

# História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica

*The Ancient History in the Elementary School: A Study on  
the Ancient Greek Myths and the Historical Consciousness*

Guilherme Moerbeck\*

## RESUMO

As narrativas míticas, entendidas aqui como um conjunto de discursos que emprestavam inteligibilidade, coerência e muitas vezes coesão às culturas antigas, estão absolutamente presentes nos currículos do 6º ano do ensino fundamental. O presente trabalho tem como principal intuito unir a noção de consciência histórica e as narrativas míticas em uma pesquisa empírica com os alunos do 6º ano do ensino público do município de Duque de Caxias (RJ). Dessa maneira, este *paper* vislumbra apresentar um conjunto de resultados de uma experiência pedagógica, ao criar um universo de alteridades, mas também de possibilidades de identificação e novas leituras de mundo por parte dos alunos ao entrarem em contato com sociedades pretéritas.

Palavras-chave: História Antiga; ensino de história; consciência histórica.

## ABSTRACT

The mythical narratives, understood here as a set of discourses that lent intelligibility, coherence and often cohesion to ancient cultures are present in the curricula of the 6th year of elementary school. The main purpose of this paper is to unite the notion of historical consciousness and the mythical narratives in an empirical research with the students of the 6th year of a public school in the Duque de Caxias county, Rio de Janeiro state. In this way, this paper envisages to present a set of results of a pedagogical experience, in creating a universe of alterities, but also of possibilities of identification and new readings of the world on the part of the students when they come in contact with ancient cultures and societies.

Keywords: Ancient History; teaching of History; historical consciousness.

---

\* Professor Adjunto em História da Arte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro de Tecnologia e Ciências, Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Professor de História Antiga e Ensino de História no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. gmoerbeck@yahoo.com.br

*No meu mundo eu quero que acabe os roubos[,] o tráfico não só de drogas[,] mas também de pessoas[.] Quero políticos [h]onestos[,] quero andar nas ruas sem ter medo de ser morta ou ser capturada e violentada. Quero um mundo tranquilo[,] calmo[,] sem preocupação[,] que eu e todas as crianças possamos brincar até tarde[,] não muito tarde[,] mas brinca[r] livremente na rua[.] Quero que todos os dias do meu mundo seja[m] mais um novo dia para nós explorarmos mais e mais [...]*

Aluna do 6º ano

Este artigo descreve um dos primeiros resultados de um projeto de pós-doutorado a partir do qual se pôde desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas. Elas foram trabalhadas em um ano e meio de convivência com turmas do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental na Escola Municipal Célia Rabelo, em Xerém, Duque de Caxias, RJ (Moerbeck, 2017).<sup>1</sup> O núcleo teórico utilizado nesse projeto concerne ao conceito de consciência histórica. Mais do que um conceito, na realidade a noção apresentada vem sendo tratada no universo da Epistemologia da História como uma unidade de análise a partir da qual se pode pensar a construção do conhecimento histórico. Essa discussão mais teórica, no entanto, vai muito além do que se pretende comunicar aqui. Efetivamente, o intuito principal deste trabalho é o de refletir sobre o ensino da História Antiga a partir do conceito de consciência histórica aplicado ao 6º ano do ensino fundamental.

Nas linhas que seguirão, tomar-se-á a noção de consciência histórica e a necessidade de se articular narrativas que demonstrem a compreensão não apenas das temáticas, mas de conceitos de segunda ordem em uma construção que leva em conta a articulação necessária entre passado, presente e futuro. O tema central a ser desenvolvido junto aos alunos é o da religião politeísta antiga, mais especificamente a grega. Assim sendo, a organização que segue, em primeiro lugar, dará espaço a uma breve discussão acerca do conceito de consciência histórica e do uso que se pretende dar a dele. Em seguida, dar-se-á espaço a um debate introdutório acerca da importância da noção de *mythos*, tendo por base alguns dos helenistas que a ela se dedicaram. Por fim, e o mais importante, serão apresentados os resultados das práticas, metodologias e produção discente em nosso cotidiano escolar.

## A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO ENSINO ESCOLAR

Entre os autores que primeiro influenciaram a produção brasileira na área de ensino de História, especialmente no que tange ao conceito de consciência histórica, destacam-se Jörn Rüsen, o mais relevante dentro dos propósitos da nossa pesquisa, e Hans-Jürgen Pandel. Quais seriam, então, as considerações de Rüsen acerca dessa problemática? O ponto de partida do teórico alemão não é *stricto sensu* o ensino de História, mas a relevância da teoria da História para o próprio fazer historiográfico. A teoria da História é o domínio do campo que permite que o pensamento histórico se constitua, que lhe empresta o seu amálgama. Dessa forma, os fundamentos e princípios da ciência histórica pertencem ao que se denomina teoria da História e se constituem como uma matriz disciplinar. Ao contrário de muitos outros autores que estabeleciam uma divisão mais estanque entre o que se pode denominar senso comum e o conhecimento acadêmico/científico, Rüsen propõe que o ponto de partida de todo o conhecimento histórico se dá no universo cotidiano, naquilo que a fenomenologia de Edmund Husserl denominou “mundo da vida” – *lebenswelt* (Rüsen, 2001, p.26-49; Weberman, 2009).

