa contra seus inimigos. Depois disso, nada mais seria igual. Em breve, a República estaria morta e nasceria de seu cadáver o governo dos imperadores. O poder de um só acima de todos foi ensaiado por Júlio César e realizado depois de sua morte.

O sol se pôs para os generais da República romana, mas antes desse desfecho trágico, já nascia no horizonte, um pouco antes da tragédia de César, um tipo diferente de herói, surgido não do seio da nobreza, mas da arena onde os homens morriam sem glória; não um rei ou um general, mas um escravo, aquele que era visto como ser inferior. Nasceu, assim, o herói libertador. Espártaco, o gladiador, foi o anunciador da libertação dos oprimidos, quando isso ainda não era possível. Roma produziu o homem mais poderoso que sua República conheceu e o homem mais poderoso que contra ela lutou. César e Espártaco eram ambos filhos da guerra, e Marte, o deus da guerra, era pai dos irmãos gêmeos Rômulo e Remo, tendo sido Rômulo o fundador de Roma. É sob o signo da guerra que nascem Roma e seus heróis.

## **ESPÁRTACO, O GLADIADOR-GENERAL: NA ARENA CONTRA OS SENHORES DE ROMA**

No tempo da República romana, o Mediterrâneo era o palco de um grande comércio de escravos e a aristocracia romana era senhora de todo o mundo mediterrâneo. A maioria dos escravos da República eram prisioneiros de guerra. Na guerra contra Cartago foram feitos dezenas de milhares de prisioneiros de guerra e na campanha de Júlio César na Gália foram cerca de 1 milhão.

Foi pelos escritos de Plutarco e Apiano que a história dos escravos gladiadores que desafiaram Roma chegou até nós. O gladiador tinha uma existência miserável. Os romanos se divertiam assistindo os gladiadores lutando entre si para preservar a própria vida, num jogo em que era matar ou morrer. A revolta de Espártaco aconteceu numa época marcada por grandes rebeliões de escravos no império romano. Antes da insurreição dos gladiadores da Itália, duas revoltas tinham acontecido na ilha da Sicília. A primeira revolta de escravos da Sicília reuniu 200 mil rebeldes, entre escravos e pessoas livres e pobres, e os revoltosos chegaram a tomar algumas cidades. Os escravos rebeldes da Sicília foram massacrados, mas isso não impediu novas revoltas. Mostrou aos escravos da Itália, no coração do império romano, que era possível se levantar contra a opressão dos romanos e erguer suas espadas contra seus senhores e não somente usar suas armas uns contra os outros na arena. O sangue derramado sem glória pelos gladiadores foi finalmente vingado. A revolta dos gladiadores teve início na cidade de Cápua depois do governo de Sila e antes do governo de Júlio César em Roma.

A rebelião de escravos da Itália foi comandada por um escravo de origem trácia chamado Espártaco. Um homem que convenceu seus companheiros a lutar pela liberdade e eles, então, fugiram da escola de gladiadores de Lântulo Baciato. Refugiados no Monte Vesúvio, os campeões da arena foram alimentando a chama da revolta e, como demônios da noite, aos olhos dos aterrorizados soldados romanos que foram caçá-los, saíram das encostas do vulcão Vesúvio e massacraram os soldados do exército romano. Depois disso, seguiram em frente para devastar o mundo romano, tirando a segurança de seus antigos senhores. O exército rebelde chegou a ter 120 mil combatentes. Eles se tornaram o terror da região da Campânia e depois de toda a Itália, o pesadelo vivo de todos os senhores de escravos do glorioso Império do Mediterrâneo.

Mas quem foi Espártaco? Há relatos antigos que dizem que ele havia servido como soldado no exército romano antes de se tornar escravo e gladiador. Também disseram sobre Espártaco que ele era apoiado pelos deuses salvadores, Dioniso e Sabázio. A esposa

de Espártaco era uma sacerdotisa de Dioniso e o casal místico liderando o exército dava mais confiança aos rebeldes. Como aos escravos é reservado o silêncio, só podemos conhecer sua voz pelo som da lâmina de sua espada. O herói libertador caminhou com seus seguidores pelos campos da Itália espalhando medo e esperança: medo aos senhores e esperança para os pobres e os escravos. Espártaco, o Prometeu escravo, que devolveu a humanidade aos homens e mulheres que eram tratados como animais pelos seus senhores, buscou conduzir seu exército rumo aos Alpes, em direção ao norte, para fora da Itália, para que cada um pudesse voltar à sua terra natal, uns para a Trácia e outros para a Gália. Mas parte dos rebeldes preferiu continuar saqueando os campos da Itália e a passagem para fora pelo norte da Itália acabou sendo bloqueada. Espártaco foi o gladiador-general da marcha dos miseráveis que deixou suas marcas no chão e na memória dos homens do maior império do mundo antigo. Uma marcha de heróis anônimos que ousaram desafiar o destino reservado a eles e romperam os seus grilhões. O destino dos gladiadores era morrer na arena; a vida deles não valia nada, porque matavam e eram mortos na arena para a simples diversão do público. Espártaco lhes ensinou que eles podiam ser muito mais que isso. Eles podiam sonhar com sua liberdade e lutar por ela, desafiando o maior exército do mundo antigo. Espártaco era a imagem viva do herói libertador, aquele que luta contra a injustiça e a opressão, e se algumas vezes ele não conseguiu manter a disciplina no seu exército ou convencê-los a fugir para fora das terras do império, é porque ele não comandava como um tirano, mas como um irmão de armas, um líder escolhido por iguais, o melhor entre os companheiros de luta. O gladiador trácio foi um homem, mas também uma força coletiva. De certa forma, todos os rebeldes eram Espártaco. Ele repartia o pão. Espártaco dividia por igual o produto dos saques das fazendas das regiões por onde o exército dos escravos passava. O que começou como um movimento de escravos fugitivos se tornou uma comunidade móvel, que crescia na medida em que se espalhava a notícia de que seu generoso líder não buscava enriquecer ou acumular poder, mas favorecer igualmente todos os membros do exército rebelde.

Mas a sorte dos rebeldes mudou depois que o rico general Crasso foi nomeado comandante supremo e a ele foi entregue um exército de 10 legiões para reprimir a revolta dos escravos. O general buscou restaurar a disciplina militar nas tropas romanas, que passaram a temer os gladiadores rebeldes depois de sofrerem derrotas para o grande Espártaco. Crasso aplicou o castigo da dizimação para aqueles que fugiram do inimigo, executando um a cada dez soldados do exército sob seu comando. O general romano pretendia com isso se tornar mais temível para seus soldados que os próprios inimigos.

Ele alcançou seu objetivo e forjou na base do terror a disciplina entre suas tropas. Enquanto isso, os escravos rebeldes resolveram rumar para o sul da Itália depois que a passagem pelo norte do país não foi mais possível. Espártaco tentou um acordo com piratas para obter navios com os quais pretendia fugir para a ilha da Sicília, onde daria um golpe de Estado e reacenderia a chama da revolta entre os escravos da ilha, mas ele foi traído pelos piratas. Sem mais opção de fuga, resolveu encarar seu destino e enfrentar o general Crasso no campo de batalha.

Depois que os revoltosos derrotaram as tropas romanas enviadas para massacrá-los, o Senado romano começou a levar a sério o levante de escravos e mobilizou seus maiores generais para esmagar a revolta. A certa altura da guerra, os seguidores de Espártaco se viram cercados por três generais romanos: Crasso, Pompeu e Lúculo. O general Crasso buscou se adiantar para dar combate a Espártaco para que Pompeu não colhesse a glória da vitória.

A batalha final foi longa e sangrenta e o exército romano perdeu mil homens. Na batalha, Espártaco foi ferido na coxa por uma lança e caiu de joelhos, mas segurando o escudo à sua frente, continuou a lutar, até que foi completamente cercado pelos soldados romanos e caiu morto junto com seus companheiros de luta no campo de batalha. O corpo de Espártaco nunca foi encontrado. Mas a sua memória seguiu assombrando os romanos por muito tempo. Os sobreviventes da revolta foram crucificados ao longo de toda a estrada de Cápuia a Roma; foram 6 mil escravos crucificados ao longo da Via Ápia. Um aviso a todos os escravos de Roma que pensassem em se rebelar. Os corpos pregados nas cruzes aos milhares eram um monumento ao poder e à glória de Roma e do terror de que o maior exército da Antiguidade era capaz.

Espártaco foi um homem extraordinário, mas foi também cada rebelde contra Roma, morto na cruz ou no campo de batalha, escravos do império, mas senhores do próprio destino.

## **AVALIAÇÕES:**

A avaliação é uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. É nesse ponto do trabalho pedagógico que é possível verificar se esse trabalho está funcionando ou não. Isso não quer dizer necessariamente basear a avaliação nos critérios de eficiência e de desempenho que as empresas projetam como horizonte para a humanidade. A função da escola não é formar mão de obra apenas. É evidente que a escola não pode estar completamente dissociada do mundo do trabalho, mas precisa de uma relativa autonomia em que o espaço do pensar, da reflexão e da criação mais livres, possibilite a plena formação do sujeito nessa fase do desenvolvimento importantíssima que é a infância e a adolescência.

Atividades individuais que possibilitem a reflexão que cada indivíduo pode fazer sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca são parte do conjunto de atividades e avaliações presentes nessa proposta pedagógica. Algumas atividades que demandem uma pesquisa mais aprofundada devem ser realizadas em casa ou parte em casa e parte na sala de aula, podendo ser realizadas individualmente ou em grupo. Além disso, a autoavaliação do aluno a cada bimestre é fundamental para desenvolver a autocrítica numa época em que vemos pessoas tão críticas a tudo e tão pouco críticas em relação a si mesmas, privando-se dos instrumentos cognitivos necessários para o seu aperfeiçoamento pessoal.

Entretanto, é no trabalho em grupo em sala de aula que se baseará fundamentalmente a avaliação dos alunos, atividades que quase sempre contarão com leituras e discussão de textos em grupo e produção de textos originais ou apresentações orais das conclusões do grupo sobre o que foi lido e discutido. Textos variados, fontes primárias, textos literários, textos de historiadores, e as múltiplas interpretações sobre determinados fatos históricos presidirão o processo de trabalho dos grupos de alunos em sala de aula.

Outra questão importante é que, na medida do possível, tentou-se abarcar todo o conteúdo exigido na BNCC para o 6º ano do ensino fundamental, além do cumprimento da legislação relativa à valorização da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas a partir dos textos e questões presentes nas atividades propostas. Apesar da centralidade nos estudos da Antiguidade clássica nesse material didático, as questões relativas aos africanos e indígenas não são negligenciadas, sendo abordadas dentro do contexto dos conteúdos do 6º ano e de questões do nosso presente, no Brasil contemporâneo, a partir de uma abordagem que apresente os temas contidos na nossa

Constituição, apresentando o texto constitucional também para os jovens cidadãos. As mulheres na Grécia antiga e a apropriação da cultura grega pelas produções da indústria cultural com temas relativos à representação do feminino também se fazem presentes nos conteúdos discutidos em sala de aula a partir das atividades a serem realizadas em sala pelo método do trabalho em grupo, especialmente.

**ATIVIDADES EM SALA DE AULA – TRABALHOS EM GRUPO:**

1 – Na história *O mito de Prometeu: Do fogo nascem os homens* é retratada uma versão sobre o controle do fogo pelos homens presente na mitologia grega. Qual foi o crime praticado pelo titã Prometeu aos olhos de Zeus e em que medida ele tornou o homem um ser situado entre os animais e os deuses? Discutam se o ato de Prometeu foi certo ou errado na avaliação do grupo.

2– O arqueólogo Gordon Childe deu uma versão diferente a esse evento histórico, o controle do fogo pelos homens. Em *A Evolução Cultural do Homem*, ele escreve:

*“O controle do fogo foi, presumidamente, o primeiro grande passo na emancipação do homem em relação à servidão de seu ambiente. Aquecido pelas fogueiras, ele pode suportar as noites frias, e com isso penetrar nas regiões temperadas e mesmo árticas. As chamas lhe davam luz à noite, permitindo-lhe explorar os recessos das cavernas onde se abrigava. O fogo afastava os outros animais selvagens. Cozinhando, tornou comestíveis substâncias que seriam indigeríveis se comidas cruas. O homem já não tem seus movimentos restritos a um número limitado de climas, e suas atividades não precisam ser totalmente determinadas pela luz do sol.*

*Ao dominar o fogo, o homem estava controlando uma poderosa força física e uma notável transformação química. Pela primeira vez na história, uma criatura da Natureza dirigia uma das grandes forças naturais. E o exercício do poder deve reagir sobre quem o exerce. A visão de uma chama crepitante, elevando-se quando um galho seco era lançado entre brasas brilhantes, a transformação do galho em cinzas finas e fumaça, deve ter estimulado o cérebro rudimentar do homem. Impossível saber o que lhe sugeriam tais fenômenos. Mas ao alimentar ou apagar o fogo, ao transportá-lo e usá-lo, o homem afastou-se revolucionariamente do comportamento dos outros animais. Afirmou sua humanidade e se fez homem.*

*A princípio, naturalmente, apenas controlou e manteve aceso fogos que haviam sido provocados pelo raio ou outros agentes naturais. Até isso pressupõe certa ciência – a observação e a comparação de experiências. O homem tinha de aprender quais eram os efeitos do fogo, o que ele ‘comia’, etc. E, ao cuidá-lo e preservá-lo, aumentou seus conhecimentos. Fogos sagrados que jamais devem morrer, como o fogo de Vesta em Roma, eram ritualmente zelados por muitos povos antigos [...]. São, presumidamente,*

*reminiscências e remanescentes de uma época em que o homem ainda não havia aprendido a fazer o fogo*”. (CHILDE, 1975, pp.62-63)

(CHILDE, Gordon. *A Evolução Cultural do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975).

Como o controle do fogo é explicado pela ciência? Qual a diferença desse tipo de explicação daquela fornecida pelos mitos? Ler coletivamente o texto entre o grupo e apresentar para a turma o que o grupo entendeu sobre essa versão, apresentada pela Arqueologia, do domínio do fogo pelo homem.

3– A explicação que o homem grego formulou sobre esse fato histórico, o controle do fogo pelos seres humanos, se deu por meio do mito de Prometeu. Em *Mito e religião na Grécia antiga*, de Jean-Pierre Vernant, pode-se ler o seguinte:

“Mas Zeus, em sua cólera, não limita sua vingança a isso. Antes mesmo de se produzir, de terra e água, a primeira mulher, Pandora, que introduzirá no meio dos homens todas as misérias que eles não conheciam antes – o nascimento por procriação, as fadigas, o trabalho árduo, as doenças, a velhice e a morte -, ele decide, para fazer com que o Titã pague sua parcialidade em favor dos humanos, não mais conceder-lhes o gozo do fogo celeste, do qual eles dispunham até então. Privados do fogo, os homens deverão devorar carne crua, como fazem os animais? Prometeu furta então, na umbela de uma férula, uma centelha, uma semente de fogo que ele traz para a terra. Na falta do corisco do raio, os homens passam a dispor de um fogo técnico, mais frágil e mortal, que é preciso conservar, preservar e nutrir alimentando-o incessantemente para que não se apague. Ao cozinhar o alimento, esse fogo secundário, derivado, artificial em relação ao fogo celeste, distingue os homens dos bichos e os instala na vida civilizada. Os humanos tornam-se então os únicos, entre todos os animais, a compartilhar com os deuses a posse do fogo. [...]”. (VERNANT, 2006, pp.63-64)

(VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia antiga*. Tradução: Joana Angélica D’Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006)

Em *O Livro da Mitologia*, Thomas Bulfinch escreve a respeito do titã Prometeu: “Prometeu tem sido um dos temas preferidos dos poetas. Ele é representado como o amigo da humanidade, aquele que por ela intercedeu quando Júpiter estava enfurecido contra os homens, aquele que também ensinou a civilização e as artes. [...]”

(BULFINCH,2013,p.47). Ainda sobre Prometeu, amigo dos homens, e sobre a origem do homem e o controle do fogo pelos homens:

*“Prometeu era um dos titãs, uma raça de gigantes que habitava a terra antes da criação do homem. Ele e seu irmão Epimeteu foram incumbidos de fazer o homem e de dotá-lo, bem como a todos os outros animais, das faculdades necessárias à sua preservação. Epimeteu comprometeu-se a fazê-lo, e Prometeu encarregou-se de supervisionar a conclusão do trabalho do irmão. Epimeteu distribuiu aos diferentes animais os vários dons de coragem, força, agilidade, sagacidade; asas a um, garras a outro, uma carapaça protetora ao terceiro, etc. Entretanto, Epimeteu foi tão generoso ao distribuir seus recursos que, quando chegou o momento de prover o homem com faculdades que o fizessem superior a todos os outros animais, nada mais havia sobrado para legar-lhe. Perplexo, recorreu ao irmão Prometeu, que, com o auxílio de Minerva, subiu ao céu e acendeu a sua tocha na carruagem do sol, e trouxe o fogo para o homem. Com esse dom o homem tornou-se muito mais capaz que os outros animais. O dom deu ao homem a possibilidade de criar armas com as quais pode subjugar os outros animais, instrumentos para cultivar a terra, para aquecer sua morada, para que se emancipasse em relação às variações climáticas, e, finalmente, para criar a arte e cunhar moedas, os meios para realizar negócios e o comércio”.* (BULFINCH, 2013, p.42)

(BULFINCH, Thomas. *O Livro da Mitologia: A Idade da Fábula*. Tradução: Luciano Alves Meira. 1.ed. São Paulo: Martin Claret, 2013)

Comparem os textos com a versão do controle do fogo a partir do mito de Prometeu com a versão apresentada por Gordon Childe.

4 – Na história narrada em sala de aula é descrito o episódio em que Pandora abre o jarro que continha todos os males e fecha o jarro depois que todos saem, deixando apenas a esperança dentro dele. O trecho do texto narrado diz o seguinte:

*“A aventura de Prometeu, que foi até o céu só para roubar o senhor do universo e favorecer novamente os homens não ficou sem punição. Dessa vez, Zeus puniu mais uma vez os homens, e agora com uma punição definitiva, e castigou severamente o titã rebelde. Zeus criou Pandora, a primeira mulher, como forma de punir os homens. Pandora era curiosa e ao se deparar com um jarro fechado resolveu abri-lo, mas nesse jarro estavam guardados todos os males que até então não existiam entre os humanos;*

*havia pragas para o corpo e para o espírito e a vingança, a inveja, as fadigas, as doenças, o trabalho árduo, a velhice e a morte se espalharam por toda a parte; o sofrimento e a morte se tornaram parte da condição humana. Quando Pandora fechou o jarro somente a esperança permaneceu lá no fundo e até hoje os homens vivem com esperança e medo sem saber sobre o futuro, tentando adivinhar o que pode acontecer.”*

Pensando a respeito desse episódio do mito de Prometeu e Pandora, a esperança pode ser vista como boa ou ruim? Ou como sendo as duas coisas? Expliquem sua resposta para a turma.

5 – O ser humano se diferencia dos outros animais porque enquanto os animais só constroem de acordo com os padrões e necessidades da espécie a que pertencem, o homem é um animal racional, um animal cultural, que transforma a natureza de forma consciente e passa para as futuras gerações o que aprendeu. Mas ao longo da história humana essa incrível capacidade de modificar o mundo natural para atender aos interesses e necessidades das sociedades humanas veio acompanhada de um potencial destrutivo do meio ambiente e dos homens e com o crescente progresso técnico, com o avanço da tecnologia, da produtividade do trabalho e do universo de mercadorias que consumimos vem a devastação natural, as guerras e o desemprego, acompanhados dos meios técnicos de destruição que matam homens, animais e vegetais. Cite duas criações humanas que promovem o bem-estar das pessoas e duas criações humanas que tem um caráter destrutivo, gerando devastação e morte. Justifiquem a escolha desses exemplos pelo grupo.

6 – Todos os homens que existem hoje na Terra pertencem à mesma espécie, com as mesmas capacidades, e tendo uma origem comum, fazendo parte de uma incrível jornada que trouxe a humanidade até o ponto em que estamos. Leia o texto de Guarinello:

*“Todos os homens que existem hoje sobre a terra, independentemente de sua raça, de sua cor ou de sua aparência física, fazem parte de uma mesma espécie, que os cientistas denominam Homo sapiens sapiens, o homem duas vezes sabido.*

*Nossa espécie é, na verdade, o resultado final de uma longa evolução, que parece ter se iniciado na África, há milhões de anos, quando começamos a nos diferenciar de*

*nossos primos afastados, os macacos superiores. Acredita-se, hoje, que os momentos finais dessa evolução ocorreram na Europa ou no norte da África, há uns 70 mil anos.*

*Era uma época muito fria, quando boa parte do nosso planeta estava ocupada por grandes massas de gelo, como é a Antártida ainda hoje. Esses primeiros homens já sabiam elaborar diferentes instrumentos de pedra e sobreviviam caçando grandes animais, como os mamutes ou o terrível tigre dente-de-sabre.*

*Aos poucos, esses nossos ancestrais foram se espalhando pelo globo terrestre e ocupando todas as regiões possíveis, adaptando-se aos mais variados ambientes naturais: florestas, desertos, planícies, montanhas e praias. Nesse processo de contínua expansão, que demorou milhares e milhares de anos, nossos ancestrais chegaram um dia, finalmente, à América. [...]” (GUARINELLO,1994,p.11).*

(GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994. – (Coleção a vida no tempo do índio).

Utilizando as informações do texto acima, crie uma história sobre um ser humano pré-histórico ou um grupo de homens pré-históricos que enfrentam os desafios de sua época (Era Glacial – frio intenso com poucos recursos a não ser fogueiras e peles de animais para cobrir o corpo -, luta com animais ferozes como o tigre dente-de-sabre e longas caminhadas em busca de alimento e abrigo).