O problema da consciência histórica surge da carência existencial em relação ao agir no mundo, especificamente das carências humanas cotidianas de orientação da vida prática no tempo. A partir desse momento de inquietação, há a busca de um tipo de orientação que pode se tornar mais focada, como uma reflexão sistemática sobre o passado – trocando em miúdos, uma pesquisa. Assim, os interesses e ideias que inicialmente movem o conhecimento sobre o passado são pré-científicos. Da escolha das fontes e de um quadro metodológico se passa aos resultados dessa pesquisa e ao que Rüsen denominou *formas de apresentação*. Ao termo, a busca pelo conhecimento e a satisfação das carências originárias podem levar a novas indagações, fechando-se o círculo hermenêutico (Rüsen, 2001, p.30-40).

As questões mais importantes neste trabalho dizem respeito às *formas de apresentação* a que Rüsen faz menção, bem como ao que se pode conceber como consciência histórica. Em primeiro lugar, enfatizamos que as *formas de apresentação* dizem respeito à maneira pela qual e aos meios pelos quais os pesquisadores estruturam o conhecimento produzido, de tal maneira que se comunique, como uma ilocução, um ato de fala, no interior de uma

comunidade de ouvintes, evocando, ainda que implicitamente, a autoridade de um campo vinculada ao ato enunciativo (Bourdieu, 2008, p.85-96; Calame, 1999, p.36). Essa ilocução, via de regra, mas não necessariamente, no campo historiográfico assume a forma de uma narrativa, seja ela expressa na linguagem escrita ou na oral, como uma comunicação em congresso ou aula expositiva. A questão fundamental é que essas maneiras de apresentar o conhecimento histórico são elementos estruturantes e não apenas parte da divulgação; influem, portanto, nas próprias condições de produção desse conhecimento. Dessa maneira, doravante, liga-se a teoria da História aos significados próprios que a disciplina História possa assumir em seus ensinamentos acadêmicos ou escolares. É por esse e outros motivos que Rüsen menciona que “a teoria da História assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação” (Rüsen, 2001, p.49).

O que se quer frisar aqui é que a formação de uma consciência histórica, individual *per se*, embora atravessada de inúmeros vetores de formação social, é construída não apenas nos bancos escolares, mas, na verdade, e em grande medida, pelos meios de comunicação, nas relações familiares e em grupos intersubjetivos como comunidades militantes, religiosas e de outros escopos. A forma pela qual Rüsen divide os modos de geração de sentido que dão base à formação da consciência histórica é esta: o modo tradicional, o exemplar, o crítico e o genético. Talvez não caiba aqui uma longa digressão sobre essa classificação. Cabe tão somente ressaltar que se trata de tipos-ideias não excluídas entre si. Isso significa dizer que na análise de um discurso é possível encontrar várias estratégias da busca da legitimidade e do encadeamento de ideias, sendo assim, uma narrativa pode singrar por diversos modos de orientação da relação entre o passado e o presente. A consciência histórica e a pesquisa de campo que queira avaliá-la não precisam se ater necessariamente a essa classificação. Outros autores utilizaram diferentes maneiras de captar as formas de orientação no tempo que subjazem à formação da consciência histórica (Duquette, 2015; Cardoso, 2008; Saddi, 2010).

A produção historiográfica em língua portuguesa vem discutindo há algum tempo a relevância da noção de consciência histórica para o ensino escolar de História. De maneira sucinta e pontual irei frisar alguns autores. Maria Lima (2014) enfatiza uma ideia que corroboro, de que o ensino de História depara cada vez mais com o que é ensinado extramuros. Como se lida com o

passado e com a memória? Como lidar com alunos que trazem para a sala de aula uma consciência histórica em parte formada pela grande tela hollywoodiana a partir de filmes como *Hércules*, última versão de 2014, ou *Fúria de Titãs*, que teve um *remake* em 2010? Embora não se possa responder especificamente a essas indagações aqui, elas são absolutamente legítimas a uma pesquisa aplicada. O que se quer enfatizar é que existe uma relação reflexiva entre a vida cotidiana e a visão que se pode ter da produção científica, inclusive a histórica.<sup>2</sup> Que peso o ensino de História pode ter em relação às formas de se dar sentido e orientar a ação no mundo?