7 – Geralmente, os estudos sobre a Pré-história se concentram no Oriente, mas como brasileiros podemos dar uma atenção especial a esse período da história humana nas nossas terras. Escrevem Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noeli em *Pré-história do Brasil*:

*“[...] Em 1865, surgiam os termos Paleolítico (Idade da Pedra Antiga) e Neolítico (Idade da Pedra Recente). Abriam-se, assim, as portas para o estudo da Pré-História, definida como todo o imenso período anterior à invenção da escrita.*

*A Pré-História trata dos últimos 100 a 200 mil anos, período em que existe a espécie humana, o Homo sapiens sapiens, e também dos milhões de anos anteriores, em que existiram os hominídeos, espécies que antecederam à nossa: 99,9% do passado, portanto. Apenas 0,1% do tempo da existência do homem e dos seus ancestrais na cadeia evolucionária corresponde ao período em que existe a escrita” (FUNARI; NOELI,2015,p.13).*

*“Quando nos referimos a ‘homens’, devemos esclarecer que esse termo se aplica à nossa espécie, chamada de Homo sapiens sapiens, surgida apenas entre 180 e 90 mil anos atrás, bem como a todos os outros hominídeos aparentados ao homem que deixaram de existir. Na classificação do reino animal, a primeira ordem dos mamíferos inclui o homem e os outros animais que possuem ascendência comum, como os macacos e os lêmures. Tais animais foram assim classificados já no século XVIII e seu rótulo, ‘primatas’, significa que são considerados os primeiros na natureza, pois aí está a espécie humana. Segundo pesquisas mais recentes, os ancestrais comuns a homens e macacos mais antigos existiram há 8 milhões de anos. Por 6 milhões de anos – até uns 2 milhões de anos atrás, existiram diversas espécies de primatas chamados de pitecantropos [...], possivelmente nossos antepassados. Conhecemos sua existência pela descoberta de fósseis africanos. [...]” (FUNARI;NOELI,op.cit.,p.16).*

*“O termo hominídeo é usado tanto para referir-se a essas espécies de animais chamados de homo (homem), como, em sentido amplo, para todos os antepassados do homem atual, inclusive os mais antigos pitecantropos. Os hominídeos sempre se valeram de instrumentos de pedra e, por isso, diz-se que o homem é definido como o animal que faz uso de instrumentos, sendo os líticos seus artefatos mais antigos conhecidos por nós. Mas eles também utilizavam instrumentos de madeira.” (FUNARI;NOELI,op.cit.,p.18).*

*“Hoje, sabemos, por meio de datações pelo Carbono 14, que as importantes coleções de esqueletos da Lagoa Santa possuem mais de 10 mil anos. Em 1999, pesquisadores da Universidade de Manchester, na Inglaterra, reconstruíram a face do crânio humano mais antigo já encontrado nas Américas, proveniente de Lagoa Santa. Apelidado, de forma carinhosa, com o nome de Luzia, o crânio é de uma mulher e tem cerca de 11.680 anos. O crânio e outros ossos do corpo de Luzia haviam sido descobertos em 1975, em Lagoa Santa, por uma equipe franco-brasileira coordenada pela arqueóloga francesa Annette Laming-Emperaire, e hoje se encontram no acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro.*

*O estudo morfológico desse e de alguns outros ossos humanos mais ou menos contemporâneos levou os pesquisadores da atualidade a propor novas teorias sobre a ocupação humana no nosso continente. O antropólogo físico e arqueólogo Walter Alves Neves e sua equipe que estudam a morfologia humana afirmam ter havido, na América, há alguns milhares de anos, uma população não mongoloide. Expliquemos melhor: todos os indígenas americanos conhecidos apresentam semelhanças morfológicas com as*

*populações norte-asiáticas mongoloides. Ou seja, os indígenas das Américas parecem-se com os povos mongoloides, como os atuais chineses ou japoneses. Essa semelhança levou a pensar de maneira generalizada que a entrada do homem no continente americano teria se dado pelo nordeste da Ásia pelo Estreito de Bering (onde estão e estavam essas populações mongoloides), há poucos milhares de anos, pois o surgimento das características físicas mongoloides teria, segundo a maioria dos analistas, um máximo de 20 mil anos. Nesse contexto, o estudo do crânio de Luzia e de outros da mesma época trouxeram novidades: dados que sugerem outra (pré) História e um outro modo de refletir sobre a ocupação humana da América.*

*Walter Neves e seus colegas estudaram esqueletos de diferentes épocas e regiões da América do Sul, comparados com 18 populações da humanidade atual, agrupadas por continente. Dentre esses esqueletos, os chamados paleoíndios (12 a 5 mil AP) mostraram uma surpreendente diferença em relação aos grupos posteriores mongoloides e semelhanças com populações atuais da África e da Oceania” (FUNARI;NOELI,op.cit.,pp.34-35).*

(FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2015. – (Repensando a História).

Como se pode ver pelo texto acima, a ciência não se baseia em opinião, teorias e hipóteses são revistas a partir de novas interpretações e de novas descobertas. Como o estudo do crânio de Luzia mudou a forma dos cientistas enxergarem o passado e a origem do homem americano?

8 – Pensando a respeito do ponto em que as narrativas de Prometeu e de Hércules se encontram, as ações de Hércules, Prometeu e Zeus podem ser vistas de que modo? Leiam abaixo os trechos correspondentes a esse evento e discutam.

*“Desta vez, o crime de Prometeu não passaria impune. O titã amigo dos homens foi punido pelo rei dos deuses, sendo acorrentado num rochedo do monte Cáucaso e tendo o seu fígado comido todos os dias por uma águia; o seu fígado se regenerava e era novamente comido no dia seguinte. Mas ele permaneceu firme diante do seu destino trágico e terrível à espera de um dia ser salvo por alguém que amasse tanto a humanidade quanto ele. Prometeu criou os homens como eles são hoje: um ser situado entre os animais e os deuses. Ele ensinou a civilização e as artes para a humanidade.*

*Ninguém favoreceu tanto os seres humanos quanto Prometeu. Somente muitos e muitos anos depois, com o nascimento de Hércules, o maior herói de todos os tempos, que os homens encontrariam um novo protetor igual ao titã perseguido pela fúria de Zeus. Prometeu se rebelou contra a opressão e a tirania e invadiu os domínios do deus dos raios para trazer aos seres humanos a graça divina que faria do homem a criatura mortal mais poderosa de todas.”*

*“Em suas aventuras, Hércules chegou até o Cáucaso, onde estava acorrentado o titã Prometeu; o fígado do titã era diariamente devorado por uma águia, enquanto ele permanecia solitário no monte Cáucaso, suspenso por correntes pregadas numa rocha. Hércules, então, matou a águia e quebrou as correntes que aprisionavam Prometeu. O titã amigo da humanidade foi libertado pelo filho daquele que lhe impôs aquele terrível castigo. Desse modo, a punição imposta por Zeus a Prometeu por ter roubado o fogo do céu e entregado esse dom aos homens foi cancelada pela ação heroica de Hércules, em nome da justiça e a favor da humanidade.”*

9 – Após discussão em grupo, reescrever o final da história de Prometeu a partir do que o grupo julgar que deveria ser o desfecho da história.

10 – Em *Ulisses: A odisseia da inteligência humana no herói da civilização*, como Ulisses enganou o ciclope? Por que os outros ciclopes não foram socorrê-lo?

11 – Analisando os trechos a seguir e expliquem o conceito de herói. Primeiro, o conceito de super-herói de acordo com o autor Fábio Guerra: *“Assim, durante a década de 1930, surgiu o gênero que se tornaria o símbolo dos comics: o dos super-heróis. [...] Nascia, assim, o arquétipo do herói perfeito, um ser de habilidades quase divinas, que além de possuir extraordinários poderes, era possuidor de um caráter incorruptível”* (GUERRA,2011,p.5). *“Portanto, os super-heróis são sobre-humanos e a melhor encarnação destes seres extraordinários é o Super-homem (Superman). [...] Sempre defendendo a verdade e a justiça [...]”* (GUERRA,2011,p.10).

(GUERRA, Fábio Vieira. *Super-heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981)*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2011).

E, sobre os heróis da mitologia grega, escreve Vernant: “[...] *É certo que eles pertencem à espécie dos homens e, como tais, conheceram os sofrimentos e a morte. Mas, por toda uma série de traços, distinguem-se, até na morte, da multidão dos defuntos comuns. Viveram numa época que constitui, para os gregos, o ‘antigo tempo’ já acabado e no qual os homens eram diferentes daquilo que são hoje: maiores, mais fortes, mais belos. [...] Essa é a raça de homens, agora extinta, cujas proezas são cantadas pela poesia épica. [...] A raça dos heróis forma o passado lendário da Grécia das cidades, as raízes às quais se ligam as famílias, os grupos, as comunidades dos helenos. Mesmo sendo homens, sob vários pontos de vista esses ancestrais aparecem mais próximos dos deuses, menos separados do divino do que a humanidade atual. [...] Os personagens heroicos cujos nomes sobreviveram e cujo culto era celebrado em seus túmulos apresentam-se muito frequentemente como o fruto desses encontros amorosos entre divindades e humanos dos dois sexos. Como diz Hesíodo, eles formam ‘a raça divina dos heróis que são denominados semideuses (hemitheoí). Se o nascimento às vezes lhes atribui uma ascendência semidivina, a morte também os coloca acima da condição humana. Em vez de descerem às trevas do Hades, eles são, graças ao divino, ‘arrebataados’, transportados, alguns ainda vivos, a maioria após a morte, para um lugar especial, afastado, para as ilhas dos Bem-Aventurados, onde continuam a gozar, em permanente felicidade, de uma vida comparável à dos deuses’* (VERNANT, 2006, pp.47-48). (VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Religião na Grécia Antiga*. Tradução: Joana Angélica D’Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006).

A partir da leitura desses textos, como podemos relacionar os modernos super-heróis com os heróis semideuses da Grécia antiga?

12 – Crie um super-herói brasileiro. Pensem quais habilidades ele teria, se teria superpoderes ou não, sua história de vida, seus inimigos, sua missão, seus objetivos como herói e seus objetivos de vida.

13 – Vamos lembrar do jogo de palavras que Ulisses utilizou para enganar o ciclope, produzindo uma falha de comunicação entre o ciclope Polifemo e os demais ciclopes da ilha: “[...] *À noite, depois que o ciclope devorou mais dois marinheiros gregos, Ulisses se dirigiu ao ciclope, oferecendo-lhe vinho: ‘Ciclope, beba esse vinho para acompanhar sua refeição de carne humana’.* Depois de beber muito vinho, Polifemo perguntou a

*Ulisses qual era o seu nome. E Ulisses respondeu: ‘Meu nome é Ninguém’. O gigante adormeceu logo em seguida. Os gregos prepararam uma enorme lança de madeira enfiando a ponta da lança bem fundo no único olho do ciclope. O monstro gritava de dor e chamou por todos os ciclopes das cavernas próximas, pedindo ajuda. Ele dizia: ‘Ninguém me feriu’. Os outros ciclopes voltaram a dormir, pois entenderam que ninguém havia ferido Polifemo. Cego, o ciclope não conseguiu impedir a fuga de Ulisses e seus companheiros sobreviventes. Quando já estava a uma distância segura, Ulisses gritou para o ciclope quem o havia enganado: ‘Ciclope, fui eu, Ulisses, que tirei sua visão’. Assim, Ulisses deixava registrado o seu feito, obtendo a glória da vitória.”. A partir do trecho dessa narrativa, como podemos pensar as falhas de comunicação que ocorrem nas redes sociais, com ou sem intenção?*

14 – Ulisses foi o único homem a ouvir o canto das sereias e sobreviver. Como ele conseguiu isso? Que relação ele estabelece com os homens sob seu comando?

15 – Até agora, temos visto exemplos de heróis míticos e individuais. Pensando sobre a realidade histórica, sobre os homens e mulheres que efetivamente existiram, suas relações e ações, como podemos encarar essa questão do heroísmo? As ações decisivas na história são obra só dos “grandes homens”? Leiam abaixo o trecho da narrativa sobre a cidade de Atenas:

*“Atenas, a ‘Cidade-Herói’, produziu grandes heróis individuais, como Temístocles e Péricles, e realizou feitos heroicos enquanto coletividade. Um dos feitos mais memoráveis de Atenas foi a vitória sobre os persas na planície de Maratona. Mesmo menores numericamente, os atenienses conseguiram superar os persas graças a uma manobra tática. Eles enfraqueceram o centro da falange e reforçaram as extremidades, impedindo os persas de cercarem as tropas gregas com sua cavalaria. Os persas começaram levando vantagem na batalha, já que o centro da linha grega estava com menos fileiras, mas os persas acabaram sendo vencidos quando as alas do exército grego os cercaram. Foi com inteligência e ousadia que os atenienses saíram vitoriosos no campo de batalha de Maratona.”*

Em Atenas, a Cidade-Herói: as batalhas da guerra e da política, quem é o herói da narrativa?

16 – No poema de Bertolt Brecht, *Perguntas de um operário que lê*, pode-se ler os seguintes versos: “*O jovem Alexandre conquistou as Índias./ Sozinho?/ César venceu os gauleses./ Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?*”. Não tiveram os soldados de César e Alexandre nenhuma influência política, nenhum peso em suas decisões? O poeta defende uma determinada interpretação da história que é contrária àquela que enxerga a história como sendo obra dos “grandes homens”. Para o poeta, quem faz a História?

17 – Democracia é um conceito que surgiu na Grécia antiga e quer dizer “poder do povo”. Mas a democracia ateniense não era igual à nossa atual democracia representativa, com os seus representantes eleitos para elaborar as leis e governar em nome do povo, que delega poder aos parlamentares e governantes eleitos. A democracia antiga era radicalmente distinta deste modelo que se afirmou após as revoluções burguesas nos séculos XVIII e XIX e as revoluções democráticas que marcaram o final do século XX: Sobre isso, Pedro Paulo Funari diz que: “A democracia ateniense era direta: todos os cidadãos podiam participar da assembleia do povo (Eclésia), que tomava as decisões relativas aos assuntos políticos, em praça pública” (FUNARI,2013,p.36). Mas havia limites quanto à participação social do regime democrático ateniense, pois só eram considerados cidadãos os homens adultos (com mais de 18 anos de idade) e que fossem nascidos de pai e mãe atenienses. A Eclésia reunia-se ordinariamente dez vezes por ano, havendo mais três reuniões extraordinárias para cada uma das sessões ordinárias, sendo as proposições da assembleia popular enviadas à Bulé; nas reuniões do conselho as propostas da Eclésia eram comentadas e emendadas, retornando para que fossem aprovadas pela assembleia. Embora qualquer cidadão ateniense tivesse o direito de pedir a palavra na assembleia, na prática eram os líderes que falavam, sendo as assembleias dirigidas por alguns homens mais influentes e os cidadãos que participavam das assembleias se reduziam a uma minoria que tinha possibilidade de assistir regularmente às sessões da Eclésia. Desse modo, dos 42 mil cidadãos com direito a comparecer à assembleia, não mais que 25 mil votavam na maioria das vezes, sendo, em geral, muito menor o número de pessoas participantes das assembleias e, portanto, com participação real na democracia direta ateniense. Além disso, os escravos, os estrangeiros, as mulheres e as crianças atenienses não tinham qualquer direito político, sendo esses grupos sociais excluídos de participação na democracia ateniense (FUNARI,2013,p.38). Além da Eclésia, da Bulé e do tribunal popular havia os magistrados responsáveis por executar as

decisões da Eclésia e da Bulé (conselho de quinhentos cidadãos escolhidos por sorteio pelo período de um ano entre homens com, ao menos, trinta anos de idade responsável por redigir decretos, enviar projetos de decreto para a assembleia, analisar projetos de lei, aconselhar os magistrados e cuidar da supervisão da administração pública, da diplomacia e dos assuntos militares). Em *Grécia e Roma*, Funari escreve sobre a democracia ateniense o seguinte: “[...] a maior parte dos cidadãos que dela podiam usufruir eram camponeses ou pequenos artesãos [...] a democracia de Atenas era um regime em que os relativamente pobres tinham um poder considerável [...]” (FUNARI, 2013, p.39). (FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2013. – (Repensando a História).

Discutindo o tema nos grupos, respondam às seguintes questões: a) Por que podemos dizer que a democracia ateniense era uma democracia direta? B) Que grupos sociais eram excluídos da participação política na democracia ateniense? C) Por que, diferente da democracia ateniense que era uma democracia direta, a nossa democracia é uma democracia representativa?

18 – De acordo com o que aprendemos sobre democracia direta, dividindo-se em grupos, cada grupo deverá elaborar propostas a serem apresentadas e discutidas por todos em sala de aula para melhorias na escola, na educação, no bairro e na cidade. Atividade de realização de uma assembleia em sala de aula para compreender o funcionamento de uma democracia direta.

19 – Democracias podem oprimir os indivíduos também ou isso só ocorre em tiranias e ditaduras? Quando uma democracia abandona a defesa da liberdade e a proteção do indivíduo ainda é possível falar em democracia? Ou trata-se ainda de uma democracia, mas com claros limites? Um caso interessante a respeito desse tema é o do julgamento de Sócrates na democracia ateniense. Numa rápida biografia de Sócrates, Ghiraldelli, em *História Essencial da Filosofia*, descreve o filósofo como um ateniense pobre, filho de um escultor e de uma parteira, casado com Xantipa, conhecida por ter um gênio difícil; ele não costumava usar sandálias, ganhava pouco, vivia com os amigos, não sendo poucos os motivos para que Xantipa se irritasse com Sócrates, uma pessoa que também não era muito fácil; para completar, ele irritava os transeuntes com sua forma de filosofia que acabava em impasses,

mas era um apaixonado por Atenas, tendo sido voluntário em campanhas militares mesmo já maduro. Sócrates não deixou nada por escrito devido à maneira especial do seu filosofar, em que tudo ficava dependente do diálogo vivo. O tema da ética também tinha importância central em sua filosofia. Sócrates foi levado ao tribunal em Atenas já perto dos setenta anos, perante quinhentos jurados, que ao final do julgamento o condenaram à morte, sob as acusações de corromper a juventude, de não acreditar nos deuses em que a cidade acreditava e de acreditar em novos deuses. Platão, um dos mais famosos discípulos de Sócrates, narra esse acontecimento em *A defesa de Sócrates*, o texto de Platão mais próximo de um relato histórico (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, pp.36-41). Sócrates recusou-se a utilizar a retórica persuasiva em seu julgamento. Optou, conforme nos informa Platão, por “falar a verdade”. O julgamento de Sócrates ocorreu em 399 a.C. e ele fez sua defesa perante um júri de quinhentos atenienses. Ao ser condenado à prisão e tomar veneno voluntariamente, recusou-se a fugir, como alguns de seus discípulos lhe propuseram. Sócrates era um cidadão ateniense, foi herói de guerra e mesmo sendo pobre era filho de pessoas respeitadas. Sócrates, do alto de seus setenta anos, leva até as últimas consequências as exigências de uma existência ética. Portanto, embora discordasse da punição sofrida e das acusações a ele imputadas, as acusações de introduzir novos deuses em Atenas e de corromper a juventude, Sócrates permaneceu preso e tomou o veneno que o levou à morte, cumprindo, então, a pena que as instituições da democracia ateniense decretaram para um de seus cidadãos. E isso não era nenhuma contradição para o filósofo: “[...] Sócrates mostra sua obediência às leis de Atenas, considerando que o julgamento havia sido um erro, mas que isso não o autorizava a afrontar as leis” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p.52). Assim, mesmo discordando da deliberação do júri, o cidadão ateniense exemplar, mesmo que crítico daquela democracia, cumpriu com as leis de sua cidade. Não poderia o homem mais sábio de Atenas ir contra as leis de sua cidade-Estado pelo medo da morte ou por não concordar com a decisão do júri. Segundo GhiraldeLLi (2009, p.52): “Ir contra tal regimento, para ele, seria negar a validade de leis que o acolheram e protegeram durante toda sua vida”.

(GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História Essencial da Filosofia*. São Paulo: Universo dos Livros, 2009).

A história do julgamento de Sócrates levanta várias questões. Como forma de orientar a discussão nos grupos, podemos partir de três questões: 1 – É correto desobedecer a leis e decisões judiciais injustas? Se sim, em que situações isso é possível, necessário ou ético? Se não, por que não? 2 – Se a democracia, em tese, permite corrigir

as falhas de julgamento de indivíduos isolados, como uma democracia direta, feita diretamente pelos cidadãos, como a de Atenas, pode condenar injustamente um de seus cidadãos mais dedicados à cidade, embora crítico de autoridades e formas de tomada de decisões do regime político da cidade? 3 – Só a vontade e decisão da maioria bastam para que um regime possa ser considerado plenamente democrático?

20 – Hércules foi o grande herói das mitologias grega e romana. Uma das histórias protagonizadas por esse personagem mítico foi o seu encontro com a Virtude e com o Prazer. Em seu livro *Hércules*, Menelaos Stephanides conta que a cidade de Tebas, onde vivia a família de Hércules, foi atacada por Ergino, rei da cidade vizinha, Orcômeno, e o rei de Tebas, Creonte, foi derrotado e os tebanos ficaram obrigados a pagar um pesado tributo anual aos vencedores. Anfítrion, então, pediu que o jovem Hércules retornasse para salvá-los. Diante desse chamado, Hércules partiu para Tebas (STEPHANIDES,2005,pp.23-24). Foi nessa jornada de volta para casa como o herói libertador de sua cidade que Hércules cruzou com Hedoné e Areté no seu caminho:

*“Deixando seu gado aos cuidados de outros pastores, Hércules partiu para Tebas.*

*No caminho, deparou com duas mulheres, ambas muito bonitas, embora de aparências bastante distintas – uma delas era até mesmo mais fascinante que a outra, ou, pelo menos, parecia ser, à primeira vista. Era muito bem tratada, tinha o cabelo bem arrumado e o rosto maquiado com tanta arte, que, com seu manto deslumbrante e suas jóias reluzentes, fazia-se arrebatadoramente bela. Acrescentem-se a isso em sorriso encantador, em olhar sedutor, o gracioso balanço de seu corpo, um perfume inebriante, e não será difícil entender por que os olhos de todos os homens voltavam-se para ela.*

*- Meu nome é Hedoné – ela gostava de dizer, mas havia rumores de que seu nome verdadeiro fosse Vício.*

*‘Realmente a vida poderá ser maravilhosa se eu apenas fizer o que ela me diz’, pensou Hércules e imediatamente fez meia volta para segui-la, sem sequer cogitar ouvir a segunda.*

*Entretanto, mal começara seu movimento, ouviu uma voz atrás de si.*

- *Aonde está indo, Hércules, filho de Zeus? – seu ar autoritário, a firmeza de seu tom e seu olhar de reprovação mostravam que ele não agia bem, tampouco com sabedoria.*

- *Os audazes e os poderosos – continuou Areté – certamente têm coisas muito melhores a fazer do que gastar seu tempo com prazeres vãos. Não lhe posso prometer um caminho fácil, mas ele será correto. O nobre e belo é sempre difícil, exige vontade e coragem, e isso você tem, Hércules.*

- *Não lhe dê ouvidos – interrompeu a primeira mulher. – Ela quer privá-lo de todas as alegrias da vida!*

- *Então, que ele vá com você e desfrute dos deleites que lhe reserva – retorquiu Areté. – Vá, jovem, desfrute a vida de prazeres até o fim, se puder. Pois algum dia seus amigos se cansarão de você, todas as portas lhe estarão trancadas e, então, perceberá que não fez coisa alguma, não fez nada para si e não deu nada aos outros, apesar dos dons com que nasceu. Porque você é forte de corpo e de alma como nenhum homem jamais o foi. E, para os fortes e bravos, o caminho que está à frente é esplêndido, mas difícil: o caminho do herói que se regozija quando ajuda a humanidade e derrota os poderes do mal e a injustiça. A vitória diante de uma supremacia assustadora traz a verdadeira alegria, ao passo que o fruto dos prazeres mundanos é mera amargura. Mas se quiser, Hércules, oponha-se ao mal, apoie o fraco, livre o mundo dos monstros, trabalhe pela humanidade apesar do cansaço e até da humilhação que isso lhe possa custar. Isso é tudo que tenho a dizer. Siga-me, se quiser.*

- *Deusa, eu agradeço sua ajuda – respondeu, Hércules, já decidido. – Seguirei o caminho que você me mostrou.*

*No momento em que proferiu tais palavras, as duas mulheres desapareceram.*

*Hércules sabia o que devia ser feito e, com passos largos, seguiu para Tebas”*  
(STEPHANIDES,2005,pp.24-26).

(STEPHANIDES, Menelaos. *Hércules*. Tradução: Marylene P. Michael. São Paulo: Odysseus, 2005).

Nessa história, o herói abraça o seu destino e resolve seguir um caminho difícil, cheio de sofrimentos, mas que lhe traria a mais alta alegria, o prazer de oferecer o melhor de si para o mundo e de desenvolver e de expressar todo o seu potencial, crescendo ao

vencer desafios. O herói virtuoso é aquele que realiza aquilo que ele está destinado a realizar. Para o grupo, qual é o sentido da vida? Existe um significado na vida humana? A vida humana precisa de um significado? O que é viver a vida com virtude, de acordo com esse texto? O que cada um no grupo tem a oferecer à humanidade/sociedade/comunidade/cidade/bairro?

21 – Em Homero, os heróis gregos eram tomados como modelos paradigmáticos; nesses poemas épicos, apesar dos mortais aparecerem submetidos à vontade dos deuses, isso não anulava o necessário compromisso dos heróis com a *areté*, que quer dizer virtude, mérito, excelência. A *areté* “indica um conjunto de valores [...] que forma um ideal de excelência e de valor humano para os membros da sociedade, orientando o modo como devem ser educados e as instituições sociais nas quais esses valores se realizam” (EYLER,2014,p.40). A narrativa homérica se refere ao ideal aristocrático de virtude. A *Ilíada* é um canto de guerra e a *Odisseia* é um canto de paz e juntas essas narrativas épicas estabelecem o comportamento do homem aristocrático grego, tanto na guerra quanto na paz, definindo o que faria do homem um homem completo. Retomando o conceito de *areté*: “A *areté* se refere à formação do *áristos*: o melhor, o mais nobre, o homem excelente” (EYLER,2014,p.40). A *areté* era reconhecida na sociedade e não na intimidade do ser. A sociedade grega antiga era uma cultura da vergonha e da honra e não uma cultura da culpa e do dever. O herói homérico devia ser leal aos seus amigos e devia evitar crueldades excessivas. Segundo Eyler (2014,p.41): “Esta última condição era crítica, pois ações deliberadas de crueldade, injustiça e desmedida – a *hybris* – feriam a *areté* e envergonhavam o herói e sua comunidade”. A autora relata o episódio da *Ilíada* em que Aquiles tortura e mutila o corpo de Heitor, afastando-se da sua *areté* e da reputação de honra que lhe asseguraria um lugar na memória dos homens, pois reduzia o estatuto do guerreiro abandonar o corpo do combatente oponente para servir de alimento aos abutres. Aquiles ainda amarrou o cadáver de Heitor ao seu carro e arrastou o corpo do guerreiro troiano. Aquiles se entregou à ira e se afastou do caminho da virtude, recuperando sua honra somente quando decidiu devolver ao Rei Príamo, rei dos troianos, o corpo de seu filho morto em batalha (EYLER,2014,p.41-42). Aquiles era considerado o melhor guerreiro aqueu e participa da luta dos gregos contra os troianos na Guerra de Troia, para recuperar Helena, esposa de Menelau, que foi raptada por Páris, filho do rei de Troia. A glória que passava de geração a geração era o que impedia que os homens gregos entrassem no Hades como uma sombra. Tratando do canto de louvor dos poetas e da importância dos feitos heroicos, Flávia Eyler escreve em

*História antiga: Grécia e Roma – A formação do Ocidente:* “Havia uma conexão estreita entre heroísmo e imortalidade. A imortalidade individual só seria possível pelos atos heroicos que, quando cantados pelos poetas, tiravam do esquecimento os homens cujos feitos deviam ser lembrados” (EYLER,2014,p.52).

Essa passagem se refere ao conceito de *areté* ou virtude, como pensavam os gregos antigos. A virtude, nesse caso, se opunha à desmedida, ao excesso.

(EYLER, Flávia Maria Schlee. *História Antiga: Grécia e Roma: a formação do Ocidente*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. – (Série História Geral).

Montaigne, filósofo que criou o gênero literário do ensaio, que combinava a opinião e a experiência pessoais com a análise de assuntos variados. A filosofia de Montaigne foi expressão do humanismo renascentista no século, tendo escrito seus ensaios no século XVI. Sobre esse tema da virtude:

*“Parece-me que a virtude é coisa diferente, e mais nobre, do que as inclinações para a bondade, que nascem em nós. As almas bem-nascidas e naturalmente bem equilibradas seguem caminhos idênticos e apresentam em suas ações fisionomia igual à das virtuosas. Mas a virtude revela não sei que de maior, mais ativo, do que deixar-se, sob a influência de uma feliz compleição, serenamente conduzir pela razão. Quem, por doçura e inclinação natural, esquece as ofensas recebidas, comete uma bela ação, digna de louvores; mas quem, profundamente ferido e irritado, luta contra um terrível desejo de vingança e pela razão consegue dominar-se, faz melhor sem dúvida. Aquele age certo; este virtuosamente. O ato do primeiro é de bondade, o do segundo de virtude. Dir-se-ia que a virtude pressupõe dificuldade e oposição e não pode existir sem luta. Talvez seja por isso que qualificamos Deus como bom, liberal, justo, mas não ‘virtuoso’, porquanto tudo o que faz é natural, não necessitando nenhum esforço para realizá-lo.”* (MONTAIGNE,2004,pp.358-359).

(MONTAIGNE. *Ensaio. Volume 1*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004).

O conceito de virtude em Montaigne está associado à razão, ao autocontrole, à temperança, à moderação dos desejos, ao domínio de si. Como essa ideia de virtude do filósofo do Renascimento se relaciona com a ideia de virtude dos gregos antigos? Como a ideia de virtude aparece na história de Hércules? Que paixões, vícios, desejos humanos têm levado a mais tragédias na nossa vida em sociedade? Como as pessoas poderiam direcionar esses impulsos de forma construtiva?

22 – Retomando e aprofundando o conceito de herói, como era pensado pelos gregos antigos, em *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo fala sobre as cinco raças de homens que povoaram a Terra. A primeira raça de homens mortais foi a raça de ouro, surgida ainda no período do reinado de Cronos. Os homens da raça de ouro viviam livres da miséria e da velhice e afastados de todos os males. Ao morrer, tornavam-se gênios bons que cuidavam do bem-estar dos homens. A segunda raça de homens, a raça de prata, era inferior à primeira e os indivíduos dessa raça viviam cem anos como crianças junto às suas mães e morriam ao atingir a adolescência, sofrendo dores terríveis por inexperiência e louco Excesso (*Hýbris*). A raça de bronze, a terceira raça de homens, ocupava-se das obras bélicas de Ares, os homens não se alimentavam de trigo, eram fortes e invencíveis e suas armas eram de bronze. Sucumbiram por seus próprios braços e foram anônimos, sem glória, para o Hades (LAFER,1991,p.79). A raça dos heróis foi a quarta raça de homens, criada por Zeus mais valente e justa, chamados semideuses. A última raça é a raça de ferro (LAFER,1991,pp.79-80). Os heróis também são mortais, mas são imortalizados pela glória. A raça dos heróis é daqueles homens que deixaram seu nome sobre a terra depois de sua morte (LAFER,1991,pp.86-87). Na Ilha dos Bem-Aventurados os heróis viviam de forma semelhante aos homens da idade de ouro. Esse nome aparece pela primeira vez em Hesíodo. Em Homero, o lugar que Hesíodo denominou de Ilha dos Bem-Aventurados chamava-se Campos Elíseos (LAFER,1991,p.87). Segundo Mary de Camargo Lafer, os indivíduos da quarta raça “perecem como heróis, como os das guerras de Troia e de Tebas; habitam com a alma tranquila a Ilha dos Bem-Aventurados, afortunados, pois a terra multinutriz lhes dá três colheitas por ano” (LAFER,1991,p.79). De acordo com Lafer (1991,p.86): “A raça dos heróis é criada mais justa (*dikaióteron*) e melhor (*áreion*) do que a que a antecedeu sobre a terra, que se caracterizava por sua *Hýbris*. [...]”. Vejamos o que diz o próprio Hesíodo em seu poema:

*“Raça dos Heróis –*

*Mas depois também a esta raça a terra cobriu,*

*de novo ainda outra, quarta, sobre fecunda terra*

*Zeus Cronida fez mais justa e mais corajosa,*

*raça divina de homens heróis e são chamados*

*semideuses, geração anterior à nossa na terra sem fim.*

*A estes a guerra má e o grito temível da tribo*

*a uns, na terra Cadméia, sob Tebas de Sete Portas,  
 fizeram perecer pelos rebanhos de Édipo combatendo,  
 e a outros, embarcados para além do grande mar abissal  
 a Troia levaram por causa de Helena de belos cabelos,  
 ali certamente remate de morte os envolveu todos  
 e longe dos humanos dando-lhes sustento e morada  
 Zeus Cronida Pai nos confins da terra os confinou.  
 E são eles que habitam de coração tranquilo  
 a Ilha dos Bem-Aventurados, junto ao oceano profundo,  
 heróis afortunados, a quem doce fruto*

*traz três vezes ao ano a terra nutriz” (HESÍODO, Os Trabalhos e os Dias, vv.156-172).*

A raça divina dos homens heróis é guerreira, como a sua antecessora, a raça de bronze, mas foi feita mais justa que a terceira raça de homens e, portanto, a ela se opõe. Enquanto à raça dos heróis foi reservada a glória eterna, aos homens da raça de bronze coube o destino de irem como anônimos para o Hades, pois sua vida foi dedicada às obras bélicas de Ares, guerras que não lhes trouxeram nenhuma glória. Os heróis são ainda nossos antepassados; são a geração anterior à dos homens atuais. Nesse sentido, são homens de um outro tempo, mortais distintos dos seres humanos que existem hoje, a raça de ferro. Zeus criou a raça dos heróis mais justa e corajosa e concedeu a essa raça de homens, quando seu tempo na Terra se esgotou, a felicidade eterna na Ilha dos Bem-Aventurados, um lugar inacessível aos humanos pertencentes à geração de homens do presente. O herói é, portanto, alguém de natureza distinta do humano comum. Ele é superior em capacidade e o destino reservado a ele, com fim trágico ou não, é glorioso. O herói não é apenas um guerreiro; ele trava guerras memoráveis e age de maneira justa, sem desmedida.

Seguindo o raciocínio desenvolvido por Lafer na comparação da raça de bronze com a raça dos heróis, é importante destacar que os guerreiros que promoviam a violenta obra de Ares entram anônimos no mundo dos mortos, em oposição ao destino dos heróis:

*“Nónymnoi (anônimos), que surge no início do v.154, em posição de relevo, cria grande contraste com as raças anteriores, que tinham destino após a morte, e também com a raça dos heróis, cuja glória lhes é conferida pelos aedos e são, sobretudo, os que deixaram seu nome sobre a terra depois de mortos” (LAFER,1991,p.86).*

(HESÍODO. *Os Trabalhos e os Dias*. Introdução, tradução e comentários: Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras – Projetos e Produções Editoriais Ltda, 1991).

Como os homens da raça de bronze entravam no mundo dos mortos? Eles permaneciam na memória dos homens na Terra? Comparando o destino da raça dos heróis e da raça de bronze, basta usar a violência, participar de combates, guerras, exercer poder pela força, vencer os inimigos para alcançar a glória, ser reconhecido, ser lembrado depois da morte? Como a raça dos heróis é descrita no texto e qual é o seu destino? O que é ser um herói hoje?

23 – A tragédia de Hércules é apresentada na narrativa contada em sala de aula. O interessante nessa história é que em nenhum momento o herói tenta se desculpar pelo crime cometido involuntariamente. Ele assume a culpa, assume a responsabilidade e a sua grande jornada, os maiores desafios que ele enfrentou foram uma busca por redenção, como se pode ler no trecho a seguir:

*“Muitos anos se passaram depois do encontro de Hércules com a Virtude e o herói obteve muitos triunfos e viveu muitas alegrias. Ele teve com sua esposa Mégara três filhos. Vendo a felicidade do casal, a deusa Hera resolveu causar a maior dor que poderia ao mais forte dos homens. Ela mandou que Ate, a deusa do engano, fizesse Hércules ver seus filhos como monstros. O filho de Zeus pensou que seus três filhos fossem enormes dragões prontos para atacar. Dominado pela loucura, o herói acabou matando seus próprios filhos. Quando a deusa Ate fez com que ele visse as coisas como elas realmente eram novamente, o pai, arrasado, viu o que havia feito com seus próprios filhos. Em tristeza profunda, o herói tomou o caminho do exílio. O poderoso Hércules estava inconsolável pelo crime terrível que cometeu, cheio de culpa, mesmo que tenha praticado o ato contra a vontade. Ele chorou desesperado por sua tragédia. Os doze trabalhos de Hércules não foram testes de força, mas uma busca por redenção. Os trabalhos foram cumpridos pelo herói como forma de se redimir de seu crime como lhe*

*ordenou o oráculo de Delfos. Para expiar o seu crime, Hércules deveria arriscar tudo, até mesmo a própria vida, aceitando o jogo de Hera, que pretendia humilhá-lo e destruí-lo por meio do rei de Micenas, Euristeu, que determinava a Hércules os trabalhos que ele deveria cumprir. O filho de Zeus era um herói de verdade: mesmo tendo praticado um crime sem intenção, ele não fugiu da responsabilidade e pagou pelo mal cometido, mesmo que involuntariamente.”*

O que vocês pensam da atitude de Hércules?

24 – Na narrativa sobre Hércules é contada sua aventura em que ele se encontra com as amazonas: *“Em um de seus trabalhos, Hércules se encontrou ainda com as amazonas, mulheres guerreiras protegidas de Ares, deus da guerra. Elas tinham a pele bronzeada, queimada pelo sol, e braços e pernas musculosos. Segundo a lenda, a primeira amazona era filha de Ares. No tempo de Hércules, a rainha das amazonas era Hipólita. As mulheres guerreiras ensinavam suas filhas a arte da guerra, enquanto os seus filhos do sexo masculino eram obrigados a desempenhar exclusivamente as tarefas domésticas.”*. As amazonas praticavam uma inversão dos papéis que eram vistos como tipicamente femininos e os papéis que eram vistos como tipicamente masculinos. O que vocês pensam dessa inversão de papéis? O que vocês pensam das amazonas a partir dessa breve descrição? Como elas são descritas fisicamente? O que vocês pensam disso? O que vocês pensam do fato delas serem mulheres guerreiras?

25 – No livro *O Mundo da Mulher-Maravilha*, a heroína narra sua vida em Themyscira, seu ingresso na Liga da Justiça, todo o caminho percorrido pela amazona, metade humana e metade deusa, filha de Zeus e de Hipólita – rainha das Amazonas. A história da Mulher-Maravilha é apresentada a partir de sua perspectiva, sua visão sobre o mundo, tanto como guerreira destemida quanto como embaixadora da paz. A Mulher-Maravilha é uma adaptação do mito das amazonas da mitologia grega para o universo dos super-heróis de nossa época. Mas, diferente de outros heróis, ela alcançou enorme representatividade, representando, segundo a visão de alguns, todas as mulheres. Em sua apresentação ela diz: *“Sou a rainha de uma tribo de mulheres esquecidas, chamadas Amazonas. Sou a Deusa da Guerra. Sou a super-heroína conhecida como Mulher-Maravilha. Sou tudo isso, mas antes de tudo, sou simplesmente Diana”* (MANNING,2017,p.6). Escrito por Matthew K. Manning e ilustrado por Paul Bulman, o livro *O Mundo da Mulher-Maravilha* mostra aos leitores fãs da heroína como ela se tornou quem é e revela essa

atualização do mito clássico no nosso tempo. A Mulher-Maravilha é uma semideusa filha de Zeus, assim como Hércules. A força sobre-humana da Mulher-Maravilha a aproxima do antigo herói grego. Ao mesmo tempo, a escolha de fazer dela uma amazona, filha de Hipólita, traz para o universo predominantemente masculino dos super-heróis (Superman, Batman, Flash, Homem-Aranha, Capitão América, Wolverine, etc.) o poder feminino das mulheres guerreiras da mitologia grega. Eis algumas passagens sobre ela e o seu universo:

*“ Amazonas são um povo complexo. Nós pregamos a paz e a valorizamos acima de todas as outras coisas. Ainda assim, treinamos para a guerra e estamos sempre prontas para o combate. Enquanto muitos, mundo afora, veem as mulheres como o sexo frágil, nós, Amazonas, sabemos que isso é uma falácia. Nós sabemos lutar tão bem e, em alguns casos, melhor que muitos homens. Não temos vergonha de provar nossa força quando necessário!” (MANNING, 2017, p.12).*

*“ Amazonas valorizam uma campeã. Essa parte eu aprendi bem. Vemos competições como uma forma de testar teorias sobre combate e bravura. Não há honra em derramar sangue sem um propósito, mas muita em superar um obstáculo – seja uma montanha ou outra guerreira. Para mim, competir significou ter a oportunidade de deixar um lar que nunca pareceu ser meu.*

*Sempre quis conhecer o mundo. Themyscira parecia muito pequena. Precisava ver o que estava além do horizonte. [...]” (MANNING, op.cit., p.17).*

*“ Há uma curva de aprendizado acentuada que acompanha superpoderes. Com a ajuda de outras Amazonas e de Ares, Deus da Guerra, fui capaz de dominar minhas habilidades com mais facilidade que a maioria. Mas, depois que deixei Themyscira, ganhei alguns novos poderes que exigiram adaptação” (MANNING, op.cit., p.23).*

*“ Qualquer um pode aprender a lutar. É preciso ter habilidade e prática para aprender a lutar bem, mas basicamente qualquer pessoa pode pegar uma arma ou erguer os punhos contra outra pessoa. A verdadeira arte está em aprender quando não lutar e escolher o caminho da paz.*

*Parece simples, em princípio. Todos nós aprendemos desde crianças a importância de encontrar um denominador comum e de resolver problemas sem o uso da violência. No entanto, basta olhar para as relações diplomáticas entre países de fronteiras, frequentemente arbitrárias e cunhadas pelos interesses de alguns, para ver*

*exemplos do uso da violência como primeira opção, para ver as sementes da guerra plantadas e germinando. Imaginar que esses mesmos líderes foram um dia crianças ensinadas a separar o certo do errado é desconcertante” (MANNING, op.cit., p.28)*

*“Cada situação que vivi exigiu uma atitude diferente e sou obrigada a conviver com as consequências das minhas escolhas, tenham elas sido violentas ou pacificadoras. O truque consiste em avaliar os pontos fortes e fracos de seu oponente. Percebi que, por ser mulher, frequentemente tenho minhas forças subestimadas pelos meus inimigos. É um erro que posso explorar com facilidade.*

*Nasci uma guerreira e sei que a maior fraqueza é aquela voz de dúvida no fundo de sua mente. Silencie isso e a batalha será sua” (MANNING, op.cit., p.31).*

*“Parte da minha missão aqui neste mundo é servir como embaixadora para Themyscira. Tenho a honra e o dever de levar a mensagem das Amazonas a bilhões de pessoas e poder mudar suas ideias preconcebidas sobre como é a vida em Themyscira. Estranhamente, encontro maior resistência de quem também prega a paz. Fui chamada de pagã e de bárbara, de assassina e de esquisita, mas se meu trabalho não fosse desafiador, duvido que eu tivesse motivação para fazê-lo.*

*Sempre que possível, faço aparições públicas e aprendi a esperar certo grau de oposição às minhas intenções. Vivemos em um mundo corrompido por aqueles com poder absoluto. É compreensível que o público tema aqueles com grande força física. Talvez, seja algo justificado. Só posso dar exemplo com meu comportamento e conquistar a confiança daqueles que quero defender e proteger” (MANNING, op.cit., p.56).*

(MANNING, Matthew K. *O Mundo da Mulher-Maravilha*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2017).

Como a Mulher-Maravilha contesta a ideia de as mulheres serem o sexo frágil? O que ela diz sobre testar as forças, superar obstáculos, encarar desafios? Como ela afirma ter avançado em suas habilidades? O que ela diz sobre a violência e o caminho da paz? Como ela lida com a desconfiança e a oposição do público a ela? O que mais chamou sua atenção nesse texto?

26 – Em *Hércules: a virtude do herói defensor da humanidade*, o homem mais forte do mundo não era só músculos. Na narrativa, a deusa Atena aparece como sua protetora:

“Hércules foi protegido na infância por Atena. Ela mandou sua coruja, o pássaro da sabedoria, para velar o berço do semideus, ajudando-o na aquisição de novos conhecimentos todos os dias”. A coruja, o pássaro da sabedoria, ave da deusa Atena, ajudou Hércules a adquirir conhecimentos. Sendo assim, o conhecimento foi uma das armas usadas pelo maior de todos os heróis da mitologia grega para enfrentar os desafios que nenhum outro mortal foi capaz de vencer. Que conhecimentos vocês consideram importantes para enfrentar os desafios que têm pela frente?