Outro autor que merece nossa atenção é Luis Fernando Cerri, que em 2013 publicou um livro que tentava dar conta das relações entre a noção de consciência histórica e o ensino de História. O fio condutor das reflexões de Cerri é a questão da construção de uma identidade, pois, para ele, esta pressupõe a formação da consciência histórica. Nesse sentido, para Cerri, ideias, valores, formas sociais e instituições fazem parte de um movimento contínuo de inclusão e exclusão que é intrínseca à formação das identidades e da consciência histórica. Cerri afirma, outrossim, que a influência da opinião dos professores sobre os alunos é superestimada, bem como a ideia controversa de que o currículo oficial é crucial para a formação das opiniões dos alunos. Por fim, o professor Cerri considera central responder qual a importância da identidade para a constituição da consciência histórica, já que a família, a comunidade e outras formações sociais são cruciais para unir as reflexões sobre passado, presente e projeções de futuro. Há formas dogmáticas e não dogmáticas de consciência histórica, por meio da razão dialógica o docente deveria atuar na ponta de lança para que prevalecesse o melhor argumento.

Em língua portuguesa, há alguns trabalhos empreendidos por Isabel Barca (2007) e Maria Auxiliadora Schmidt (Schmidt, 2012; 2016; Schmidt et al., 2011). Alguns dos apontamentos de Barca acerca de sua metodologia de trabalho surgiram em artigo publicado em 2007, no qual a autora tencionava compreender como os jovens se apropriavam da História escolar para orientar a sua vida cotidiana. Mais do que descrever a metodologia da autora, tão somente assinalo a relevância assumida pelos processos de identificação, como uma opção consciente, para a mobilização de uma consciência histórica. Note-se que, na metodologia de Barca, interessa saber qual o manejo pelos alunos das ideias substantivas (relativas aos temas) de segunda ordem (relativas aos

conceitos) e de exploração de sentido identitário que ela avalia numa ponte entre as escalas local e global – utilizando-se da História de Portugal e Mundial. Nesse mesmo caminho, *mutatis mutandis*, a noção de história local ganha relevo no trabalho de Schmidt. Em um projeto destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, chamado *Recriando Histórias*, a pesquisadora mostra a importância dos trabalhos que tomam *blogs*, jornais e cartazes como forma de socialização dos resultados, algo bastante comum, diga-se de passagem, em experiências de aprendizagem por meio de projetos.<sup>3</sup> A articulação entre as escalas local e global tomam como ponto de partida, por exemplo, arquivos familiares. A partir desse momento, desenrola-se toda uma preocupação relacionada à maneira pela qual os alunos se apropriam do passado e *historicizam* os seus próprios valores morais. Essa questão é sensível aos nossos propósitos, pois o trabalho com religiões politeístas de civilizações e culturas pretéritas envolve julgamentos de valores por parte dos alunos e o estabelecimento de forte alteridade. É esse o momento em que, não raro, surgem formas enraizadas de preconceitos e discriminação daquilo que não se conhece e, eventualmente, cria-se até mesmo um obstáculo epistemológico diante daquilo que, *a priori*, não se quer conhecer.

## O MITO ENTRE OS HELENISTAS: ALGUNS APONTAMENTOS

O que é o mito? O que é a mitologia? Qual a relevância das cosmogonias para a compreensão do mundo em que se vive? Em que medida a utilização de mitos e da mitologia pode ser interessante para o ensino do 6º ano? As duas primeiras perguntas serão respondidas aqui, ao passo que visitaremos as últimas na parte final deste trabalho. A bem da verdade, a busca a ser empreendida agora é a de como alguns helenistas viram a importância do mito dentro da sociedade grega antiga e, especialmente, naquilo que concerne à formatação de diversos gêneros literários que serviram de base à expressão das narrativas míticas.

Para os propósitos deste *paper*, escolhemos, de forma bastante seletiva, obras de três helenistas, a saber: Walter Burkert, Jean-Pierre Vernant e Paul Veyne. Em obra publicada em Portugal em 2001, mas originalmente publicada em alemão, sob o título *Mythos und Mythologie*, em 1984, Walter Burkert responde as questões acima propostas. O autor assinala que nas culturas pré-cristãs a religião se exprimia por meio dos mitos, muitas vezes utilizando a arte

figurativa e a poesia. Na política também os mitos eram relevantes, pois grandes famílias condicionavam sua existência em relação a heróis, deuses e seres que transcendiam a existência humana cotidiana. A irradiação dessa cultura tem muito a ver com as formas poética e icônica que os mitos tomavam.<sup>4</sup>

Para Burkert, há duas ideias das quais devemos nos afastar na interpretação do mito – primeira, a de que é irracional; segunda, a de que é primitivo. O mito não é místico, a etimologia nos leva à fala, à narração, à concepção. Os mitos são uma narrativa tradicional. Há muitos tipos narrativos, no entanto, que transitam entre uma espécie de conto de fadas – que não era endereçado a crianças – e o conto popular, a poesia e a lenda de difícil conotação de caráter histórico. Especialmente no que tange às relações entre o discurso mítico e a religião, a especificidade do mito não reside apenas em seu conteúdo, mas em sua função, sendo assim, o “mito é narrativa aplicada – [à] fundação de instituições, explicação de rituais, precedente para aforismos mágicos, como orientação que mostra o caminho nesse mundo e ou no do além” (Burkert, 2001, p.18).