27 – Leia a seguinte passagem sobre a história de Alexandre em *Alexandre, O Grande: O príncipe-general imitador de mitos*:

*“As duas grandes batalhas na campanha contra os persas foram a batalha de Issus e a batalha de Gaugamela. Antes da batalha de Issus, Alexandre discursou para os gregos e macedônios. Ele galopou ao longo da frente de seu exército, chamando pelo nome cada um dos oficiais de suas tropas, relembrando os feitos que haviam realizado juntos. Os soldados lhe responderam com aclamações. Então, Alexandre deu o grito de guerra e se lançou contra o inimigo à frente dos seus cavaleiros. Era comum nas batalhas, o grande Alexandre arriscar a própria vida, lançando-se sempre sobre o inimigo na linha de frente dos cavaleiros, com coragem e audácia. No final da batalha de Issus, os persas foram derrotados. O campo de batalha ficou coberto de cadáveres. O rei da Pérsia fugiu.*

*Mais tarde, em resposta à audácia dos macedônios, o rei persa Dario reuniu na Babilônia um exército colossal. O combate se daria num terreno favorável para o exército persa: a imensa planície asiática. O palco do novo combate entre persas e macedônios seria a planície deserta da Mesopotâmia. O exército de Dario contava com 1 milhão de soldados de infantaria e 40 mil cavaleiros. Antes da batalha de Gaugamela, surgiu uma polêmica no interior do comando do exército macedônio. Alexandre e Parmênion, os dois grandes generais do exército macedônio, divergiam sobre qual seria a melhor hora para atacar. Alexandre representava a audácia e Parmênion representava a experiência. O velho general entrou na tenda real depois de ver a enorme quantidade de fogueiras no acampamento persa e tentou convencer Alexandre a atacar de surpresa na escuridão da noite. Mas Alexandre discordou, dizendo que não queria se apoderar da vitória como um ladrão. Alexandre tinha razão. Parece que a sorte favorece os audazes. Mais uma vez o exército persa é derrotado e Dario foge pela segunda vez. Alexandre pretendia perseguir Dario, mas é obrigado a retornar em auxílio de Parmênion, que*

*solicitou sua ajuda. Os macedônios derrotam os persas e os sobreviventes do exército persa fogem. A batalha de Gaugamela foi a vitória definitiva dos macedônios sobre o rei persa. O poder de Dario foi quebrado. Depois dessa batalha, Alexandre fez uma entrada triunfal na Babilônia. Alexandre foi, então, proclamado rei da Ásia. A rendição da Babilônia representava a vitória final de Alexandre, o Grande sobre os persas, a aceitação simbólica do seu governo.”*

Analisando a passagem da narrativa sobre Alexandre, o Grande compare com os dias de hoje. Você já ouviu falar de algum general que estivesse à frente das tropas no campo de batalha na atualidade? O que foi mais interessante nessa passagem da narrativa?

28 – Leia o seguinte trecho da história de Alexandre escrita por Droysen:

*“Nas batalhas de Issus e de Gaugamelo, Alexandre deixara o vencido escapar duas vezes. Porém, depois que se tornara senhor das cidades reais do império, sentara no trono de Ciro e recebera – segundo o costume asiático – a homenagem dos Grandes do reino, ele não podia mais permitir que o rei deposto desfraldasse a bandeira de antigo esplendor e incitasse os povos à revolta. Desde então, a vontade de capturar Dario tornara-se uma questão vital, uma cólera aquiliana. Alexandre perseguiu-o em uma cavalgada furiosa que beirou o prodígio. Ela custou a vida de muitos dos seus mais valentes soldados e justificaria a acusação de despotismo que lhe fizeram, se ele mesmo não tivesse partilhado a sede e a fadiga de seus homens, resistindo até o fim às marchas noturnas e lutando até o limite de suas forças. Contam que um dia alguns soldados trouxeram-lhe água em um elmo. Ele morria de sede e tomou o elmo nas mãos. Porém, vendo os olhares tristes e pálidos dos cavaleiros, devolveu-o a eles dizendo: ‘Se eu bebesse sozinho, meus homens perderiam a coragem.’ Os macedônios soltaram brados de alegria: ‘Conduza-nos até o fim do mundo! Não sentimos fadiga, não sofremos sede, não somos mortais enquanto tu fores o nosso rei!’ Esporeando audaciosamente os cavalos, tornaram a partir atrás de Alexandre, até o momento em que alcançaram o inimigo e descobriram o cadáver de Dario” (DROYSEN,2010,p.264).*

(DROYSEN, Johann Gustav. *Alexandre, o Grande*. Tradução: Regina Schopke e Mauro Baladi. Revisão: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 2010).

Como podemos analisar esse trecho? Qual é o destaque que o autor dá à atitude de Alexandre?

29 – A partir da jornada de Alexandre pela conquista dos territórios dominados pelos persas, em especial a Mesopotâmia e o Egito, podemos recuar um pouco no tempo para entender como se formaram as primeiras cidades e as primeiras civilizações no Oriente antigo:

*“O cultivo de plantas e a criação de gado – numa palavra, a produção de alimentos – foram uma inovação que marcou época. Muito justamente é ela usada em arqueologia para assinalar o princípio de uma nova era – o Neolítico, ou Idade da Pedra Polida [...] Durante as várias centenas de milênios do Paleolítico todas as sociedades humanas do globo se mantiveram parasíticas, dependendo inteiramente, quanto a alimentos, do que a natureza, mais ou menos aleatoriamente, lhes oferecia. As sociedades neolíticas começaram a colaborar deliberadamente com a natureza no aumento de produtividade das plantas comestíveis e na produção e multiplicação de animais produtores de carne, sangue e leite.*

*[...] As aldeias neolíticas são mais numerosas e mais populosas que os campos de caçadores e pescadores paleolíticos e mesolíticos. Em tais condições, era de esperar um aumento da população humana. A demografia comparativa mostra que a abertura de novas fontes de alimentos é, em geral, seguida de um aumento do número dos consumidores. Se dispuséssemos dos convenientes dados estatísticos, o gráfico da população europeia mostraria, com certeza, por alturas do princípio do Neolítico, uma subida brusca, comparável à que em Inglaterra se verificou após a Revolução Industrial. É nesta analogia que me estribo para falar de uma ‘Revolução Neolítica’. O termo não implica uma mudança brusca de carácter catastrófico. A própria Revolução Industrial não foi mais do que a culminação de um processo gradual, iniciado séculos antes. [...]”* (CHILDE,1974,pp.41-42)

*“O primeiro passo para escapar aos rígidos limites da barbárie neolítica foi o estabelecimento de uma indústria metalúrgica: uma organização capaz da extração, distribuição e trabalho regulares do cobre – e quando possível do estanho, para fazer o bronze. Isso não só forneceu aos cultivadores ferramentas superiores e armas, como abriu novas possibilidades de subsistência, acabando com a auto-suficiência das aldeias neolíticas. Esse estabelecimento foi, contudo, uma tarefa gigantesca que a Europa foi incapaz de realizar e que se processou apenas no Oriente Antigo. Aí, o advento da metalurgia subverteu a velha ordem social bárbara, baseada nos laços de sangue, e deu origem ao aparecimento de uma classe nova de especialistas integrais. [...]”*

*Em economia neolítica todo o membro adulto de toda a comunidade tinha como obrigação principal a produção dos alimentos de que ele e os filhos necessitavam. O uso regular do cobre e do bronze pressupõe, pelo contrário, a existência de um pequeno exército de especialistas, isentos das tarefas da caça, da pesca, da agricultura, e que dão todo o seu tempo à extração dos minérios, ao transporte deles através de desertos e florestas, ao seu tratamento até obtenção do metal puro e depois à conversão deste em ferramentas, armas, vasilhas e ornamentos. [...]*

*Agora, até uma família de cultivadores neolíticos está em condições de produzir mais alimentos do que os que os seus membros podem consumir [...]*

*Ora nos vales de aluvião do Nilo, do Tigre-Eufrates e do Indo os próprios rios que irrigavam e fertilizavam o solo constituíam estradas móveis por onde se podiam transportar cargas pesadas, por exemplo de cereais, em condições muito econômicas. No Egito, na Mesopotâmia Inferior – Sumer e Akkad – e na bacia do Indo o produto do cultivo de vastas áreas era recolhido em grandes celeiros centrais e assim posto à disposição dos especialistas que, para se dedicarem aos seus trabalhos, tivessem de abandonar a produção de alimentos. [...] (CHILDE,op.cit.,pp.89-91).*

*“O acontecimento decisivo para a pré-história europeia foi a Revolução Urbana; trata-se igualmente de um acontecimento libertador, por se ter consumado, em primeiro lugar, nos vales do Nilo, do Tigre-Eufrates e do Indo. [...] Porque a Revolução Urbana criou, ao lado de prosperidade, pobreza; o capital necessário à urbanização, tal como o usado para a industrialização, no século XIX, foi retirado das economias obrigatoriamente feitas pelas massas, o que é apenas um eufemismo para significar exploração”. (CHILDE,op.cit.,p.92).*

*“É também evidente que a Revolução Urbana, tal como a Revolução Industrial, não foi um acontecimento único, bem delimitado. Foi mais o ponto culminante de um longo processo contínuo. No Egito essa culminação coincide com um acontecimento histórico bem conhecido – a conquista militar do vale do Nilo, desde a Primeira Catarata até ao Mediterrâneo, pelo chefe do clã do Falcão, do Alto Egito. [...]” (CHILDE,op.cit.,pp.94-95).*

*“[...] Mas na paleta de Narmer o chefe, Nar-mer, já não é um seguidor de Horus, é o próprio Horus. Ao conseguirem a sua vitória, os homens do seu próprio clã ficaram-lhe tão sujeitos como os dos clãs vencidos. Tinha aparecido uma nova instituição*

humana. Um indivíduo emergia da sociedade humana e entronizava-se sobre ela; era um rei [...]” (CHILDE,op.cit.,p.96).

“[...] a elevação do chefe Falcão à categoria de rei divino e a concomitante concentração nas suas mãos dos excedentes de produtos de todo o fértil solo irrigado pelo Nilo tinham, de fato, dado aos artífices a oportunidade de exercerem e aperfeiçoarem os seus talentos sem se preocuparem com a produção de alimentos, garantindo-lhes, ao mesmo tempo, o suprimento de matérias-primas de que necessitavam para as suas artes. Mas continuavam a depender da sociedade. Os artistas, tal como os restantes membros do clã, eram súditos de um rei que a ele se tinha sobreposto e que gozava de todos os poderes” (CHILDE,op.cit.,p.98).

“[...] Na Mesopotâmia, bem como no Egito, a Revolução Urbana foi rapidamente seguida pelo advento dos reis, mais capazes do que um chefe bárbaro ou uma divindade imaginária de organizar a concentração das reservas comunais. [...] Seja como for, é muito possível que tanto na Mesopotâmia como no Egito o capital usado para completar a Revolução Urbana tenha sido acumulado por um rei divino, divinamente elevado acima da sociedade.” (CHILDE,op.cit.,p.104).

“Temos assim que reis divinos no Egito e divindades e reis-de-cidade na Mesopotâmia acumularam reservas bastantes para o sustento de uma nova população de especialistas integrais. Além disso, essas reservas mantinham, direta ou indiretamente, os indivíduos encarregados da extração e transporte das matérias-primas indispensáveis ao funcionamento das indústrias [...] Graças ao comércio que desta maneira os novos estados financiavam, os artífices egípcios e sumerianos estavam abastecidos de matérias-primas. E foi assim que a revolução preencheu os pré-requisitos de uma Idade do Bronze: libertou os artífices da necessidade de criarem gado ou cultivarem a terra, pelo que podiam dedicar-se inteiramente à indústria, e, além disso, garantiu-lhes suprimentos regulares de metais. [...]” (CHILDE,1974,p.105).

“A Revolução Urbana modificou tudo isto. O uso, a criação inconsciente da sociedade, é substituído por leis e regras impostas à sociedade por – ou em nome de – deuses exteriores e superiores a essa sociedade. A interpretação dessas leis e regras é entregue a um rei de direito divino, que estabelece as leis como decretos seus, ou a uma corporação de sacerdotes, a quem as vontades do deus são reveladas em exclusivo. A obediência pode então conseguir-se graças à concentração do poder econômico nas

*mãos do divino rei, ou de um deus real, que, sozinho, domina as reservas alimentares do seu povo, dominação esta que é consolidada pelo monopólio virtual das armas de metal e, na Mesopotâmia, além disso, pelo monopólio dos veículos de rodas. [...] É natural que os novos dirigentes pudessem fazer planos mais sábios, e portanto mais eficientes, que um conselho de anciãos de uma aldeia ou o chefe de um clã. Esses novos dirigentes tinham inventado escritas, dispositivos para o registro, em símbolos convencionais, das suas observações, transmitindo assim a experiência coletiva mais completamente, e mais rigorosamente, do que era possível fazer com a simples memória. Do mesmo passo, tinham inventado sistemas de notação numérica, que facilitaram, e acabaram por completamente transformar, a operação da contagem. E, tendo uniformizado os processos de medida, puderam quantificar certas zonas de experiência. Os ministros do faraó, por exemplo, eram capazes de dizer aos agricultores quando é que deviam iniciar o ciclo anual das operações agrícolas; com efeito, tinham medido o ano trópico e estabelecido um calendário científico. Similarmente, os sacerdotes sumerianos sabiam prever corretamente a quantidade de semente necessária para um certo campo”* (CHILDE, op.cit., p.106-107).

(CHILDE, Gordon. *A Pré-história da sociedade europeia*. Portugal: Publicações Europa-América, 1974).

O que foi a Revolução Neolítica? O que foi a Revolução Urbana? Como o estabelecimento de uma indústria metalúrgica se relaciona com a Revolução Urbana? Qual a relação entre a especialização do trabalho e a Revolução Urbana? Qual a relação entre a produção de excedentes de alimentos e o surgimento de uma classe de especialistas em tempo integral? Como era a organização política no Egito antigo? Como a Revolução Urbana no Oriente se relaciona com o surgimento do Estado, da monarquia e das leis no Egito antigo e na Mesopotâmia? O que vocês acharam do texto do arqueólogo Gordon Childe?

30 – Escreva sobre a sua cidade: seus problemas, o que tem de bom nela, como são as pessoas, que profissões as pessoas exercem, como ela é administrada pelos políticos no poder, como são suas ruas, casas, prédios, áreas de lazer.

31 – Na Wikipédia, projeto de enciclopédia colaborativa, universal e multilíngue estabelecida na internet com conteúdo livre e verificável publicado e editado por voluntários, pode ser lido o verbete (texto informativo destinado a explicar um conceito, presente em dicionários e enciclopédias) sobre a Biblioteca de Alexandria. Diz o texto da Wikipédia:

*“A Biblioteca de Alexandria foi uma das mais célebres bibliotecas da história e um dos maiores centros do saber da Antiguidade. Ficava situada na região portuária da cidade de Alexandria, no Egito. Nasceu durante o período helenístico, tendo como propósito refletir os valores de sua época, ou seja, de apoio a difusão do saber grego clássico para o Oriente. Sua construção foi patrocinada pelo sátrapa do Egito, Ptolomeu, que, sendo um apreciador da filosofia grega – tal como seu antecessor, Alexandre, o Grande – apoiou a criação de diversas escolas de pensamento sediadas na Biblioteca, além de museus e coleções permanentes, que acabaram atraindo diversas personalidades intelectuais de todo o mundo antigo para Alexandria.”*

[...]

*“Não existem indícios arqueológicos de nenhum tipo da Biblioteca de Alexandria, apenas rumores que levam a acreditar ter sido essa um salão composto por uma série de prateleiras, construídas conforme aumentava o número de rolos de papiros. [...] Devido à política de caça a manuscritos, a Biblioteca de Alexandria, no período de Ptolomeu II Filadelfo, já não comportava mais exemplares, quando foi construída a Biblioteca de Serapeu. [...]*

*Junto da Biblioteca de Alexandria existia também o Museu de Alexandria, sobre o qual foram deixados maiores relatos, que funcionava como um instituto de pesquisa. Sabe-se que ele incluía um passeio (peripatos), uma galeria (exedera), jardins, paredes com pinturas coloridas, um zoológico e um santuário às Musas (mouseion), local onde os que ali frequentavam buscavam inspiração artística, científica e filosófica. Os intelectuais que estudavam na Biblioteca de Alexandria recebiam alojamento, alimentação, salários altos e isenção de impostos. Todo o conjunto era administrado por um sacerdote nomeado pelo rei.”*

*“O objetivo da biblioteca era conter em sua coleção ‘os livros de todos os povos da terra’, ou seja, dispor 500 mil rolos de manuscritos. Ptolomeu foi o precursor dessa ideia, pois primava pela plena integração dos povos em torno do saber. Além de adquirir*

*os maiores trabalhos intelectuais de sua época, a Biblioteca disponibilizava obras traduzidas para o grego e diversas outras línguas.*

*O instrumento utilizado para catalogar a gigantesca coleção era chamado de Pinakes (Lâminas), que continha 120 livros com análises e listas cronológicas. Todos os bibliotecários – matemáticos, médicos, historiadores, poetas, geólogos, astrônomos, filólogos e críticos textuais – contribuíram na composição da coleção da Biblioteca. Obras literárias de todos os tipos podiam ser encontradas nela, contudo, os livros sagrados ganharam maior destaque”.*

Biblioteca de Alexandria – Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Biblioteca\\_de\\_Alexandria](https://pt.wikipedia.org/wiki/Biblioteca_de_Alexandria).

Qual foi a importância da Biblioteca de Alexandria no mundo antigo? O Museu de Alexandria foi um importante instituto de pesquisa da Antiguidade; qual a importância da pesquisa científica para a humanidade? Os intelectuais que estudavam na Biblioteca de Alexandria eram muito bem remunerados e possuíam plenas condições para realizar seus estudos; essa era uma medida acertada do governo egípcio? E como se pode ver isso no Brasil dos dias de hoje? A Biblioteca servia para a preservação, consulta e compartilhamento do saber produzido na Antiguidade; como vocês veem esse esforço de ampliação da coleção de obras literárias, religiosas, históricas, filosóficas e científicas?

32 – K.D. White escreve sobre o contexto de invenção, inovação e desenvolvimento técnico do mundo clássico. O autor resgata, em primeiro lugar, a ideia de que a tecnologia não é um fenômeno recente, produto da Revolução Industrial, mas uma parte integrante das sociedades humanas desde o Paleolítico. O ser humano é um animal social e todos os progressos biológicos de nossa evolução tornaram o homem um fabricante de máquinas e instrumentos com os quais altera o ambiente ao seu redor. Mas a invenção não é a única via pela qual se pode interpretar o desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade. As tecnologias que eram produzidas numa determinada região podiam ser levadas para outras áreas através da migração de inventores e artesãos, assim como através do comércio. Outra maneira de disseminação de novas técnicas foram as guerras de conquista. Segundo o autor: “As guerras têm sido desde os primórdios um meio notável pelo qual processos técnicos e técnicas tem sido transferidas de uma área à outra”(WHITE,1984,p.11). O caso romano é explicitado por K.D. White, que demonstra como os romanos apropriaram-se das conquistas intelectuais de outros povos e as propagavam pelas terras mais vastas e empregaram seus preceitos para o aumento da

produtividade e progresso da ciência e da qualidade de vida no âmbito de uma rede mais ampla e complexa de países, povos e relações políticas e sociais, promovendo o desenvolvimento técnico, científico, econômico e social do Império Romano. A quantidade elevada de escravos que os romanos tinham à sua disposição, a aquisição do melhor da ciência helenística, com a tradição de ideias e experiências recolhida pela atividade de inúmeros pesquisadores, cientistas, filósofos e intelectuais em geral do Museu de Alexandria e o aparato técnico e de recursos naturais das demais conquistas romanas, desde as técnicas da metalurgia celta até o volume de terras disponíveis para a produção, além de animais existentes e criados nestas mesmas fazendas, compunham o conjunto de forças produtivas do Império Romano e exprimiam o grau máximo de desenvolvimento econômico alcançado na Antiguidade.

(WHITE, K.D. *Greek and Roman Technology*. Londres: Thames and Hudson Ltd, 1984).

Como uma tecnologia ou conhecimento produzidos numa dada região podia chegar a outros povos na Antiguidade? De acordo com o texto, o conhecimento produzido pelos pesquisadores e intelectuais do Museu de Alexandria eram parte dos recursos destinados à produção da riqueza social do Império Romano? Como a pesquisa científica hoje pode enriquecer o patrimônio cultural e melhorar a qualidade de vida da população?

33 – Ao entrar em contato com essas narrativas heroicas é importante não romancear o cenário de uma guerra de verdade. Em uma passagem do texto sobre Alexandre já é possível verificar isso: “[...] No final da batalha de Issus, os persas foram derrotados. O campo de batalha ficou coberto de cadáveres. O rei da Pérsia fugiu”. A cena de um campo de batalha nunca é bonita e as consequências para a população civil, principalmente nos dias de hoje, não são das melhores. No site da Anistia Internacional Brasil é possível ler sobre a crise de refugiados da atualidade:

*“Em 15 de junho, a Anistia Internacional advertiu em um relatório que a situação global de refugiados não era tão crítica desde o fim da Segunda Guerra Mundial, 70 anos atrás. A crise na Síria é a maior catástrofe humanitária de nosso tempo, com quatro milhões de refugiados batalhando para sobreviver em países vizinhos e outros 7,6 milhões de pessoas deslocadas em suas fronteiras. Os conflitos que são poucos noticiados também são devastadores: três milhões de refugiados estão fugindo de abusos de direitos humanos no Sudão do Sul, Nigéria, Burundi e outras partes da África Subsaariana.*

*Essas pessoas estão fazendo o que qualquer um de nós faria caso estivéssemos presos em circunstâncias intoleráveis: elas fogem. Para conseguir isso, elas arriscarão tudo. Às vezes a única coisa que lhes resta arriscar são as suas vidas.”*

Sobre a crise de refugiados no mundo hoje: <https://anistia.org.br/crise-de-refugiados-o-problema-nao-os-governos-e-nao-os-contrabandistas/>

Nas Olimpíadas de 2016 a questão da crise dos refugiados no mundo também surgiu:

*“Dez refugiados de quatro países são os integrantes da inédita Equipe Olímpica de Atletas Refugiados que disputará os Jogos do Rio 2016. [...] A equipe será composta por dois nadadores sírios, dois judocas da República Democrática do Congo e seis corredores – um da Etiópia e cinco do Sudão do Sul.*

*[...] É a primeira vez, na história dos Jogos Olímpicos que haverá uma equipe composta exclusivamente por atletas refugiados.*

*[...]*

*Ao final de 2014, a população global de refugiados, deslocados internos e solicitantes de refúgio era de 59,5 milhões de pessoas.*

*A Equipe Olímpica de Atletas Refugiados competirá em nome do COI, e sob a bandeira olímpica. Na cerimônia de abertura dos Jogos do Rio, em 5 de agosto de 2016, a equipe desfilará imediatamente antes da delegação brasileira. [...]”*

Texto retirado do site das Nações Unidas no Brasil, publicado em 03/06/2016: <https://nacoesunidas.org/equipe-olimpica-refugiados-tera-dez-atletas-quatro-paises/>

Como os governos do mundo podem enfrentar a situação dos refugiados de guerras, guerras civis, fome, catástrofes, etc? Como o governo brasileiro poderia atuar nessa crise humanitária? O que vocês pensam da vinda de refugiados para o Brasil? Como o povo brasileiro pode ajudá-los? O que vocês pensam da formação da Equipe Olímpica de Atletas Refugiados nos Jogos Olímpicos do Rio 2016?