Em nosso trabalho com os alunos, a ênfase recaiu no que se pode chamar de genealogias e cosmogonias. A primeira tem a ver com uma das formas mais antigas de se contar algo, a partir de suas origens. As cosmogonias, como no caso grego da *Teogonia* de Hesíodo, estão estruturadas em um modelo antropomórfico, que estabelece uma sequência de gerações. A cosmogonia comumente explica o mundo de outrora como diferente daquilo que se pode ver no de hoje. Se esta é a ordem certa e estável do mundo, provavelmente o que aparecia antes era um conjunto de caos e desordem, mistura de lodo, mar, noite e abismo. Noutra forma, as origens podiam ser mostradas como a era de ouro, na qual havia a proximidade com os deuses ou com o paraíso, ou ainda, poder-se-ia ter o caso em que, num dado momento, o caos e a desordem poderiam ser censurados por um dilúvio ou por uma destruição cataclísmica (Burkert, 2001, *passim*).

Aproximando-se mais dos nexos religiosos, mas defendendo uma visão holística e estruturante do mito na sociedade grega antiga, está a obra de Jean-Pierre Vernant, aqui avaliada, inicialmente, em seu *Mito e sociedade na Grécia Antiga*, em que fica clara a forte influência do estruturalismo de Claude Lévi-Strauss sobre o helenista. Um período de estudos nos Estados Unidos da América, durante a Segunda Guerra Mundial, marcou a obra de Lévi-Strauss profundamente no sentido de uma análise oriunda da linguística. Em suas

próprias reflexões, o antropólogo partiu do postulado de que a mente humana, em seu funcionamento, gerava códigos e estruturas em oposições complementares binárias. No limite, em razão de influências difusas da pesquisa em genética de seu tempo – leia-se o tempo em que formulou a sua Antropologia Estrutural –, Lévi-Strauss pensava como numa crença ontológica a descoberta de como se comportava a mente humana. A noção de estrutura em Lévi-Strauss, diferentemente do funcionalismo antropológico, é um construto do cientista. A partir da elaboração de modelos e da comparação e análise destes é que, *a posteriori*, poder-se-iam desvelar as estruturas mais profundas do pensamento humano, que se constituem em um sistema organizado, pois “as verdadeiras unidades constitutivas do mito não são as relações isoladas, mas o feixe de relações, e é somente sob a forma de combinação de tais feixes que as unidades constitutivas adquirem uma função significativa” (Lévi-Strauss, 1996, p.244). Nesse mesmo sentido, Vernant afirmou:

Um mito como os da Grécia não é um dogma cuja forma deve ser fixada de uma vez por todas de maneira rigorosa porque serve de fundamento a uma crença obrigatória. O mito, como dissemos, é uma tela sobre a qual estão bordadas a narração oral e a literatura escrita; e estão bordadas uma e outra com liberdade suficiente para que as divergências nas tradições, nas inovações trazidas por certos autores não constituam escândalo nem problemas do ponto de vista da consciência religiosa. (Vernant, 1999, p.189-90)

Concordamos com Vernant quanto ao fato de a religião grega antiga e os mitos que lhe são subjacentes não constituírem dogmas à moda das religiões reveladas. Também somos forçados a admitir a razão do filósofo francês quando afirma a possibilidade e absoluta frequência com que encontramos divergências e inovações nas narrativas míticas, tomadas em seu desenvolvimento dentro da poesia, da épica e das tragédias e comédias gregas. Além disso, chamamos a atenção para a concepção datada de ver o mito como uma estrutura mais profunda do pensamento humano que, embora não fosse vista com primitiva, podia ser levada ao extremo da comparação transcultural e, nesse limiar, talvez trouxesse à tona os seus mais profundos significados. A comparação parece um exercício interessante, mas os seus resultados extremos, tanto na fenomenologia de Mircea Eliade (2012) quanto na Antropologia laboratorial de Lévi-Strauss, podem levar à perda de seus nexos e sentidos

histórico-culturais mais significativos em prol de um exercício matemático sem fim ou de um pensamento demasiado hermético e de pouco enraizamento na historicidade da produção humana.

As concepções que nos interessam do mito na obra de Vernant estão contidas em seu livro muito menos ambicioso, mas extremamente útil, *Mito e religião na Grécia Antiga* e, igualmente, no relevante *As origens do pensamento grego*. À guisa de introdução e como alerta, Vernant afirma que a religião grega antiga não conheceu revelação, tampouco profeta ou messias. As suas bases estão enraizadas numa tradição constitutiva da própria civilização grega – na qual não há dogma. Não há também um clero especializado nem uma casta sacerdotal, nem tampouco um livro sagrado. Como não há aspecto doutrinal, o crente se posiciona com base em um conjunto de ensinamentos feitos por meio de narrativas e práticas que são ensinadas desde a infância (Vernant, 2006, p.13-14).

Um aspecto que aparece em Burkert, mas é ampliado por Vernant, é esta questão relacionada: como a tradição expressa nos mitos era transmitida. Em primeiro lugar, ela se dava principalmente por meio da comunicação oral, assimilada na educação familiar, onde esse quadro mental era moldado desde a pequena infância. Esse processo igualmente ocorria pelo canto dos poetas, nas festas oficiais, nos banquetes e jogos. Instituições que serviam de memória social, expressos geralmente pela poesia (épica, lírica e dramática), forjavam na Hélade uma cultura relativamente comum. A função do mito no que concerne à coesão social ocorreu, segundo Vernant,

enquanto a cidade permaneceu viva, a atividade poética continuou a exercer esse papel de espelho que devolveia ao grupo humano a sua própria imagem, permitindo-lhe aprender-se em sua dependência em relação ao sagrado, definir-se ante os imortais, compreender-se naquilo que assegura a uma comunidade de seres perecíveis sua coesão, sua duração, sua permanência através do fluxo de gerações. (Vernant, 2006, p.16-17)

Vernant insiste em que o mito não poderia ser reinventado ao bel-prazer do autor como uma simples fábula.<sup>5</sup> A tradição restringe as novas formas de apropriação mítica e isso faz sentido, pois sem essa referência mais ou menos explícita ficaria impossível ao público entender a variante. Mesmo quando muito modificado, um modelo de imaginação lendária é mantido, o que

estabelece a sua coerência interna. Para além da composição literária, há no mito uma arquitetura própria conceitual que opera numa forma de codificação do real. Essa codificação, expressa por meio de narrativas, é um tipo de saber sobre o mundo, que depois será apropriado e transportado para outro registro da língua e do pensamento, a filosofia. O culto pode ser ligado a questões de ordem utilitária, mas nem por isso é menos simbólico e organizado como um roteiro de ações que incidem no mundo. O importante é notar que acreditamos que o mito, o rito e as formas de representação caminhavam entrelaçadas como uma rede de formas de expressão simbólicas, traduzidas por um tipo específico de linguagem (Vernant, 2006, p.27-8).

Por fim, para Paul Veyne (1987) em *Acreditavam os gregos em seus mitos?*, além de crenças, dever-se-ia discutir a questão das verdades, pois, segundo o próprio helenista, estas também eram imaginadas, já que a verdade está imersa em uma experiência histórica. Existe uma espécie de tensão e complementaridade entre a imaginação e a verdade. Esta é sempre provisória e parte sempre da imaginação de algo. A imaginação é transcendente e constituinte do nosso próprio mundo – da literatura, da política, das religiões e das próprias ciências.

A mitologia já era vista como um gênero popular de literatura, e sua ligação com a religião efetivamente falando era frouxa, na opinião de Veyne. Acreditar nesses mundos era crer em uma maneira diferente daquela que se via nas realidades imediatas. O tempo da mitologia era heterogêneo ao vivido. Quando Tucídides, Pausânias, Santo Agostinho e outros tentavam reduzir o mito às coisas do mundo atual, faziam isso acreditando tratar-se do mesmo regime de crença. Na boca de um poeta como Píndaro, o mito não estabelecia apenas uma relação de causa ou efeito ou apenas de mensagem a ser decodificada, mas marca uma posição a partir da qual se fala; assim “o mito instaura uma elocução do elogio” (Veyne, 1987, p.34). Píndaro separava o universo mítico daquele dos mortais. O mundo do mito era outro, inacessível, por isso mesmo o problema da sua autenticidade permanece em suspenso.

Não existe uma verdade, e isso não serve apenas para o mito – poder-se-ia falar em História, Física e Arte, mas em outros termos, é claro. Largamente inspirado em Michel Foucault, Veyne afirma que existem programas heterogêneos de verdade. “Um mundo não pode ser fictício em si próprio, isso depende de se nele acreditamos ou não; entre uma realidade e uma ficção, a

diferença não é objetiva, não está na própria coisa, mas sim em nós, se subjetivamente nela vemos ou não uma ficção...” (Veyne, 1987, p.35-36). Para Veyne, afinal, os programas de verdade são comparáveis entre si indistintamente, existem esferas de verdade. A ficção não é oposta à verdade, mas um subproduto dela. Existe uma analogia dos sistemas de verdade que nos permite transitar entre a ficção e o mundo real.

O que era o mito, então? O mito é uma informação, um conhecimento difuso veiculado pelas Musas, por meio de poetas. Não se trata, de maneira alguma, de uma revelação dos deuses, mas de se repetir aquilo que é amplamente sabido. Muito diferente das ideias de Vernant em *Mito e sociedade na Grécia Antiga* e em *As origens do pensamento grego*, Veyne enfatiza que o mito não era um modo de pensamento específico, mas uma informação (um ato de fala) que dependia do reconhecimento e da autoridade do locutor/enunciador (Veyne, 1987, p.37-38).