34 – Analise os textos abaixo:

*“Apiano, um historiador da Roma antiga, comparava César e Alexandre e dizia que os dois foram os mais ambiciosos, os que mais se arriscaram aos perigos e os que mais confiaram em sua ousadia e em sua boa estrela. O biógrafo grego Plutarco comparava o governo de César ao do tirano ateniense Pisístrato. Plutarco e Apiano pintaram a imagem de César como vemos hoje. Um tirano ou um grande comandante?*

*Ou as duas coisas? César foi tudo isso e muito mais. Em uma de suas vitórias militares, com sua VI legião, César celebrou o triunfo com uma frase num cartaz no desfile do triunfo: “Eu vim, eu vi, eu venci”. Júlio César era esse homem que conquistava o que desejava e vencia qualquer exército em batalha. Esse conquistador se tornou ditador vitalício no final de sua vida.”*

(Trecho de *Júlio César: O testamento de César*)

A obra *História Romana – Guerras Civis*, os livros I e II, na versão em espanhol, tradução e notas de Antonio Sancho Royo, tem uma breve passagem em que César e Alexandre são comparados em seus feitos. Uma comparação comum, basicamente focada na grandeza desses homens:

*“[...]Pois ambos foram os mais ambiciosos de todos, os mais hábeis na guerra, os mais rápidos em executar suas decisões, os que mais se arriscaram aos perigos, os que menos velaram por suas vidas e os que mais confiaram em sua ousadia e boa estrela mais que em sua habilidade guerreira. [...] (Apiano, As Guerras Civis, II, 149)*

(ROYO, Antonio Sancho. *História de Roma II: Guerras Civiles (libros I e II)*. Madri: Editorial Gredos S.A., 1985).

Em Maquiavel, o tipo de príncipe que acompanha seus exércitos nas marchas, nas batalhas e nos saques, é analisado e a política que cabe a esse príncipe se quiser governar:

*“O príncipe que acompanha seus exércitos, que vive de presas de guerra, do saque e de resgates e que maneja o que é dos outros, não pode deixar de agir com liberalidade, caso contrário os soldados não o seguirão. E, afinal, ele pode ser amplamente generoso com o que não lhe pertence nem a seus súditos, como aconteceu com Ciro, César e Alexandre, porque gastar o que é dos outros não diminui mas aumenta a reputação” (MAQUIAVEL, 2008, p.76).*

(MAQUIAVEL. *O Príncipe*. Tradução: Brasil Bandecchi. São Paulo: Centauro Editora, 2008).

Como Alexandre e César aparecem nesses textos? O que pode ser percebido na comparação de Alexandre e César feita por Apiano e por Maquiavel? O que a narrativa sobre Júlio César revela sobre o general e governante César?

35 – Luciano Canfora, a partir da interpretação de Plutarco acerca da nomeação de César como ditador vitalício, compara o seu governo ao de Psístrato. O governo de César podia ser comparado ao de Psístrato, tirano ateniense, por sua natureza popular-autoritária. Ao

denominar o governo de César como uma tirania, Plutarco buscava encontrar o equivalente grego para aquele tipo de poder que surgia em Roma. Outra referência para o governo estabelecido por Júlio César no período de transição da República para o Império foi a ditadura de Sila. Antes de Sila, a ditadura servia para a mediação de conflitos e restabelecimento da ordem por um tempo limitado. Com Sila, a ditadura se tornou instrumento de um novo ordenamento político-constitucional. Nesse sentido, César segue os passos de Sila (CANFORA,2002,p.312). No combate que César travou contra Fárnaces, obteve uma vitória rápida, com sua VI legião. O triunfo pela vitória na batalha contra Fárnaces é descrito por Luciano Canfora em seu *Júlio César: o ditador democrático*: “A satisfação de César pela rapidez dessa vitória foi por ele expressa posteriormente no desfile do triunfo com o célebre cartaz levado em procissão, no qual estavam as três palavras VENI, VIDI, VICI” (CANFORA,op.cit.,p.265). Essa é uma das frases de Júlio César que entrou para a História: EU VIM, EU VI, EU VENCI. O poder de Júlio César se assentou na força as armas, como um tirano.

(CANFORA, Luciano. *Júlio César: O Ditador Democrático*. Tradução: Antonio da Silveira Mendonça. São Paulo: Estação Liberdade, 2002).

Nesse texto de Canfora é possível verificar o diálogo que o autor contemporâneo estabelece com o autor antigo, Plutarco. De certa forma, toda vez que lemos algo estamos dialogando com o autor e tentando compreender as referências e visões de mundo de um outro tempo e lugar, trazendo isso para a nossa realidade. Na obra de Plutarco, podemos ler o seguinte:

*“No entanto, os romanos, curvando-se para a Fortuna de César, e se submetendo a seu jugo, convencidos de que a única maneira de se recuperar de todos os males que causaram as guerras civis, era a autoridade de um só, o nomearam ditador vitalício: era uma tirania declarada, já que seu poder absoluto, não submetido a nenhum controle, tornava-se perpétuo.”* (Plutarco, César, 57)

(PIERRON, J. Alexis. *Vies Parallèles*. Paris: Editora Flammarion, 1999).

O governo de César apresentava-se como o “consenso de todos”. A sua autocracia, a sua tirania, unificava socialmente e etnicamente o império. E unificava politicamente também. A ditadura vitalícia de César foi a expressão disso.

Em que medida os ecos das narrativas produzidas por um autor da Antiguidade como Plutarco são recebidos por nós? Como Luciano Canfora se apropria dos conceitos, perspectiva e da narrativa de Plutarco?

36 – É, sem dúvida, da pena de Plutarco que brota um César que se tornaria o mito que iria atravessar o tempo. O arquétipo do príncipe-general. O relato dos atos de bravura dos soldados de César põe em relevo a qualidade dos mesmos e do seu comandante e como se dava a sua relação:

*“Na Bretanha, como os inimigos atacavam os centuriões, que marchavam na dianteira num terreno pantanoso invadido pela água, um simples soldado, sob o olhar do próprio César, lançou-se na confusão, fez coisas de uma audácia espetacular, salvou os centuriões e debandou os bárbaros; depois atravessou o pântano com dificuldade atrás de todos, atirou-se nas águas lamacentas e, sem o seu escudo, às vezes nadando, às vezes caminhando, conseguiu fazer a travessia. César, cheio de admiração, foi a seu encontro com gritos de alegria, mas o homem se lançou a seus pés, com a cabeça baixa, em lágrimas, e pediu-lhe perdão por ter abandonado o escudo.”* (Plutarco, César, 16)

Existe, no entanto, uma passagem em especial, em que fica clara qual é a base social do projeto cesarista original. Durante a guerra das Gálias, Plutarco destaca a diferença do estado de espírito e da psicologia dos soldados para os oficiais. E dentre as legiões, a destacada X legião era o principal braço armado de César e seu suporte político naquele momento, assim como a XIII legião foi o braço político e militar de César na travessia do Rubicão e na invasão da Itália. Mas a lealdade e a coragem da X legião deviam torná-la a unidade favorita de César, tendo cumprido um papel importante na invasão da Bretanha e no cerco de Alésia. Antes disso, auxiliou César no conflito contra Ariovisto. Apesar do rei germânico ser um aliado de Roma, na medida em que os germanos invadiram e ocuparam a Gália, Júlio César teve de sair em defesa dos gauleses e na defesa dos interesses romanos na região, naturalmente. Assim, preparou-se para a batalha e deparou-se com a covardia de seus oficiais:

*“César percebeu que seus oficiais tremiam, principalmente os jovens nobres que haviam-no seguido na esperança de viver no luxo e de enriquecer ao longo da expedição; ele convocou-os para uma assembleia, durante a qual rogou que fossem embora e não se expusessem a contragosto, já que eram tão fracos e covardes. Disse-lhes: ‘Só levarei comigo para marchar contra os bárbaros a décima legião. Os inimigos que combaterei*

*não são superiores aos cimbro, e eu, como general, não sou inferior a Mário'. Depois deste discurso, a décima legião enviou representantes até ele, a fim de expressar seu reconhecimento, e os outros soldados, cheios de ardor e de zelo, fizeram uma marcha de vários dias e instalaram enfim seu acampamento a duzentos estádios dos inimigos.”* (Plutarco, César, 19)

Essa diferença entre os oficiais nobres e os soldados das classes baixas e a relação de devoção dos últimos com César evidencia o caráter de seu comando e de seu governo, apoiado no povo e nos soldados. A aristocracia romana não tinha, em sua maior parte, nenhuma lealdade a César, nem dentro nem fora do campo de batalha. E tampouco ele tinha para com os nobres alguma simpatia. A psicologia dos soldados também é expressa no texto. Eles estavam na guerra para lucrar, mas sabiam que, para eles, não seria fácil, seria com muita dor e com muita luta e teriam de arriscar sacrificar suas vidas se quisessem uma existência melhor. Os oficiais da nobreza, acostumados com o luxo e com o ganho fácil, queriam uma guerra de rapina fácil e rápida. Mas as batalhas de César foram tudo, menos isso. Foram combates difíceis e a força de seu exército estava justamente no fato de ser temerário.

A fonte utilizada para esse texto foi *Vidas Paralelas*, de Plutarco. A tradução francesa *Plutarque – Vies Parallèles: Vie d’Alexandre – Vie de César* de J. Alexis Pierron, revisada e corrigida por Françoise Frazier e com introdução e notas de Jean Sirinelli foi o texto analisado.

(PIERRON, J. Alexis. *Vies Parallèles*. Paris: Editora Flammarion, 1999)

A relação de César com seus soldados é a maior evidência da “democracia militar” que existiu na base do governo popular-autoritário cesarista ou simplesmente da tirania de César, a “ditadura democrática” cesariana. César favoreceu os soldados que o serviram por mais de quinze anos com colônias de povoamento, fundadas para assegurar que os mais idosos pudessem passar os seus últimos anos de vida na paz e na tranquilidade, livres de preocupações. Esta era a recompensa dada aos leais soldados de César, aqueles que passaram por tantas privações e travaram tantas batalhas; mereciam uma vida segura ao terminarem o seu serviço militar.

Mas isso não impediu a X legião de se rebelar na Itália. A insurreição militar foi causada pelo cansaço das tropas, que exigiam que fossem liberadas. Schmidt, baseando-se no texto de Suetônio, retrata esta cena. César, então, responde para os legionários: “Eu vos dispenso”. Depois, chama-os, durante o seu discurso, de “cidadãos” e não mais de

soldados. Os legionários ficam preocupados com a possibilidade de não terem mais butins, soldos ou terras e exclamam: “Somos soldados!”. Essa era a maneira de César de contornar as queixas e motins de suas tropas, além da punição, evidentemente, sendo importante notar que o chefe militar e seus soldados também eram igualmente um chefe político e uma base política. Júlio César não mantinha sua autoridade só pela repressão, mas também pelo consenso, pelo convencimento. Ele, antes de ser um general, era um hábil político. É fácil entender a devoção dos soldados cesarianos, na medida em que o seu comandante lhes concedia terras e riquezas como prêmio por sua bravura e lealdade. (SCHMIDT, Joel. *Júlio César*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Coleção L&PM Pocket Biografias, 2006).

A respeito de Alexandre, continuando na perspectiva da comparação dos dois príncipes-generais, quando da crise de Ópis, Alexandre discursou para as tropas macedônias lembrando os serviços de Filipe e dele próprio, que tiraram os macedônios da obscuridade e da pobreza, tornando-os líderes do mundo e donos do tesouro da Pérsia, e lhes disse ainda que havia sido ferido com tanta frequência quanto qualquer um deles, vivendo, no entanto, mais humildemente que a maioria e, irritado, completou que podiam ir para casa e espalhar que haviam abandonado seu rei. Depois do discurso, ele se afastou dos macedônios por alguns dias e começou a organizar seu exército para a campanha, nomeando os persas para o comando das tropas asiáticas. Os macedônios atiraram suas armas diante da porta dele e pediram misericórdia. O rei Alexandre chorou com suas tropas macedônicas e permitiu que os macedônios, a exemplo de alguns persas, também o beijassem, e se reconciliaram.

(HAMMOND, N.G.L. *O Gênio de Alexandre, o Grande*. Tradução: Julia Vidili. São Paulo: Madras, 2005).

A liderança carismática de Alexandre e sua busca do consenso também se combinavam com sua coragem e com sua generosidade, assim como podemos notar em César. Além do exemplo de virtude que encorajava os homens, os soldados de Alexandre e de César tinham nos benefícios concedidos a eles por seus respectivos chefes o motor de sua ação. E, ainda que os líderes encaminhassem seus projetos, também tinham de dialogar com sua principal força política – seus exércitos. Essa parece ser a opinião de Yvon Garlan. Para ele, a política de fixação no Oriente dos greco-macedônios de Alexandre não devia ser interpretada somente do ponto de vista dos soberanos que dela necessitavam para garantir as bases militares, políticas, econômicas e culturais de seu domínio, como é costume se fazer ao analisar os relatos da política alexandrina, mas

também do ponto de vista daqueles que eram objeto dessa política, em função de suas aspirações, pois seria impossível uma política de colonização e de helenização realmente consistente, se não houvesse o interesse da base dos exércitos de Alexandre Magno e de setores da população da Grécia e da Macedônia que buscassem novas terras e melhorias de vida.

(GARLAN, Yvon. *Guerra e Economia na Grécia Antiga*. Tradução de Cláudio Cesar Santoro. Campinas, SP: Papirus, 1991).

A partir da leitura desses textos e analisando as referências que os fundamentam, qual era a relação das tropas, dos soldados, com César e Alexandre? Por que eles eram tão devotados aos seus chefes? Como eles influenciavam nos projetos políticos e militares de seus generais?

37- Joel Schmidt, em *Júlio César*, trata do episódio da leitura do testamento de César. Júlio César deixou ao povo um legado considerável, dando setenta dracmas a cada cidadão romano. O povo de Roma sente, então, que perdeu um amigo e um verdadeiro protetor, “cujo corpo, coberto de feridas, passa agora diante de seus olhos para ser colocado numa fogueira erguida no Campo de Marte, junto ao túmulo de Júlia, sua filha morta prematuramente” (SCHMIDT, 2006, p.255). Marco Antônio procura comover ainda mais o povo e, junto com as frases de veneração a César, apodera-se da toga ensanguentada, excitando a fúria da multidão. De acordo com a narrativa de Schmidt (2006, p.256): “Todos se precipitam: bancos e mesas do mercado, e até mesmo as tribunas dos magistrados, são amontoados para formar ali mesmo uma fogueira onde o cadáver de César é colocado”. A fogueira é acesa por dois homens que traziam espadas na cintura e dardos nas mãos.

(SCHMIDT, Joel. *Júlio César*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Coleção L&PM Pocket Biografias, 2006).

Na narrativa *Júlio César: O testamento de César* esse episódio é descrito da seguinte maneira:

“[...] O seu retorno para Roma, vitorioso nos campos de batalha, marcou o ponto de virada da história romana. Com a sua fiel XIII legião, César cruzou o Rubicão, rio que marcava a fronteira da Itália, marchando com suas tropas sobre Roma; era proibido aos generais entrar na cidade de Roma com seus exércitos, mas na disputa pelo poder com Pompeu, seu antigo aliado, César arrastou seus soldados leais à decisão ilegal de

*atravessar o Rubicão armados. É nesse episódio que César pronuncia sua frase mais famosa: “A sorte está lançada!”.*

*A guerra civil entre César e Pompeu é vencida pelo descendente de Eneias. Em 44 a.C., Júlio César se torna ditador vitalício, alcançando um poder que nenhum outro homem havia experimentado na República romana. Na sessão do Senado em que se inaugurou a ditadura de César, os seus adversários políticos estavam entre aqueles que lhe conferiram poderes que nenhum outro romano havia possuído na República para tornar César odioso aos olhos do povo e da aristocracia e para terem depois mais pretextos contra ele. Ao aceitar tamanho poder, o grande Júlio César caiu também numa armadilha. Isso quem disse foi Plutarco, num tempo mais próximo que o nosso daqueles eventos dramáticos. Os romanos já estavam cansados dos males causados pelas guerras civis e essa foi outra razão que levou a que os romanos nomeassem César ditador vitalício, estabelecendo a autoridade de um só para dirigir o Estado, uma tirania declarada, passando César, vitorioso na guerra e na política, a ter um poder absoluto e perpétuo. No entanto, no dia 15 de março daquele mesmo ano, Júlio César foi assassinado. Ele foi morto brutalmente por um grupo de senadores conservadores. Nos idos de março, que era como os romanos chamavam o dia quinze de março, o homem mais poderoso de Roma foi morto.*

*Depois de sua morte, o testamento de César foi lido em público. A leitura pública do testamento de César foi na casa de Marco Antônio e o funeral de Júlio César no Campo de Marte, um funeral digno de um herói; seu testamento e seu funeral foram os últimos atos do general e político que venceu seus inimigos mesmo na morte. O conteúdo do seu testamento chegou aos ouvidos do povo romano rapidamente, transformando o tirano em herói no capítulo final de sua tragédia. Júlio César deixou parte de sua fortuna ao povo de Roma, deixando a cada cidadão romano uma soma em dinheiro. Foi somente nesse momento que o povo de Roma se deu conta que junto com o tirano que haviam se livrado, haviam perdido também um protetor. Marco Antônio, que foi um aliado de Júlio César, buscava comover ainda mais o povo apoderando-se da toga ensanguentada de César, excitando a fúria da multidão. Bancos, mesas e tudo o mais que servisse para alimentar o fogo foi reunido no Campo de Marte e uma grande fogueira foi acesa por dois homens que traziam espadas na cintura e dardos nas mãos. A fogueira foi acesa onde o corpo de César havia sido colocado. As chamas se elevaram aos céus. Foi o funeral de um herói. Algumas pessoas foram às casas dos assassinos de César, que resolveram fugir da fúria da plebe romana. O testamento de César foi sua arma mais*

*poderosa contra seus inimigos. Depois disso, nada mais seria igual. Em breve, a República estaria morta e nasceria de seu cadáver o governo dos imperadores. O poder de um só acima de todos foi ensaiado por Júlio César e realizado depois de sua morte”.*

Quando César pronuncia sua famosa frase “A sorte está lançada”, ele faz uma aposta. Ele não sabe qual será o resultado de suas ações. Em que medida isso é válido ou necessário na política e na guerra? Podemos encontrar exemplos contemporâneos, no século XX ou XXI, no Brasil ou em outra parte do mundo, de ações políticas e/ou militares em que seus atores agem como se jogassem os dados sem saber ao certo se o resultado será mais ou menos favorável para si e para sua sociedade? O que o testamento de César revela para o povo sobre ele? Como o testamento de César acabou por se configurar numa arma política contra seus opositores e assassinos? Que armadilhas os adversários de César prepararam para ele? Como se comporta Marco Antônio nesse episódio, segundo Schmidt? Quais as passagens desse trecho da narrativa são mais interessantes?

38 – O historiador Luciano Canfora, em seu brilhante livro *Júlio César: O Ditador Democrático*, trata no capítulo 6 do “mercado político” que existia na República romana. A República romana era uma República oligárquica. A compra e venda de votos era uma prática comum nas campanhas eleitorais romanas. Segundo Canfora: “[...] isso explica facilmente o fato bem conhecido de que apenas os expoentes das famílias ricas enfrentam e percorrem a carreira política” (CANFORA,2002,p.63). Trata-se de uma oligarquia “que pleiteia e direciona o voto ‘popular’ para se perpetuar” (CANFORA,op.cit.,p.63). Júlio César disputou cada cargo eletivo, ocupou vários cargos políticos, conquistando a simpatia do povo e mais dignidade e prestígio no Estado romano. Em 63 a.C. César foi eleito para o cargo de pontífice máximo, segundo Canfora (2002,p.52): “Uma das mais bem-sucedidas manobras políticas de César”. Mas não foi livre de riscos, pois “para vencer na árdua disputa eleitoral, teve de pagar um preço altíssimo; teve de endividar-se até o inverossímil” (CANFORA,op.cit.,p.53). Sobre isso Canfora escreve a respeito de César: “Diante da enormidade das dívidas contraídas para aquela campanha [...] Ao se despedir da mãe no dia da eleição, disse: ‘Não voltarei para casa senão como pontífice’.” (CANFORA,op.cit.,p.54). A vitória eleitoral de César foi arrasadora. E Júlio César, mesmo cético, conquistou o cargo que era o maior fiador da religião do Estado. O pontificado máximo era, para César, um meio para a conquista do poder político. Na campanha eleitoral para o consulado, César faz uma aliança eleitoral com o rico Luceio

para que ele comprasse os votos das centúrias em nome dos dois. Os *optimates*, inimigos políticos de César, responderam com as mesmas armas e Bíbulo, o candidato dos *optimates*, ofereceu quantia igual ou maior que a oferecida por Luceio aos eleitores. Um verdadeiro mercado eleitoral marcava as disputas políticas entre os homens ricos da Roma republicana. A hipocrisia dos *optimates* ficava evidente na fala de Catão: “Catão, inimigo ‘visceral’ de César e suprema consciência moral da coligação das pessoas ‘de bem’, consultado, disse que se podia agir assim: ‘aquele mercado de votos – disse – era legítimo porque realizado de acordo com o interesse do Estado’.” (CANFORA, 2002, p.58). Ou seja, para os representantes dos “homens de bem” a corrupção eleitoral praticada por eles estava justificada porque servia para deter homens como César.