A oposição entre verdadeiro e falso surgiu com um novo quadro em que era possível estabelecer novas formas de afirmação – da História e da Filosofia. A incredulidade em relação ao mito adveio de duas esferas: a primeira, de indocilidade em relação à palavra de outrem, e a segunda, relacionada à constituição de centros profissionais de verdade. A História, por exemplo, estabelece um interessante sistema que se relaciona com a verificação da informação. A distribuição social do saber é assim transformada. O tempo mítico heterogêneo começa a se tornar passado. O que Veyne reafirma aqui é que a crítica ao mito vem da História e não da Filosofia, como pretendia Vernant. Os sofistas criticavam especialmente a sociedade e a religião, não propriamente as narrativas míticas (Veyne, 1987, p.49-51; Vernant, 2003, p.53-72).

#### O MITO NA PRODUÇÃO DOS ALUNOS: DA METODOLOGIA AOS RESULTADOS

O intuito nesta parte é que o leitor, especialmente aquele ligado ao trabalho no âmbito escolar, possa acompanhar o processo de construção e aplicação deste projeto. Um primeiro ponto que parece razoável frisar é uma sugestão, a de que se deva começar esse tipo de prática escolar de maneira relativamente modesta. Cuidado, no entanto, ao se julgar o termo “modesto”. Quer-se dizer, implicitamente, que ótimos trabalhos, desenvolvidos em maior escala, seja por

entes públicos ou privados, foram iniciados e testados em projetos-ensaio. O relato da atividade em questão tem justamente essa característica. Foi um pequeno projeto desenvolvido com apenas duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Célia Rabelo. Trata-se de duas turmas de aproximadamente 35 alunos cada. Em sua maioria, os discentes estão na idade adequada para o ano em questão. Deve-se apontar que havia dois alunos especiais incluídos nessas turmas.<sup>6</sup>

### DA TEORIA À PRÁTICA, O QUE FAZER?

O ponto de partida era o de trabalhar com a noção de consciência histórica e, assim, analisar algum tipo de narrativa produzida pelos alunos para tentar inferir, por meio da leitura da produção textual discente, a maneira pela qual eles articulam o passado e o presente e imaginam o futuro. Nesse mesmo sentido, eu gostaria que os alunos se envolvessem com a mitologia grega, tendo que, assim, fomentar em minhas aulas discussões sobre a religião, rituais e sobre como a linguagem mítica era construída pelos antigos.

Há um problema de ordem sociocultural e político em minha abordagem e busca de resultados. Eu gostaria de entender se, e em que medida, os discursos religiosos monoteístas – em especial os cristãos, maciçamente amplificados por diversas congregações, correntes evangélicas e católicas renovadas – possuíam penetração na região de estudo.<sup>7</sup> Trata-se de uma leitura indireta que, talvez por isso mesmo, possa ser mais efetiva, pois não constrange com perguntas formais que possam criar qualquer tipo de receio ou obstáculo consciente. Da mesma maneira, utilizou-se um tipo de conteúdo curricular para que os alunos pudessem ser induzidos a um exercício pendular entre culturas distintas que, distantes não apenas no espaço, mas no tempo e no conjunto de ideias, lhes suscitasse indagações sobre o mundo em que viviam. Entre a Grécia Antiga e a Baixada Fluminense, o pêndulo vai do politeísmo grego antigo com seus mitos fantásticos e deuses intrépidos para a realidade vivida pelos alunos em sua escola, residência, família e religião. Sem dúvida, se há algum tipo de resultado mais perene com esse tipo de trabalho, muito mais do que poucas linhas, é fomentar a necessidade do diálogo intercultural, o respeito e a tolerância entre os povos e as religiões. Um exercício que, pela sua relativa invisibilidade no curto prazo e mensurabilidade concreta, geralmente é tomado

como menor ou desimportante pela massa política que, de forma contumaz, prefere promover eventos catárticos de impacto midiático.

O roteiro está dividido em três partes:

- 1) Um grupo de até cinco alunos deveria buscar em livros, revistas ou na internet a cópia da imagem de um deus grego, a partir da qual seria montado um panteão para a turma.
- 2) O mesmo grupo deveria responder a dez perguntas<sup>8</sup> formuladas a partir da leitura do primeiro capítulo do livro *Contos de lendas da mitologia grega*, escrito por Claude Pouzadoux, publicado desde 2001 pela Companhia das Letras e que leva o selo de *altamente recomendável* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FHLIJ).
- 3) Individualmente, cada componente do grupo deveria escrever uma redação intitulada “Se eu pudesse fazer meu mundo” a partir do seguinte roteiro:
  - a) O surgimento do mundo, como foi? Havia apenas um deus ou vários deuses, houve luta, guerra entre os deuses, ou foi tudo pacificamente criado?
  - b) Quais as características do mundo criado: como eram as construções, a natureza, seres humanos etc.
  - c) Imagine que houve uma enorme calamidade e destruição no seu mundo. O que aconteceu? Por que aconteceu? Como as pessoas superaram as dificuldades?
  - d) Imagine agora que o seu mundo acabou se transformando naquilo que existe hoje em seu país, cidade e bairro. O que deveria mudar? O que deveria ser diferente no futuro da humanidade?

Dessa maneira, havia três etapas no trabalho discente. Duas em grupo, que foram entregues em uma data, e outra individual, para um *deadline* diferente.

O resultado mais importante para o nosso trabalho não é nem a entrega da imagem nem mesmo a resposta às dez perguntas baseadas no livro. O objetivo da primeira é adentrar o infindável universo da produção iconográfica antiga e ver como os gregos costumavam produzir imagens de seus próprios deuses. Uma surpresa interessante dessa parte foi, curiosamente, a preferência

mostrada pelos alunos em relação à atualização das imagens tradicionais dos deuses gregos. Ao invés de vasos, frisos ou estátuas, predominaram as imagens dotadas de uma linguagem contemporânea de quadrinhos ou computação gráfica. Alguns alunos até mesmo se aventuraram em desenhar os seus próprios deuses, tendo um deles conseguido um resultado impressionante para um furioso Poseidon.

Quanto às respostas ao capítulo, a intenção era fomentar o contato com o livro, a leitura e a interpretação de texto. Como o trabalho era em grupo, a equipe deveria se organizar para fazer o rodízio do livro, pois havia poucos exemplares disponíveis. Cada um dos alunos deveria responder com a sua própria escrita às perguntas que foram divididas equitativamente entre os participantes. É claro que houve, no percurso, uma série de reclamações e dissensos de alunos sobre a conduta de colegas que atrapalharam a organização do grupo, por exemplo, mas esse tipo de expediente é velho conhecido dos professores. Por isso, trabalhamos com prazos flexíveis para que os discentes pudessem se reorganizar e entregar o trabalho a contento. Não é incomum, infelizmente, que docentes queiram trabalhar com prazos rigidamente fechados e programação inflexível. Deve-se lembrar que é costumeiro ter alunos de 11, 12 e, às vezes, apenas 10 anos no 6º ano, e que eles estão ainda desenvolvendo um conjunto de capacidades relativas à organização, distribuição de tarefas e cobrança em relação aos colegas. Tudo isso é resultado de uma atividade como essa. Aprende-se a mitologia e muito mais sobre as relações humanas. Quem, entre os leitores, nunca atrasou um dever de graduação, escolar, ou do próprio trabalho? Por isso mesmo, é preciso ter temperança e certa condescendência com o atraso dos pequenos.

A análise que segue levou em conta 28 redações entregues como a 3ª parte do trabalho discente. Um primeiro dado relevante é o pequeno número de redações ao longo de um prazo que foi estendido pelo menos duas vezes. Medo de escrever, de se expor, falta de apoio dos responsáveis, desinteresse causado pela falta de perspectivas que a escola pública contemporânea pode representar no imaginário infanto-juvenil, ou ainda a percepção de que a disciplina e o professor são chatos? Todos esses elementos podem interferir nesse processo, mas para nós é impossível tecer considerações neste momento e tentar fornecer uma resposta ao absentismo, pesquisa esta que poderia ser muito interessante, por sinal.

As análises das redações obedeceram a estes parâmetros:

1) Objetivos/quantitativos:

- a) A estrutura da narrativa era politeísta, monoteísta, ou sequer menciona a presença dos deuses?
- b) Quantos alunos não mencionam o seu presente e futuro nas redações, e quantos apenas falam do presente e do futuro?

2) Reflexivos/qualitativos

- a) Qual a concepção sobre as origens dos universos criados e quais os percursos narrativos mais inusitados na média das turmas?
- b) Qual a reflexão sobre o presente?
- c) Qual a reflexão sobre o futuro?

As redações foram numeradas de 1 a 28, e dessa maneira serão referenciadas daqui em diante.

Quanto aos dados objetivos, 13 alunos optaram por desenvolver uma narrativa politeísta, enquanto quatro optaram por uma narrativa abertamente monoteísta cristã, e três, por um tipo de estratégia discursiva que elencava vários deuses para, ao termo, mostrar que havia apenas um verdadeiro Deus. Um exemplo disso é a redação 24, quando menciona que:<sup>9</sup> “Em meu mundo iria existir vários deuses [mais adiante completa]. O mundo tem falta dos três tipos de amor [...] Primeiro o amor a Deus porque as pessoas não tem mais tempo pra Deus [as outras formas de amor são ao próximo e a si mesmo]”.

Na redação 26 vemos a mesma estratégia. Nesta, o mundo inicialmente estava dividido entre duas pessoas, uma era “de Deus” e não acreditava em outros deuses, e a outra depositava confiança em deuses no plural. Houve, em seguida, uma guerra entre dois reinos, que representava essa divisão de deuses. A vitória coube a uma rainha que era devota de Deus porque “o Deus que estava com ela era o todo poderoso e ele [Deus] não permitiu que isso [a destruição de seu reino] acontecesse”.