(CANFORA, Luciano. *Júlio César: O Ditador Democrático*. Tradução: Antonio da Silveira Mendonça. São Paulo: Estação Liberdade, 2002).

Como funcionava o sistema político na República romana? Que semelhanças e diferenças podemos verificar em relação ao sistema político do Brasil de hoje? O que se pode dizer da corrupção eleitoral e como a compra de votos pode distorcer o processo eleitoral e seus resultados?

39 – Na narrativa *Espártaco, o gladiador-general: na arena contra os senhores de Roma*, pode-se ler o seguinte:

*“Mas quem foi Espártaco? Há relatos antigos que dizem que ele havia servido como soldado no exército romano antes de se tornar escravo e gladiador. Também disseram sobre Espártaco que ele era apoiado pelos deuses salvadores, Dioniso e Sabázio. A esposa de Espártaco era uma sacerdotisa de Dioniso e o casal místico liderando o exército dava mais confiança aos rebeldes. Como aos escravos é reservado o silêncio, só podemos conhecer sua voz pelo som da lâmina de sua espada. O herói libertador caminhou com seus seguidores pelos campos da Itália espalhando medo e esperança: medo aos senhores e esperança para os pobres e os escravos. Espártaco, o Prometeu escravo, que devolveu a humanidade aos homens e mulheres que eram tratados como animais pelos seus senhores, buscou conduzir seu exército rumo aos Alpes, em direção ao norte, para fora da Itália, para que cada um pudesse voltar à sua terra natal, uns para a Trácia e outros para a Gália. Mas parte dos rebeldes preferiu continuar saqueando os campos da Itália e a passagem para fora pelo norte da Itália acabou sendo bloqueada. Espártaco foi o gladiador-general da marcha dos miseráveis que deixou suas*

*marcas no chão e na memória dos homens do maior império do mundo antigo. Uma marcha de heróis anônimos que ousaram desafiar o destino reservado a eles e romperam os seus grilhões. O destino dos gladiadores era morrer na arena; a vida deles não valia nada, porque matavam e eram mortos na arena para a simples diversão do público. Espártaco lhes ensinou que eles podiam ser muito mais que isso. Eles podiam sonhar com sua liberdade e lutar por ela, desafiando o maior exército do mundo antigo. Espártaco era a imagem viva do herói libertador, aquele que luta contra a injustiça e a opressão, e se algumas vezes ele não conseguiu manter a disciplina no seu exército ou convencê-los a fugir para fora das terras do império, é porque ele não comandava como um tirano, mas como um irmão de armas, um líder escolhido por iguais, o melhor entre os companheiros de luta. O gladiador trácio foi um homem, mas também uma força coletiva. De certa forma, todos os rebeldes eram Espártaco. Ele repartia o pão. Espártaco dividia por igual o produto dos saques das fazendas das regiões por onde o exército dos escravos passava. O que começou como um movimento de escravos fugitivos se tornou uma comunidade móvel, que crescia na medida em que se espalhava a notícia de que seu generoso líder não buscava enriquecer ou acumular poder, mas favorecer igualmente todos os membros do exército rebelde.”*

Refletindo sobre o que diz o texto, escrevam sobre quem foi Espártaco e como ele conseguiu mobilizar os pobres e os escravos.

40 – Ciro Cardoso, em sua coletânea de fontes primárias, destaca um trecho do texto de Apiano, uma História das Guerras Civis Romanas, em que se refere à revolta de Espártaco no livro I, capítulo XIV (116-120):

*“Ao mesmo tempo, na Itália, entre os gladiadores que treinavam para o espetáculo em Cápuia, Espártaco, um homem da Trácia que havia servido certa vez como soldado com os romanos e que, por ter sido feito prisioneiro e vendido, encontrava-se entre os gladiadores, persuadiu a uns setenta de seus companheiros a lutar por sua liberdade ao invés de divertir os espectadores. Eles dominaram os guardas e fugiram, armando-se com clavas e adagas de algumas pessoas nas estradas e refugiaram-se no Monte Vesúvio. Ali deu acolhida a muitos escravos fugitivos e a alguns camponeses livres e saqueou os arredores, tendo como lugares-tenentes aos gladiadores Enomau e Crixo. Por repartir o botim em partes iguais, teve logo uma grande quantidade de homens.”*  
(Apiano, As Guerras Civis, XIV, 116)

O conflito chega ao fim com um desfecho trágico para os espartacanos:

*“... Crasso tentou de todas as maneiras dar combate a Espártaco para que Pompeu não pudesse colher a glória da guerra. O próprio Espártaco, pensando antecipar-se a Pompeu, convidou Crasso a entender-se com ele. Quando suas propostas foram rejeitadas com desprezo, ele resolveu arriscar uma batalha, e como sua cavalaria havia chegado, avançou com todo o seu exército através das linhas do exército que lhe fazia cerco, e avançou para Brundisium com Crasso perseguindo. Quando Espártaco soube que Lúculo acabara de chegar a Brundisium da sua vitória contra Mitrídates, perdeu toda esperança e trouxe suas forças, que eram então muito numerosas ainda, para perto das de Crasso. A batalha foi longa e sangrenta, como era de se esperar de tantos milhares de homens desesperados. Espártaco foi ferido na coxa por uma lança e ajoelhou-se, segurando seu escudo à sua frente e lutando assim contra seus atacantes até que ele e a grande massa dos que com ele estavam foram cercados e mortos. O resto de seu exército entrou em pânico e foi massacrado maciçamente. Tão grande foi a matança que se tornou impossível contar os mortos. Os romanos perderam mais ou menos mil homens. O corpo de Espártaco não foi achado. Muitos dos seus homens fugiram do campo de batalha para as montanhas, onde os seguiu Crasso. Eles se dividiram em quatro grupos, e continuaram a lutar até que todos pereceram, com exceção de seis mil que foram capturados e crucificados ao longo de toda a estrada de Cápua a Roma.”* (Apiano, *As Guerras Civis*, XIV, 120).

(CARDOSO, Ciro Flamarion. *Trabalho Compulsório na Antiguidade*. (Coletânea de documentos). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984).

Em *A História Social de Roma*, Géza Alföldy descreve a revolta de Espártaco como a revolta de escravos mais perigosa para Roma, tendo ocorrido entre 74 e 71 a.C., na Itália. Sobre a rebelião servil que sacudiu Roma no século I a.C., Alföldy afirma: “Começou por uma conspiração de gladiadores em Cápua, pois não havia entre eles dificuldades de comunicação e tinham fácil acesso às armas. Depois dos primeiros êxitos da revolta, o número de partidários de Espártaco teria ascendido a 120000 homens [...]” (ALFOLDY, 1989, p.85). É interessante notar a observação feita pelo autor com relação às facilidades de comunicação entre os escravos e de acesso às armas como fatores que permitiram que a conspiração de gladiadores ocorresse e fosse bem-sucedida. Foi preciso uma guerra prolongada para que a resistência do exército rebelde de Espártaco fosse quebrada. De acordo com Géza Alföldy, Roma teve que utilizar oito legiões sob o

comando de Marco Licínio Crasso para conseguir vencer os revoltosos comandados pelo gladiador trácio (ALFOLDY, op.cit., p.85). Há discrepâncias em relação a esses números. Kovaliov (1959, p.294) relata que Marco Licínio Crasso foi nomeado comandante supremo com o título de procônsul em 72 a.C., sendo confiado a ele um exército de 10 legiões e não 8 como relata Alföldy. O número de revoltosos também varia de autor para autor. Segundo Cardoso (1984, p.58): “É possível que as forças sob comando de Espártaco hajam chegado a um máximo de setenta mil pessoas”. Há relatos, portanto, que apontam para um máximo de 70 mil combatentes e outros de 120 mil combatentes sob o comando do líder trácio.

No texto de Alföldy, ele escreve o seguinte sobre a Revolta de Espártaco:

*“A revolta de escravos mais perigosa para Roma – o movimento constituído em torno do gladiador trácio Espártaco entre 74 e 71 a.C., em Itália rebentou uma geração mais tarde. Começou por uma conspiração de gladiadores em Cápua, pois não havia entre eles dificuldades de comunicação e tinham fácil acesso às armas. Depois dos primeiros êxitos da revolta, o número de partidários de Espártaco teria ascendido a 120000 homens, cuja resistência só foi quebrada após prolongada guerra com avanços e recuos para ambas as partes, e em que Roma teve de utilizar nada mais, nada menos, que oito legiões sob o comando de Marco Licínio Crasso, assim conseguindo vencer os revoltosos”.*

(ALFOLDY, Géza. *A História Social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989).

Comparando os textos do autor da Antiguidade, Apiano, com o do historiador contemporâneo, Géza Alföldy, o que cada autor enfatiza? O que cada um informa em seu texto? Que texto vocês gostaram mais? Por que?

41 – A imagem de Espártaco na literatura refletiu as projeções mais livres decorrentes da falta de fontes suficientes sobre o líder dos escravos. No romance histórico *Os Gladiadores: A Saga de Espártaco*, de Arthur Koestler, o autor se justifica exatamente assim com relação ao preenchimento dos detalhes que faltavam para compor o personagem principal de seu livro, sendo possível para ele deduzir muita coisa do quadro conhecido daquela época; nas palavras dele, essa dedução tratava-se de “uma questão de geometria intuitiva, a reconstrução de um quebra-cabeças do qual faltava metade das peças” (KOESTLER, 2006, p.317). Segundo Koestler (2006, p.317), sabe-se muito sobre

os adversários da revolta de Espártaco, como Crasso e Pompeu, e muito pouco sobre Espártaco e seus companheiros. Para a reconstrução de seu quebra-cabeças, Koestler supõe que Espártaco escolhera como mentor um membro da seita judaica dos essênios, que era a única comunidade relativamente numerosa da época (século I a.C.) que praticava um comunismo primitivo (KOESTLER,op.cit.,p.317-318). O escritor afirma: “[...] a filosofia com a maior chance de atrair o maior número de miseráveis deve ter sido a mesma que [...] encontrou uma expressão mais sublime no Sermão da Montanha – e que Espártaco, o Messias escravo, não lograra implementar” (KOESTLER,op.cit.,p.318). A figura de Espártaco acaba por ser aberta a tantas projeções por causa da escassez de fontes: “[...] A fonte original sobre a revolta dos escravos é formada por alguns fragmentos encontrados em Tito Lívio, Plutarco, Appian e Florus. Reunidos, eles somam menos de quatro mil palavras. [...]” (KOESTLER,op.cit.,p.316).

Em uma passagem de *Os Gladiadores*, em um diálogo entre Espártaco e um dos rebeldes, um essênio, ele conta a história da revolta da Sicília:

*“[...] Mas você é capaz de verificar como eu estava certo ao dizer que a aspiração das pessoas comuns por uma justiça perdida é eterna, e que sempre haverá alguém que se levante, que receba a Palavra e percorra o seu caminho com a fúria nas vísceras. Que a força de Sodoma o derrote e o crucifique; após algum tempo, outro homem se erguerá, depois dele ainda outro e eles transmitirão a Grande Fúria de década em década [...]”* (KOESTLER,2006,p.78).

O essênio relata as vitórias dos escravos sicilianos sobre as legiões romanas e a grande realização dos rebeldes, que conquistaram e governaram quase toda a Sicília e oferece uma interpretação sobre as intenções desses escravos, uma visão idealizada, mas, de todo modo, a perspectiva capaz de inspirar Espártaco a seguir em frente numa obra que fosse além da mera resistência aos ataques dos exércitos romanos. Diz o essênio ao gladiador: “[...] Durante três anos, eles governaram quase toda a Sicília. Assim que Roma decidiu deixá-los em paz, eles planejaram fundar um Estado Solar, um Estado de justiça e boa-vontade” (KOESTLER,op.cit.,p.78). Espártaco ficou ouvindo os ensinamentos do essênio em uma longa conversa. Espártaco e o essênio concordaram com o fato de que ambos não acreditavam em profecias; apesar disso, Espártaco achou o discurso do essênio contraditório, porque mesmo afirmando não acreditar em profecias ele parecia apostar na realização de uma profecia. Quando Espártaco disse ao essênio com uma hostilidade brusca que lhe parecia que ele havia dito que não acreditava em profecias, o rebelde que

fazia parte do exército comandado pelo gladiador-general trácio Ihe respondeu: “Não acredito absolutamente na palavra falada [...] Acredito apenas em seu efeito. As palavras são como o ar, mas o ar se torna vento e o vento faz os barcos navegarem” (KOESTLER, op.cit., p.73).

No discurso de Espártaco ao exército que ele conseguiu moldar no Monte Vesúvio a partir de bandos de fugitivos que a ele se juntaram, ele diz o seguinte:

*“Ao começar a falar, a voz de Espártaco afogou-se naquele zumbido. Vestido em sua pele de animal, ele estava de pé numa espécie de ponte de pedra, uma rocha metade para fora da parede; acompanhavam-no Crixus, alguns gladiadores e empregados de Fannius. O cheiro de todos eles tornou-se um só cheiro, suas expectativas o cercavam como uma só expectativa. Encabulado, ele ergueu o braço – imediatamente, os gladiadores e os pescoçados atrás deles ergueram também os seus e o silêncio tomou conta. Pela segunda vez, Espártaco começou a falar; as paredes da cratera captavam e amplificavam a sua voz.*

[...]

*- Talvez os romanos mandem outra armada – disse Espártaco. – Precisamos ter uma cidade onde passar o inverno, uma cidade guardada por muralhas, uma cidade só nossa.*

*Não era isso o que ele queria dizer. Era impossível tomar uma cidade amurada sem o maquinário de assédio apropriado. Crixus, que permanecera ao seu lado, gordo e pesado, virou-se para ele e o fitou com um olhar sombrio. Sabia que não era possível tomar uma cidade sem máquinas de assédio, e aqueles cinco mil dentro da cratera sabiam disso também.*

[...]

*- Uma cidade – disse Espártaco -, uma cidade com casas e muralhas firmes, uma cidade só nossa. Assim, quando os romanos vierem, eles partirão suas cabeças nas muralhas da cidade que nos pertence – uma cidade de gladiadores, uma cidade de escravos.*

[...]

*- O nome dessa cidade será Cidade dos Escravos – disse Espártaco, ouvindo a própria voz ressoando pela cratera. – Lembrem-se de que obteremos aquilo que*

*queremos e que ninguém será servo em nossa cidade. Mas talvez nós não tenhamos apenas uma cidade, porém várias, uma irmandade de Cidades de Escravos. Não pensem que eu esteja falando bobagem, pois algo parecido já existiu antes, há muito, muito tempo. Chamava-se Estado Solar...*

[...]

*- Nós somos a maioria – disse Espártaco -, e nós os servimos porque éramos cegos e não buscávamos motivos. Mas desde que nos pusemos a nos perguntar, eles não têm mais poder sobre nós. E eu lhes digo que, no momento em que começarmos a nos perguntar, eles encontrarão o seu fim [...] Porque, então, eles já não serão nada diante de nós e as muralhas de suas cidades desmoronarão sem qualquer máquina de assédio.*

[...]

*- Não temos máquinas de assédio e não é verdade que as muralhas das cidades caiam sozinhas. Mas vamos instalar o nosso acampamento diante de seus portões e através de cada portão, através de cada brecha, transmitiremos a nossa mensagem aos servos da cidade, repetiremos à exaustão até que a mensagem ensurdeça seus ouvidos: ‘Os gladiadores de Lentulus Batuatius de Cápua desejam perguntar-lhes por que os fortes devem servir aos fracos, por que a maioria deve servir à minoria.’ Esta pergunta choverá sobre eles como pedras lançadas de poderosas catapultas, e os servos da cidade a ouvirão, erguerão suas vozes e unirão suas forças às nossas. E então não haverá mais muralhas.*

[...]

*Falou-lhes do distante período inicial da horda, como os Cinquenta tornaram-se Cinco Mil. Falou-lhes da raiva dos acorrentados e dos oprimidos que pesava sobre a Itália, contou-lhes como essa raiva escavara estradas como os riachos que se formam da pressão e do suor da montanha. E como eles, os cinquenta gladiadores de Lentulus escavaram um grande leito para todos os pequenos e furiosos riachos, de modo que acabaram se unindo numa poderosa torrente que afogou Glaber e sua armada. E o quão necessário foi represar o fluxo e guiá-lo, a fim de não desperdiçar sua força. E que, portanto, eles precisam conquistar a primeira cidade fortificada antes que as chuvas cheguem, como a irmandade das Cidades de Escravos se espalharia pela Itália; o grande Estado da justiça e da boa-vontade, que será chamado – e ele disse pela segunda vez -, que será chamado de Estado Solar (KOESTLER,2006,pp.95-98).*

(KOESTLER, Arthur. *Os Gladiadores*. Tradução de Fernando Klabin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006).

Compare os fragmentos do romance com os textos históricos? É possível construir um Espártaco como Koestler fez a partir dos relatos históricos existentes? O que vocês acharam desse texto?

42 – Em *A escravidão na Roma antiga: política, economia e cultura*, Fábio Duarte Joly afirma: “[...] a Itália antiga, sobretudo entre os séculos III a.C. e II d.C., fez parte ao lado da Grécia clássica, do Brasil, do sul dos Estados Unidos e do Caribe inglês e francês entre os séculos XVI e XIX, do restrito grupo de sociedades escravistas. [...]” (JOLY, 2005, p.11). Para Fábio Joly: “Outro desdobramento desse processo de utilização de mão-de-obra escrava em larga escala foi a eclosão de rebeliões servis. [...]” (JOLY, op.cit., p.39). Segundo Joly: “A última revolta de escravos ocorreu na Península Itálica e, portanto, teve maior repercussão em Roma. Em 73 a.C., gladiadores instalados em Cápua sublevaram-se e [...] infligiram graves derrotas às tropas romanas [...]” (JOLY, op.cit., p.39). De acordo com Fábio Joly: “Como castigo exemplar, cerca de seis mil corpos foram crucificados ao longo da Via Ápia” (JOLY, op.cit., p.39).

(JOLY, Fábio Duarte. *A escravidão na Roma antiga: política, economia e cultura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2005).

Segundo Cardoso: “A revolta de Espártaco foi também considerada uma verdadeira guerra servil (*bellum servile*) tendo ocorrido durante as guerras civis da fase final da República romana” (CARDOSO, 1984, p.58). Depois de fugirem de uma escola de gladiadores de Cápua, na Campânia, os escravos liderados por Espártaco organizaram-se nas encostas do vulcão Vesúvio. Espártaco, um escravo trácio, era o chefe principal dos rebeldes, mas não era o único, havia outros chefes, que eram gauleses. A revolta comandada por Espártaco também contou com a adesão de camponeses pobres (CARDOSO, op.cit., p.58). Segundo Ciro Cardoso, a batalha decisiva ocorreu na Apúlia, em 71 a.C. Espártaco é finalmente derrotado pelos romanos, sob o comando de Licínio Crasso. Cardoso menciona a repressão sofrida pelos rebeldes com a crucificação em massa, mas informa um destino diferente para o comandante do exército rebelde: “Espártaco, tendo morrido na batalha final, escapou a tal sorte” (CARDOSO, op.cit., p.58).

(CARDOSO, Ciro Flamarion. *Trabalho Compulsório na Antiguidade*. (Coletânea de documentos). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984).

Kovaliov, historiador soviético que escreveu *Historia de Roma* faz um relato da revolta de Espártaco. Por sua força física, segundo o relato de Kovaliov, Espártaco acabou sendo selecionado para atuar como gladiador. Segundo Kovaliov (1959), as fontes concordam com a inteligência que Espártaco possuía. De acordo com o historiador, as forças de Espártaco aumentaram em número com a adesão de escravos e de trabalhadores das fazendas próximas. (KOVALIOV, S.I. *História de Roma. Tomo II*. Tradução de Marcelo Ravoni. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1959).

Como a revolta de Espártaco aparece nos relatos dos três historiadores: Kovaliov, Cardoso e Joly? Que informações vocês consideraram mais importantes?

43 – As três maiores revoltas de escravos da Roma antiga ocorreram na Sicília e na Península Itálica, ou seja, no “coração” do império romano, no período republicano. Foram elas a primeira revolta de escravos da Sicília (136 a 132 a.C.), a segunda revolta de escravos da Sicília (104 a 101 a.C.) e a revolta de Espártaco (73 a 71 a.C.). A data de início da primeira revolta servil da Sicília varia em cada autor: Ciro Cardoso aponta o início da primeira guerra servil da Sicília em 135 a.C.; Fábio Joly data em 136 a.C. o início da primeira revolta de escravos da Sicília. De acordo com Ciro Cardoso, em *O Trabalho compulsório na Antiguidade*: “Na Sicília, grandes latifúndios escravistas existiam já sob os cartagineses e gregos, e este traço estrutural se acentua na ilha sob o domínio da Roma republicana” (CARDOSO,1984,p.57). Os escravos da Sicília eram muito maltratados e extremamente explorados, produzindo cereais, vinho e azeite para exportação. De acordo com Ciro Flamarion Cardoso: “O movimento rebelde começou com uma conspiração de escravos do cruel proprietário Damófilo” (CARDOSO,op.cit.,p.57). Cardoso trata do final trágico para os escravos rebeldes da Sicília: “Depois de diversas derrotas sofridas por tropas romanas, o cônsul Públio Rupílio conseguiu render pela fome as cidades, sitiando-as. A revolta foi esmagada em 132 a.C., e a repressão ceifou a vida de numerosos rebeldes [...]” (CARDOSO,op.cit.,p.57). Segundo Ciro Cardoso, Euno, que havia sido feito rei dos rebeldes da ilha com o nome de Antíoco, com a derrota do movimento, acabou morrendo numa prisão em Roma. A segunda guerra servil siciliana deu-se entre 104 e 101 a.C. e foi exclusivamente rural

(CARDOSO,op.cit.,p.57). De acordo com Joly: “Assim como na primeira revolta, formaram-se dois grupos de rebeldes, liderados pelo sírio Sálvio e pelo cilício Atenião, ambos derrotados por Roma. [...]” (JOLY,2005,p.39). A repressão à revolta, de acordo com o texto de Ciro Cardoso, ficou a cargo do pretor Licínio Lucano e depois do cônsul Mânio Aquílio. Os escravos derrotados foram crucificados ou morreram como gladiadores em Roma (CARDOSO,op.cit.,p.57-58).

O que vocês pensam sobre essas revoltas de escravos na Roma antiga?

44 – Keith Bradley, ao comparar as revoltas de escravos na Antiguidade clássica com as revoltas de escravos no Novo Mundo, aponta para a excepcionalidade de rebeliões escravas como a de Espártaco e a do Haiti:

*“No entanto, seja numa grande escala ou num nível mais reduzido, como a conspiração do ano 24 d.C. organizada no sul da Itália por um antigo membro da guarda pretoriana, as revoltas de escravos foram muito escassas depois de Espártaco, pelo que muitos estudiosos tem considerado que não havia nenhum motivo para se sublevar. A principal falha desta tese é supor falsamente que a revolta era a única via de que dispunham os escravos e que, em sua ausência, reinava a calma. No Novo Mundo, as revoltas de escravos foram particularmente virulentas no Caribe, porém no Brasil ou nos Estados Unidos, como em Roma, foram pouco frequentes. Na realidade, não se presencia uma revolta parecida com a de Espártaco até princípios do século XIX, quando o movimento de escravos liderado em Santo Domingo por Toussaint L’Ouverture cria o moderno Estado do Haiti. (...)”* (BRADLEY, 1998, pp.137-138).

(BRADLEY, Keith. *Esclavitud y Sociedad em Roma*. Tradução: Fina Marfà. Barcelona: Ediciones Península S.A., 1998).

Plutarco, ao relatar a batalha final entre Crasso e Espártaco, homens que deixam a impressão, a partir desta leitura, de terem sido vítimas do destino. Espártaco abandonado por seus soldados, e Crasso injustiçado por Roma, que não soube reconhecer toda a sua grandeza:

*“[...] Espártaco, vendo que não havia outro jeito, alinhou todo o seu exército. Logo de início, quando lhe levaram o seu cavalo, puxou a sua espada, dizendo: “ – Se eu vencer, terei muitos bons cavalos, os dos inimigos; se for vencido, já não precisarei de*

*cavalos.” Degolou, então o cavalo. Tentou, a seguir, abrir caminho até Crasso, desafiando armas e feridas. Não o atingiu, mas matou dois centuriões que o haviam atacado. Por fim, enquanto seus soldados fugiam, ficando sozinho e cercado por grande número de romanos, foi trespassado de golpes enquanto continuava a defender-se. Crasso havia feito mudar a fortuna, dirigira bem as operações e arriscara a própria vida. Mesmo assim, o sucesso não deixou de aumentar a glória de Pompeu, pois os rebeldes escapados do combate – e havia cinco mil deles! – chocaram-se com suas tropas e foram mortos, o que permitiu que escrevesse ao Senado: “Crasso venceu os escravos fugitivos ostensivamente; quanto a mim, cortei as raízes da guerra.” Concluindo: Pompeu celebrou um brilhante triunfo sobre Sertório e a Espanha. Enquanto Crasso nem tentou solicitar o grande triunfo. Longe disto! Acreditava que celebrar até mesmo o triunfo a pé, chamado de ovação, após uma guerra servil, seria vil e indigno.” (Plutarco, Crasso, 11).*

(ARAÚJO, Sônia Regina Rebel. *A Visão dos Letrados sobre Rebeliões de Escravos no Mundo Romano: Uma Abordagem Semiótica de Fontes Literárias. Volume I.* 1999. 198 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1999).

Sobre a Revolução Haitiana escreve C.L.R. James em *Os Jacobinos Negros*:

*“Na verdade, o movimento popular adquirira uma enorme confiança em si mesmo. Os antigos escravos derrotaram os colonos brancos, espanhóis ou franceses, e conquistaram então a liberdade. Estavam conscientes da política francesa, pois esta lhes dizia respeito de perto. Homens negros, antes escravos, eram, então, deputados do Parlamento francês; homens negros, antes escravos, negociavam com o Governo francês e com governantes estrangeiros; homens negros, antes escravos, preenchiam os mais altos postos da colônia. Havia Toussaint, antes escravo, inacreditavelmente grandioso, poderoso e de longe o maior homem de São Domingos. Não era preciso ter vergonha de ser negro. A Revolução os despertou, tornou-lhes possíveis as realizações, a confiança e o orgulho. Aquela fraqueza psicológica, aquele sentimento de inferioridade, com os quais os imperialistas envenenam os povos de todas as partes, desapareceram. [...] (JAMES,2000,p.224)*

*“Não existe nenhum drama que se compare ao drama da História. Toussaint morreu no dia 7 de abril de 1803 e Napoleão deve ter pensado que metade da batalha de São Domingos estava vencida. Contudo, durante as últimas horas de Toussaint, seus*

*companheiros de armas, ignorando-lhe o destino, redigiram a Declaração de Independência”* (JAMES,2000,p.331)

(JAMES, C.L.R. *Os Jacobinos Negros*. Tradução: Afonso Teixeira Filho. São Paulo. Boitempo Editorial, 2000).

Comparando os processos retratados nos textos, que semelhanças e diferenças podem ser identificadas entre a Revolta de Espártaco e a Revolução Haitiana?

45 – De acordo com a Constituição brasileira, o racismo é crime inafiançável, como consta no Art. 5º, inciso XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL,2015,p.13). Na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, consta entre os princípios fundamentais, no artigo 1º, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. E em seu parágrafo único está escrito: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL,op.cit.,p.11). No artigo 3º são listados os objetivos fundamentais da República:

*“I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”* (BRASIL,op.cit.,p.11).

(BRASIL. Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Edições Câmara, 2015).

Continuando a pensar a questão da escravidão, aprofundando sobre esse tema na América e, especialmente no Brasil, tendo em vista que o racismo é uma das heranças do passado escravista do Brasil, tendo prevalecido aqui a escravidão africana. Podemos ler no livro *Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista*, de João José Reis e Eduardo Silva, o seguinte:

*“A partir do final do século XVIII, o tráfico de africanos para a Bahia se intensificou e se concentrou na região do golfo de Benin, sudoeste da atual Nigéria. Foram importados milhares de escravos, vítimas de revoltas políticas, conflitos étnicos e guerras relacionadas com a expansão do islã na região. Esses africanos eram*

*principalmente iorubás (aqui chamados nagôs), ewes (ou jejes) e haussás. Uma vez na Bahia eles promoveram, separada ou combinadamente, mais de uma dezena de revoltas e conspirações ao longo da primeira metade do século XIX. A mais importante delas foi o levante de 1835.*

*A concentração na Bahia de um grande número de africanos com origens étnicas comuns permitiu a formação de uma cultura escrava mais independente. [...]*

*Os africanos recriaram na Bahia uma rede cultural e institucional rica e peculiar, enraizada nas tradições étnicas africanas mas readaptada ao contexto da escravidão e da sociedade predominantemente europeia do Novo Mundo. [...] Frequentemente a celebração de deuses africanos, a vida lúdica de rua, a dança, a coroação de reis do congo e outras práticas dos negros funcionaram como rituais de reafirmação de suas diferenças étnicas, mas também como rituais de rebelião. Outras vezes elas foram antecipações de verdadeiros levantes, que terminaram por envolver diversos grupos étnicos africanos contra os brancos” (REIS;SILVA,1989,pp.100-101).*

(REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989).

Pensando no Brasil de hoje, à luz desse passado escravista e de todas as tensões que envolviam essas relações, a cultura negra e africana, que faz parte da herança cultural do nosso povo, é respeitada? Que exemplos temos hoje de práticas racistas?

46 – Ainda na Constituição Federal, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo VIII – Dos Índios, no artigo 231 pode-se ler o seguinte:

*“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.*

*§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.*

§ 2º *As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.*

[...]

§ 5º *É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco” [...]* (BRASIL,2015,p.83).

(BRASIL. Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Edições Câmara, 2015).

A respeito do nosso passado anterior à chegada dos europeus às terras que vieram a se tornar o Brasil, escreve Norberto Luiz Guarinello, em *Os primeiros habitantes do Brasil*:

*“O Brasil é uma criação recente. Antes da chegada dos europeus, há menos de quinhentos anos, essas terras imensas que formam nosso país tiveram sua própria história, construída ao longo de muitos séculos, de muitos milhares de anos. [...]*

*A imagem que normalmente fazemos dos primeiros habitantes de nosso país é ainda muito falsa. Imaginamos o Brasil ocupado por povos primitivos, selvagens, que permaneceram atrasados, pobres e ignorantes, enquanto o resto do mundo se desenvolveu. [...]*” (GUARINELLO,1994,p.6)

*“[...] Os historiadores, para estudarem e explicarem o passado das sociedades humanas, empregam normalmente documentos escritos, que são encontrados em inúmeros lugares: em bibliotecas, em arquivos, em coleções particulares. [...] Nossos índios, no entanto, desconheciam a escrita e não deixaram documentos que possamos ler. Sua história tem que ser pesquisada de outro modo, tem que ser reconstruída por arqueólogos.*

*Os arqueólogos têm os mesmos objetivos que os historiadores, só que seus documentos, o meio de conhecerem o passado, são bastante diferentes. Não utilizam textos escritos, mas os objetos produzidos pelos homens, os vestígios de suas casas, os restos de sua alimentação, seus instrumentos de trabalho, suas armas, seus enfeites e pinturas. São esses objetos, que os arqueólogos chamam de cultura material, o único meio de sabermos alguma coisa da vida daqueles povos que não conheciam a escrita”* (GUARINELLO,op.cit.,pp.6-7).

*“Pela grande quantidade de cavernas, o Estado de Minas Gerais, e em particular a região de Lagoa Santa, é muito importante para conhecermos os homens que viviam no Brasil entre 11 mil e 7 mil anos atrás. Para sorte dos arqueólogos, descobriu-se nessas cavernas um grande número de sepulturas muito antigas com mais de duzentos esqueletos, entre homens, mulheres e crianças.*

*Por esses esqueletos, sabemos que as condições de vida não eram fáceis. Um terço das crianças morriam ainda pequenas e os adultos raramente atingiam mais de 30 anos de idade. [...]” (GUARINELLO,op.cit.,p.14).*

*“Há cerca de 6 mil anos, o mar começou a subir, até atingir o nível em que está hoje. Desde essa época, o litoral do Brasil atual, entre o Espírito Santo e o Rio Grande do Sul, começou a ser ocupado por povos que viviam dos recursos que o mar oferecia.*

*Embora também caçassem pequenos animais e coletassem alimentos vegetais, como coquinhos, a dieta principal desses habitantes era constituída por peixes e, sobretudo, por vários tipos de moluscos. [...]*

*O alimento era tão abundante que esses povos não precisavam, como aqueles do interior, mudar constantemente de local. Escolhiam um lugar mais elevado, perto da praia, em especial se havia água doce por perto, e aí se estabeleciam por muitos anos, às vezes por séculos ou mesmo milênios!*

*Para o lugar fixado levavam as conchas que recolhiam à beira-mar, abriam-nas no fogo e comiam os moluscos. As conchas vazias eram deixadas no chão e iam se acumulando. Com o passar dos anos, foram se formando verdadeiras montanhas de conchas, sobre as quais as pessoas construía suas cabanas e dentro das quais enterravam seus mortos.*

*Chamamos essas montanhas de sambaquis. [...]” (GUARINELLO,op.cit,pp.21-22).*

*“Os sambaquis devem ter abrigado uma população numerosa, que se expandiu e cresceu por quase 5 mil anos. À época da chegada dos primeiros europeus às costas do Brasil, no entanto, já não eram tão vigorosos. Havia sido sobrepujados e conquistados por povos que detinham uma tecnologia superior, eram agricultores e conheciam os segredos de se domar a terra para produzir alimentos. [...]” (GUARINELLO,op.cit.,p.25).*

*“Mil anos antes da ‘descoberta’ do Brasil pelos europeus, um grande movimento de migração parece ter se iniciado no sul da floresta amazônica. Os povos que se moviam*

*falavam línguas aparentadas, de uma grande família de línguas a que denominamos tupi-guarani.*

*Plantavam milho e, sobretudo, mandioca, praticando o que se chama de ‘agricultura de coivara’. Queimavam um trecho da floresta e aí realizavam suas plantações. Quando a terra se esgotava e a produção se tornava mais fraca, mudavam para outro local e repetiam o mesmo processo. Por isso, estavam sempre em movimento.*

*Eram povos guerreiros, habituados às matas, bons caçadores e pescadores. Mas, acima de tudo, eram grandes navegadores. Dominavam os grandes rios com suas canoas, e foi através dos cursos de água que penetraram no planalto brasileiro, expulsando ou dominando os habitantes mais antigos.*

*Com o tempo, os tupis-guaranis chegaram a ocupar um vasto território, avançando para o litoral e subindo, pouco a pouco, pela costa do Brasil em direção ao nordeste. [...]*

*Esses povos moravam em aldeias, compostas por várias cabanas circulares, geralmente situadas nas proximidades dos rios. [...]*” (GUARINELLO, op.cit., pp.40-41).

(GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994. – (Coleção a vida no tempo do índio).

Como se pode ver, o Brasil já era habitado antes da chegada dos portugueses e os povos que aqui viviam tinham sua cultura e sua história. A garantia de posse das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas a esses povos, tal como se expressa no texto constitucional, faz-se necessária ou não? Justifique sua resposta e exponha para a turma.

47 – Fazendo um exercício de imaginação, e, levando em consideração os elementos da cultura e da história dos povos indígenas do Brasil do período anterior à chegada dos europeus como descreveu Guarinello, produzam uma narrativa sobre a vida nessas terras antes da colonização portuguesa. Podem criar personagens e situações vividas pelos membros das comunidades indígenas, considerando o seu modo de vida.

**ATIVIDADES EM SALA DE AULA – TRABALHOS INDIVIDUAIS:**

1 – Escreva um texto sobre algum fato que você tenha presenciado, lido, ouvido falar, visto na TV ou na internet e que tenha chamado a sua atenção, que você considere importante. Em folha separada com nome e turma.

2– Escreva, de forma resumida, sua autobiografia. Relate os fatos mais marcantes de sua vida e como você é hoje. Em folha separada com nome e turma.

3– Faça a linha do tempo de sua vida, colocando em ordem cronológica, a partir do dia do seu nascimento, os fatos que você considera mais importantes que ocorreram na sua vida. Coloque em cima os anos e embaixo o fato ocorrido.

4 – Todas as pessoas que participam do processo histórico são consideradas sujeitos históricos. Existem sujeitos históricos individuais e sujeitos históricos coletivos. Cite 3 exemplos de sujeitos históricos coletivos.

5 – Os vestígios produzidos pelo ser humano na sua passagem pela Terra são chamados de fontes históricas. Diários e leis são exemplos de fontes escritas. Cite 2 exemplos de fontes visuais, 2 exemplos de fontes orais e 2 exemplos de objetos da cultura material, que também são fontes históricas.

6 – Escreva uma breve biografia de algum membro de sua família. Em folha separada com nome e turma.

**ATIVIDADES PARA CASA – TRABALHOS INDIVIDUAIS OU EM GRUPO:**

1 – Pesquisar na internet, em livros ou livros didáticos os conceitos de *sujeito histórico*, *fato histórico*, *fontes históricas*, *tempo histórico*, *tempo cronológico* e *linha do tempo*. Trazer o resultado da pesquisa para discussão e apresentação em sala de aula de forma oral ou escrita. Apresentação do trabalho no final do primeiro bimestre.

2– Pesquise a história da sua família e apresente oralmente ou por escrito. Entreviste os membros mais velhos de sua família que sejam mais próximos, pai, mãe, avô, avó, tio, tia, tio-avô, tia-avó, bisavô, bisavó, etc, perguntando de que cidade/estado/região vieram, que fatos interessantes se lembram, qual sua profissão e quanto tempo moram no bairro em que vivem. Trabalho individual. Entrega e/ou apresentação do trabalho no final do segundo bimestre.

3– Escrever um relatório sobre a narrativa e a discussão em grupo que considerou mais interessantes, expondo a razão de ter achado mais interessante do que as outras. Esse trabalho pode ser realizado individualmente ou em grupo. Entrega do trabalho no final do terceiro bimestre.

4 – Escrever uma narrativa sobre uma personalidade histórica da história do Brasil para ser contada para a turma em sala de aula. Apresentação do trabalho no final do quarto bimestre.

5 – Escrever uma narrativa sobre uma personalidade histórica da Antiguidade para ser contada para a turma em sala de aula. Apresentação do trabalho no final do primeiro semestre.

6 – Produzir uma história em quadrinhos sobre uma das narrativas orais ouvidas em sala de aula. Trabalho em grupo. Reuniões de orientação do grupo com o professor em sala de aula durante o último bimestre. Entrega do trabalho no final do ano.

**AUTOAVALIAÇÃO**

- 1 – Prestei atenção na narração/explicação do professor em sala de aula?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 2– Estudei em casa os conteúdos aprendidos em sala de aula?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 3– Comportei-me de maneira adequada em sala de aula?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 4 – Participei dos trabalhos realizados em grupo na sala de aula?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 5 – Realizei as tarefas propostas pelo professor em sala de aula?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 6 – Entreguei os trabalhos propostos para casa no prazo estipulado?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 7 – Ajudei os colegas que estavam com dificuldades na matéria?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 8 – Respeitei as regras de convivência da escola?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 9 – Ouvei o professor durante as orientações na execução dos trabalhos?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca
- 10 – Respeitei e fui educado com meus colegas e o professor em sala de aula?  
( ) Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não, nunca

**NOTAS DE AULA:**

As narrativas irão orientar as aulas e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A “contação de histórias” em sala de aula pode enriquecer a experiência educativa e dar suporte à prática pedagógica que encontra no trabalho em grupo, especialmente no trabalho em sala de aula, com a turma dividida em grupos de alunos para a resolução de problemas e produção de textos e reflexões, com a ajuda e orientação do professor, o seu método de trabalho privilegiado, sem excluir a possibilidade e até mesmo a necessidade de realização de algumas atividades individuais e da autoavaliação pelos alunos como parte do processo de avaliação da aprendizagem.

No entanto, é preciso que antes, durante e depois das narrativas e trabalhos em sala e em casa dos alunos algumas aulas expositivas que apresentem os problemas que serão trabalhados em sala de aula, reforcem a necessidade do seu estudo, abram o diálogo com os alunos para introduzir o processo de trabalho pedagógico e esbocem algumas conclusões acerca do trabalho empreendido por professor e alunos se fazem necessárias. Essas notas de aula visam auxiliar o trabalho docente em sala de aula e o planejamento pedagógico, introduzindo os temas que serão discutidos com as narrativas, os conteúdos básicos do ano, em suas linhas gerais, e a apresentação mais geral das razões de se estudar História.

## **POR QUE APRENDER HISTÓRIA?**

Dizia o historiador Marc Bloch: “O passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa”. Novos métodos de estudo, novas descobertas e novas interpretações estão sempre nos esclarecendo melhor sobre o passado e até reescrevendo o passado até então conhecido. Não podemos projetar no passado aquilo que nele não existiu, mas podemos sempre rever a forma como o nosso passado, a nossa memória e a nossa identidade enquanto povo, sociedade ou classe social são pensados.

Marc Bloch dizia ainda que “os exploradores do passado não são homens absolutamente livres. É seu tirano o passado, que só lhes consente saberem de si o que ele próprio, propositalmente ou não, lhes confiou”. O passado das várias civilizações que existiram na história da humanidade é cheio de lacunas. A História é como um quebra-cabeças com peças faltando. Por isso que apesar de ser uma ciência e que qualquer afirmação sobre a história dos homens deva ser fruto de investigação, comparação, pesquisa, reflexão, é impossível negar que uma boa dose de imaginação é necessária para penetrar no conhecimento do passado para compreender o nosso presente, que é o resultado desse passado. Temos que pensar o que pode ter acontecido, comparar com processos semelhantes que sejam melhor conhecidos e pensar as possibilidades de futuro que existiram no passado.

Diz um provérbio árabe: “Os homens parecem-se mais com o seu tempo que com os seus pais”. A cada geração, a forma de ver o mundo e de agir sobre ele se modificam e a visão que se tem do passado, as questões que chamam mais a nossa atenção e os julgamentos que fazemos a respeito das escolhas e das ações dos homens e mulheres que viveram antes de nós também. E essa também é uma razão para que o conhecimento histórico esteja sempre mudando. Compartilhamos com outras pessoas que nasceram e cresceram na mesma época que nós experiências, somos parte de uma experiência coletiva que marca o caráter da nossa geração. O nosso gosto musical, o que gostamos de fazer nas nossas horas de lazer e até os nossos projetos de vida dependem do contexto social e histórico em que vivemos e isso influencia também a forma como vemos o passado e o que esperamos do futuro.

Mas somos parte de uma jornada humana que começou muito antes de nós. Não brotamos como que por mágica da terra com o sentido de unicamente comprar o que é produzido e oferecido para nós nas propagandas que vemos na televisão, nos vários

anúncios na internet e nos *outdoors*. Somos filhos, netos, bisnetos, somos parte de uma tradição familiar, política, religiosa. Os que vieram antes de nós foram parte de igrejas, partidos políticos, escolas de samba, sindicatos, associações de moradores ou de qualquer outra instituição, comunidade ou grupo social. E nós somos parte de seu legado. Nós herdamos o que os seres humanos do passado sonharam, criaram, construíram ou destruíram. Nós somos parte de uma história que nos atravessa, que começa antes do nosso nascimento e se estende até depois de nossa morte. Conhecer o presente e o passado das sociedades humanas e da nossa sociedade em especial é também um exercício de autoconhecimento.

Por tudo isso aprender História é fundamental. A História é uma ciência humana que nos faz enxergar as diferenças e o que há em comum entre os homens ao longo da nossa marcha sobre a Terra.

Referência:

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. 2ª edição. Tradução: Maria Manuel Miguel e Rui Grácio. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974.

## MITOS E NARRATIVAS

A contadora de histórias Bia Bedran escreveu, certa vez, o seguinte: “Contando sua própria história e a do mundo, o homem vem se utilizando da narrativa como um recurso vital e fundamental. Sem ela a sociabilidade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível. O conto é uma memória da comunidade, em que encontramos lugares diferentes de olhar e ler o mundo ao praticarmos a arte da convivência”. Quem nunca parou para ouvir histórias de outro tempo contadas pelos avós ou outras pessoas mais velhas? Isso é uma forma de se conectar o passado e de compreender o presente a partir do relato dessa testemunha ocular dos fatos que se encontra diante de nós na figura da pessoa mais velha. Nós mesmos estamos sempre contando histórias, para nossos amigos, familiares e até pessoas estranhas que conhecemos na rua ou na internet. Nesse sentido, é pela comunicação que o homem se torna esse animal social que somos.

O arqueólogo Pedro Paulo Funari escreveu em um de seus livros sobre a arte de contar histórias e a narrativa histórica: “De fato, o homem é um animal que gosta de contar (e de ouvir) histórias. O que são os romances e contos, as telenovelas e os filmes, os desenhos animados e as peças de teatro, se não narrativas? Também o passado só adquire forma como uma narrativa, em um entrelaçar de dados e argumentos sobre a sucessão dos acontecimentos. Quanto mais recuamos no passado, tanto maior será a importância do relato, quase como se fosse uma viagem, imaginada e contada pelos estudiosos”. Nesse sentido, construímos nossa identidade, damos sentido às nossas vidas, direção aos nossos desejos, compreendemos os outros e a nós mesmos por meio das várias narrativas que lemos, ouvimos e vemos o tempo todo. Quem nunca viu um filme que lhe marcou? Quem nunca ouviu uma música que fez com que se emocionasse? A vida é assim, essas várias histórias que lemos, vemos e ouvimos fazem parte de nós e definem quem somos. Também é próprio dos seres humanos querer compartilhar suas experiências; colocamos nossas fotos em redes sociais, falamos com os colegas aquilo que fizemos no final de semana e até podemos inventar histórias. De fato, muitas das narrativas mais marcantes de nossas vidas são histórias inventadas. As obras de ficção do cinema e da TV marcaram nossa infância, adolescência e juventude. Nós sofremos e nos alegamos junto com os personagens dessas histórias. Nós torcemos por eles, porque nos identificamos com os seus desafios, sofrimentos e tragédias. Mas a imaginação não fica restrita à arte e às histórias inventadas. Também a ciência e a filosofia contam, muitas vezes, com uma boa dose de imaginação. Quando estudamos sobre a pré-história da humanidade ou sobre os povos da Antiguidade, temos que tentar imaginar como viviam,

como eram, como era o seu cotidiano, eles não tiravam selfies, não escreviam sobre suas vidas, não as pessoas comuns, não como nós fazemos hoje. Tudo o que podemos fazer é, a partir dos vestígios deixados por eles, imaginar como viviam, amavam e lutavam. Travamos um diálogo vivo com aqueles que morreram mudos, que foram silenciados pela força irresistível do tempo. Somos nós, com nossa imaginação e com nossas perguntas, que impedimos que eles virem pó, que não permitimos que desapareçam enquanto escoam as areias do tempo. É preciso tentar ver a imagem dos que viveram num tempo sem fotos nem filmes, enquanto ouvimos as histórias sobre eles; histórias de gladiadores, escravos, piratas, soldados e heróis. Tudo isso que nos encanta hoje ao vermos esses mesmos personagens transformados pela magia da fantasia na tela do cinema.

No século XIX, Thomas Bulfinch escreveu *O Livro da Mitologia*, que em seu prefácio dizia: “Se considerarmos que os únicos ramos úteis do conhecimento são aqueles que concorrem para o aumento de nosso patrimônio material ou nosso status social, então a Mitologia não pode ser apresentada nessa categoria”. Ou seja, o conhecimento da mitologia não é prático, não é útil num sentido econômico, ninguém pode se tornar mais rico com esse conhecimento e ousar estender isso ao conhecimento da história. Se vocês conhecerem alguém que ficou rico pesquisando ou ensinando História, por favor, me apresentem, que eu quero aprender como se faz. Mas Bulfinch prossegue: “Sem o conhecimento da Mitologia, boa parte de nossa elegante literatura não pode ser compreendida e apreciada”. Estendo isso aos filmes. Temos hoje filmes sobre a Guerra de Troia e o herói Aquiles, filmes sobre Hércules, o poderoso filho de Zeus, nas mais variadas versões. E temos ainda filmes adolescentes sobre meninos e meninas semideuses nos dias atuais, como *Percy Jackson e o ladrão de raios*. Ou ainda a Mulher-Maravilha, a amazona, uma mulher guerreira, nascida sob a influência da mitologia grega e transformada em super-heroína. Os quadrinhos, e agora o cinema com os filmes baseados nas histórias em quadrinhos, estão cheios de super-heróis saídos diretamente da mitologia, como o poderoso Thor, da Marvel. Essas narrativas fantásticas nos inspiram e dão, muitas vezes, significado às nossas vidas.

#### Referências:

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BULFINCH, Thomas. *O Livro da Mitologia: A Idade da Fábula*. Tradução: Luciano Alves Meira. 1.ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2015. – (Repensando a História).

## DEUSES, HERÓIS E SUPER-HERÓIS

O universo de deuses e heróis da mitologia grega serviu de inspiração para as narrativas que serão apresentadas em sala de aula. Para os gregos antigos, a imortalidade traçava uma fronteira entre os deuses e os homens. Os deuses gregos eram imortais. De acordo com o historiador Jean-Pierre Vernant, “é pela voz dos poetas que o mundo dos deuses, em sua distância e sua estranheza, é apresentado aos humanos”. As narrativas de Homero e de Hesíodo sobre os seres divinos funcionaram como modelos de referência para os autores que vieram depois deles. As obras da poesia épica serviram como instrumentos de conservação e comunicação do saber. Diz Vernant: “A atividade literária, que prolonga e modifica, pelo recurso à escrita, uma tradição antiquíssima de poesia oral, ocupa um lugar central na vida social e espiritual da Grécia”. Tanto a poesia épica quanto os contos populares estiveram ligados no início a uma tradição oral. As histórias mais antigas já contadas têm suas origens em sociedades que ainda não conheciam a escrita. E até hoje, o ato de contar histórias, reais ou lendárias, se faz por meio da oralidade e na presença do outro, na maioria das vezes.

As histórias mais famosas de todos os tempos foram (e são ainda) as histórias de heróis. Vernant diz que os heróis “pertencem à espécie dos homens e, como tais, conheceram os sofrimentos e a morte. Mas, por toda uma série de traços, distinguem-se, até na morte, da multidão dos defuntos comuns. Viveram numa época que constitui, para os gregos, o ‘antigo tempo’ já acabado e no qual os homens eram diferentes daquilo que são hoje: maiores, mais fortes, mais belos”. Alguma semelhança com os nossos super-heróis de hoje? Talvez uma: nas nossas histórias de super-heróis, eles são nossos contemporâneos. Mas, tirando isso, são como os heróis da mitologia grega, belos, fortes, mais inteligentes e melhores que os demais mortais em vários aspectos. Continuando sobre esse tema do herói, escreve Vernant: “Mesmo sendo homens, sob vários pontos de vista esses ancestrais aparecem mais próximos dos deuses, menos separados do divino do que a humanidade atual. Nesse tempo passado, os deuses ainda se misturavam de bom grado aos mortais, convidavam-se para a casa destes, comiam às suas mesas em refeições comuns, insinuavam-se até mesmo às suas camas para unir-se a eles e, no cruzamento das duas raças, a perecível e a imortal, gerar belos filhos. Os personagens heroicos cujos nomes sobreviveram e cujo culto era celebrado em seus túmulos apresentam-se muito frequentemente como o fruto desses encontros amorosos entre divindades e humanos dos dois sexos”. Desse modo, os chamados semideuses eram filhos de mortais com deuses e deusas. Alguns homens também podiam ser elevados ao status de herói. Além das figuras

lendárias, dos primeiros fundadores de colônias e de personagens que adquiriram um valor simbólico exemplar aos olhos dos habitantes de uma determinada cidade grega, havia também heróis anônimos, como escreve Vernant: “Existem heróis anônimos, designados apenas pelo nome do lugar onde foi estabelecido seu túmulo; é o caso do herói de Maratona”.

A Mulher-Maravilha talvez seja a super-heroína mais inspirada nas narrativas da mitologia grega. No livro de Matthew Manning, a Mulher-Maravilha é descrita assim: “Metade humana e metade deusa, Mulher-Maravilha é filha de Zeus e Hipólita – rainha das Amazonas – e foi treinada desde o seu nascimento para ser uma representante de Themyscira para o mundo humano”. Quer dizer, a super-heroína é um exemplo clássico de mito recriado para a modernidade, é uma atualização do mito das amazonas para a época contemporânea. Não foi por acaso que a Mulher-Maravilha se tornou um símbolo feminista nos dias de hoje. Ela faz questão de lembrar que as mulheres não são o sexo frágil que o discurso dominante afirma. As míticas amazonas são guerreiras habilidosas e corajosas. A semideusa é o maior exemplo de adaptação dos mitos gregos para as narrativas heroicas de nosso tempo.

Mas os super-heróis do presente não permaneceram completamente presos aos paradigmas clássicos. O grupo de heróis mutantes, X-Men, que contou com Chris Claremont por mais de quinze anos como argumentista das histórias desses super-heróis tem um tom bem diferente, inclusive nas definições do que é ser herói e do que é ser vilão. Em uma entrevista publicada em 1995 na revista X-Men no Brasil, o autor fala sobre o personagem Magneto: “Magneto não pode ser definido em termos de herói ou vilão. Ele é um homem com um projeto de vida, uma ideologia. Ele é alguém que, se você quiser uma analogia mais contemporânea, está para Malcolm X [...] assim como Charles Xavier está para Martin Luther King [...]. Ele não confia no mundo. Ele crê que confiar na humanidade é pedir para ser traído por ela. [...] Da perspectiva de alguém que passou sua juventude num campo de extermínio em Auschwitz, ele é extraordinariamente amargo e cético”. Sendo assim, numa sociedade tão complexa como a nossa, a complexidade e a ambiguidade dos personagens são cada vez mais acentuadas.

Considerando que a moda dos filmes de super-heróis tem levado uma massa gigantesca de pessoas aos cinemas no mundo todo, batendo esses filmes todos os recordes de bilheteria, é preciso trazer isso para a sala de aula, e é nesse contexto que as narrativas que vamos ver sobre os mitos gregos e romanos e sobre algumas das maiores personalidades históricas da Grécia e da Roma antigas se inserem.

## Referências:

CLAREMONT, Chris. “Entrevista com Chris Claremont”. In: *X-MEN n° 77: O fim de uma era*, pp.48-52. São Paulo: Editora Abril Jovem, 1995.

MANNING, Matthew K. *O Mundo da Mulher-Maravilha*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2017.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Religião na Grécia Antiga*. Tradução: Joana Angélica D’Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

## PALAVRAS FINAIS

O curso completo com narrativas, avaliações e notas de aula visa oferecer uma proposta de planejamento anual para as aulas de História nas turmas regulares do 6º ano do ensino fundamental, mas adaptações podem ser feitas de acordo com a necessidade, o público e o ambiente de trabalho. Por exemplo, nas salas de leitura e bibliotecas escolares podem ser implementados projetos que utilizem apenas as narrativas, focando na “contação de histórias” com os conteúdos de História do 6º ano, sem a necessidade de utilização de avaliações ou mesmo textos explicativos voltados para o contexto da sala de aula como apoio ao trabalho com as narrativas e atividades em sala de aula, introduzindo os temas. No contexto dos projetos realizados em salas de leitura as crianças e adolescentes já seriam informadas antes e brevemente do que se trata e o projeto se daria num espaço limitado de tempo e não ao longo do ano. Outra opção é a utilização exclusiva dos trabalhos em grupo, ficando a critério do professor a utilização das atividades individuais propostas para sala de aula e para casa. O dever de casa, o trabalho de pesquisa e elaboração de materiais fora do espaço da sala de aula, também dependerá das condições objetivas de cada sala de aula, cada escola e rede de ensino, bem como das orientações filosóficas e metodológicas de cada professor. A orientação dos alunos na execução dos trabalhos, sejam eles quais forem, é muito importante e parte das aulas, ou de algumas delas, deve ser reservado para isso, especialmente nos casos de trabalhos mais complexos. Esse material didático é uma sugestão aos professores que trabalham com o 6º ano, um dos maiores desafios de todos os docentes que trabalham com o ensino fundamental. Deve servir para facilitar o trabalho docente e não para ser mais um material que retire a autonomia e a criatividade do professor; é direito e dever de cada professor adaptar os textos e atividades propostos a cada realidade específica.

O compartilhamento dos textos e atividades deve se dar da maneira mais livre possível, como forma de construir uma experiência comum, possibilitando a reflexão sobre o ato de ensinar e superando os condicionamentos impostos por toda uma tradição de ensino que aprendemos ainda na condição de alunos, com o fazer pedagógico dos nossos professores, passando pelos cursos universitários até chegar ao mundo do trabalho agora na condição de professores, sendo muitas vezes vencidos pela força de inércia que domina o trabalho escolar e impede qualquer inovação, seja por resistência de direções de escolas, secretários de educação, os outros colegas professores, as famílias dos estudantes e até mesmo dos próprios alunos.

O lúdico na educação não deve ser visto como a versão pedagógica do entretenimento promovido pela indústria cultural. Cada coisa tem o seu lugar. Os grandes meios de comunicação de massa oferecem informação e entretenimento, essa é a missão dessas instituições, a missão da instituição escola é promover o desenvolvimento físico e mental de crianças, adolescentes e jovens, formando cidadãos, trabalhadores competentes e sujeitos com pensamento crítico, devendo, para isso, investir no estímulo à criatividade e à reflexão, além, é claro, no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e de análise e interpretação de produções culturais e fatos históricos. O jogo não assume na escola o mesmo sentido das brincadeiras das crianças nas ruas e praças. O princípio do jogo aqui é transformado e colocado a serviço do trabalho escolar, essa ponte entre o jogo e o trabalho. Mesmo a brincadeira tem um sentido pedagógico no ambiente escolar. O objetivo é fazer com que a criança e o adolescente se desenvolvam. A produção de histórias em quadrinhos, a “contação de histórias”, a utilização de xadrez em sala de aula, qualquer jogo, qualquer atividade lúdica no contexto escolar supera o sentido do simples divertimento e assume um caráter mais sério, embora agradável.

Como se pode ver pelas atividades apresentadas, a competição não é valorizada nessa proposta pedagógica e sim a cooperação. No mundo do trabalho, na pesquisa científica, na produção cultural, na atividade política, nas grandes atividades dos grupos humanos vivendo em sociedades organizadas, a cooperação é fundamental para a realização das maiores obras e para obtenção dos melhores resultados. Não faz sentido estimular os jovens a um trabalho compartimentado na escola e querer que esse jovem consiga trabalhar bem em equipe no futuro. Por isso, o trabalho em grupo assume lugar de primeira importância nessa proposta.

Essa proposta pedagógica tem necessariamente uma dimensão de aposta. Não há garantias quanto ao seu sucesso. Mas é melhor do que se conformar com uma aula que seja uma mortificação para alunos e professores, com alunos estando ali só porque são obrigados pelos pais e pelo Estado a estar e professores estando ali só porque precisam comer, esperando ansiosamente pelo dia da aposentadoria. Como diria Júlio César: “A sorte está lançada!”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. Seleção de textos de Jorge Mattos Brito de Almeida. Tradução de Julia Elisabeth Levy...[et al.]. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010 [2002].

ALFOLDY, Géza. *A História Social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

ANISTIA INTERNACIONAL. *Informe Anual 2015/16: O estado dos direitos humanos no mundo*. Tradução: Anistia Internacional Brasil. Rio de Janeiro: Grafitto Gráfica e Editora Ltda, 2016.

ARAÚJO, Sônia Regina Rebel. *A Visão dos Letrados sobre Rebeliões de Escravos no Mundo Romano: Uma abordagem Semiótica de Fontes Literárias. Volume I*. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*. Apresentação, tradução e notas de Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. “Experiência e pobreza”. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Volume 1*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Volume 1*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. “Livros infantis antigos e esquecidos”. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Volume 1*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. “História cultural do brinquedo”. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Volume 1*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. “Brinquedo e brincadeira”. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Volume 1*. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”. BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2015. – (Repensando o Ensino).

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. 2ª edição. Tradução: Maria Manuel Miguel e Rui Grácio. Lisboa: Publicações Europa-América, 1974.

BRADLEY, Keith. *Esclavidade y Sociedad em Roma*. Tradução: Fina Marfã. Barcelona: Ediciones Península S.A., 1998.

BRASIL. *LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Edições Câmara, 2015.

BRIZZI, Giovanni. *O Guerreiro, o Soldado e o Legionário: Os Exércitos no Mundo Clássico*. Tradução: Silvia Massimini. São Paulo: Madras Editora Ltda., 2003.

BULFINCH, Thomas. *O Livro da Mitologia: A Idade da Fábula*. Tradução: Luciano Alves Meira. 1.ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

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

CANFORA, Luciano. *Júlio César: O Ditador Democrático*. Tradução: Antonio da Silveira Mendonça. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru, SP: Edusc, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Tradução: Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CHILDE, Gordon. *A Evolução Cultural do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

CHILDE, Gordon. *A Pré-história da sociedade europeia*. Portugal: Publicações Europa-América, 1974.

CLAREMONT, Chris. “Entrevista com Chris Claremont”. In: *X-MEN n° 77: O fim de uma era*, pp.48-52. São Paulo: Editora Abril Jovem, 1995.

DROYSEN, Johann Gustav. *Alexandre, o Grande*. Tradução: Regina Schopke e Mauro Baladi. Revisão: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 2010.

EYLER, Flávia Maria Schlee. *História Antiga: Grécia e Roma: a formação do Ocidente*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. – (Série História Geral).

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo. “A Renovação da História Antiga”. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. *Grécia e Roma*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2013. – (Repensando a História).

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2015. – (Repensando a História).

GARLAN, Yvon. *Guerra e Economia na Grécia Antiga*. Tradução de Cláudio Cesar Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História Essencial da Filosofia*. São Paulo: Universo dos Livros, 2009.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia*. Tradução de Lupe Cotrim Garaude e J. Arthur Giannotti. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

\_\_\_\_\_. *A Sociologia do Romance*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1976.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994. – (Coleção a vida no tempo do índio).

GUERRA, Fábio Vieira. *Super-heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981)*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2011.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HAMMOND, N.G.L. *O Gênio de Alexandre, o Grande*. Tradução de Julia Vidili. São Paulo: Madras, 2005.

HESÍODO. *Os Trabalhos e os Dias*. Introdução, tradução e comentários: Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras – Projetos e Produções Editoriais Ltda, 1991.

JAMES, C.L.R. *Os Jacobinos Negros*. Tradução: Afonso Teixeira Filho. São Paulo. Boitempo Editorial, 2000.

JAY, Martin. *A Imaginação Dialética: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950*. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão da tradução: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 2008.

JOLY, Fábio Duarte. *A escravidão na Roma antiga: política, economia e cultura*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2005.

KOESTLER, Arthur. *Os Gladiadores*. Tradução de Fernando Klabin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

KOVALIOV, S.I. *História de Roma. Tomo II*. Tradução de Marcelo Ravoni. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1959.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LUKÁCS, Georg. *História e Consciência de Classe*. Tradução de Telma Costa. Porto: Publicação Escorpião, 1974.

MAESTRI FILHO, Mário José. *O escravismo antigo*. 4. Ed. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

MAGALHÃES, Luiz Otávio de. “Tucídides: a inquirição da verdade e a latência do heroico”. In: JOLY, Fábio Duarte (Org.). *História e retórica: ensaios sobre historiografia antiga*. São Paulo: Alameda, 2007.

MAQUIAVEL. *O Príncipe*. Tradução: Brasil Bandecchi. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

MANNING, Matthew K. *O Mundo da Mulher-Maravilha*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2017.

MARCUSE, Herbert. *A Dimensão Estética*. Tradução: Maria Elisabete Costa. Revisão da tradução: João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2007.

\_\_\_\_\_. *Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. 8 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

\_\_\_\_\_. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. “Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos”. In: *Os Pensadores*. Seleção de José Arthur Giannotti. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

MONTAIGNE. “Ensaio. Volume 1”. In: *Os Pensadores*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A origem da tragédia*. Tradução: Joaquim José de Faria. 13 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

NOVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf).

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa*. Educ. Real., Porto Alegre, v.36, n.2, p.533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos”. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- PIERRON, J. Alexis. *Vies Parallèles*. Paris: Editora Flammarion, 1999.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. “Por uma História prazerosa e consequente”. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ROSSI, R.A. *As Revoltas de Escravos na Roma Antiga e o seu impacto sobre a Ideologia e a Política da Classe Dominante nos Séculos II a.C. a I d.C.: Os casos da Primeira Guerra Servil da Sicília e da Revolta de Espártaco*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O Papel da Indústria Cultural na Alienação do Tempo Livre: O atrofiamiento da fantasia e a mercantilização do ócio*. Monografia (Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea). Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- ROSZAK, Theodore. *A Contracultura: Reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes LTDA., 1972.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Teoria Crítica e Psicanálise*. 5 ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2001.
- ROYO, Antonio Sancho. *História de Roma II: Guerras Civiles (libros I e II)*. Madri: Editorial Gredos S.A., 1985.
- SAVIANI, Demerval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SCHIAVONE, Aldo. *Uma História Rompida: Roma Antiga e Ocidente Moderno*. Tradução de Fábio Duarte Joly. São Paulo: EDUSP, 2005.

SCHMIDT, Joel. *Júlio César*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Coleção L&PM Pocket Biografias, 2006.

SOUSA, Marcos Alvito Pereira. *A Guerra na Grécia Antiga*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1988.

STEPHANIDES, Menelaos. *Hércules*. Tradução: Marylene P. Michael. São Paulo: Odysseus, 2005.

STONEMAN, Richard. *Alexandre, o Grande*. Tradução: Ana Paula Lopes. Lisboa: Edições 70, 2008.

TERRA, Antonia. “História e dialogismo”. BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2015. – (Repensando o Ensino).

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Religião na Grécia Antiga*. Tradução: Joana Angélica D’Avila Melo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_ ; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*. 2 ed. São Paulo, Perspectiva, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WHITE, K.D. *Greek and Roman Technology*. Londres: Thames and Hudson Ltd, 1984.