Ainda sobre essa questão, temos a redação 10. A narrativa inicial é absolutamente fantástica, com deuses que surgem em uma nave espacial e lutam pelo poder, no entanto, em suas linhas finais o discente pondera: “A única coisa que não mudaria é que o mundo de hoje tem somente um Deus que é misericordioso [e] que não abandona os seus filhos nunca”. Na redação 4, vê-se

que “para vivermos em um mundo melhor, temos que amar mais o próximo e respeitar. Assim como Deus ensinou”.

Embora houvesse pouca ocorrência desse *modus operandi* híbrido, parece interessante refletir um pouco sobre esse tipo de construção que não é dos mais simples, em comparação com aqueles que optaram por tão somente amarrar uma história do início ao fim politeísta ou monoteísta. E por que o viés discursivo híbrido é mais complexo? Porque há a necessidade da escolha. Trata-se de um percurso em que os alunos montaram um mundo politeísta para depois optarem por um julgamento de tipo moral que punha os deuses numa posição negativa em relação ao verdadeiro e único Deus. Embora pouco presente no conjunto geral das redações produzidas, trata-se claramente de um discurso cristalizado em práticas cotidianas, que estão muito além dos muros da escola e daquilo que, eventualmente, o discurso docente poderia ensinar. Nessas redações, o mundo da imaginação termina quando a verdade, que não é a científica, se institui. E esta não é soerguida por dados ou mesmo por um discurso concreto e materialista, mas por um discurso de caráter tradicional que reifica verdades tornadas universais e reflete a vontade de Deus.

Alguns alunos deixaram de observar as orientações para a composição da redação, como pode ser visto nos dados apresentados. Seis deles sequer fizeram referência ao presente e futuro, tendo toda a sua narrativa focada no passado. Outros cinco, ao contrário, optaram por simplesmente tecer uma narrativa enfatizando os problemas atuais e imaginar o futuro. Em ambos os casos, tivemos tanto realizações extraordinárias de mundos míticos, como alunos que fizeram retratos duros de sua própria realidade. Se por um lado pode-se ver isso como incompreensão das regras estabelecidas, por outro não se deveria deixar de levar em conta a qualidade do que foi feito, dentro das próprias escolhas dos discentes. Isto significa dizer que houve redações que, embora tivessem obedecido às regras do jogo, ficaram aquém, em suas construções narrativas, daquelas que focaram em apenas uma das etapas apresentadas no roteiro.

Avançando agora sobre os elementos reflexivos e qualitativos, primeiramente sobre o ponto “c”. As escolhas dos alunos foram as mais variadas e refletem um mundo cheio de imaginação, que merece ser explorado pelos docentes, em especial, nas áreas de humanas e línguas. Desde explosões, uma espécie de *Big Bang*, que a tudo dá início, até o aparecimento de um demiurgo

criador, houve a mais diversa pletora de mundos possíveis. Destaco aqui apenas aqueles que chamaram a atenção pelo esmero e criatividade.

Na redação 2, o início de tudo foi posto em uma bola de gelo, havendo até mesmo um humano (Dabu) que pensava ser um deus. O mais interessante é que o nosso pequeno autor imaginou duas espécies de seres humanos, uma chamada de Homens de Cristal e outra de Caçadores de alimentos. Os primeiros se alimentavam de cristais, e os segundos eram onívoros. Um mundo fantástico também surge na redação 6, na qual são representados gatos-lobisomens, árvores pretas, azuis e de ouro. Animais híbridos são relatados na composição 17, que, aliás, trouxe desenhos desses mesmos animais. O *tidrão* era uma mistura de tigre com dragão; o *peixecob* um peixe com formato de cobra; o *passavão* era um pássaro que voava muito rápido, como um gavião, e cantava. O mais inusitado, no entanto, era o *jacarão*, um *mix* de jacaré e tubarão feroz. Entre guerras e tempos de paz, os discentes se puseram a imaginar mundos fantásticos. Desenvolvimento da escrita, da imaginação e de um senso de autoria que foi percebido quando muitos dos alunos vieram até mim e perguntaram se tinha gostado das histórias apresentadas.

Por fim, elencamos aqui algumas reflexões dos alunos sobre o mundo em que vivem e aquilo que eles projetam para o próprio futuro. Num primeiro momento, os números apontam para este quadro: de um total de 28 redações, oito discorreram sobre o presente e 16 sobre o futuro. Note-se que presente e futuro devem ser pensados como complementares, até porque um futuro utópico, valorado positivamente, é sempre o reflexo invertido do presente. Isso fica muito claro nas redações que apresentarei a seguir.

Quando a ênfase recaiu sobre os problemas no presente, os temas recorrentes, em ordem decrescente, foram: violência, problemas ambientais, falta de respeito [inclusive racismo], corrupção e falta de trabalho.

A violência aparece com diversos matizes. Desde a violência urbana caracterizada pela presença de ladrões na comunidade, no entendimento um pouco genérico de que o “mundo é um lugar perigoso”, e até mesmo mencionando a violência contra a mulher. Segundo a redação 19, redigida por uma aluna, o problema é assim colocado: “Meu mundo de coisa boa ia ter um monte[.] Ia ser cheio de pessoas boa e respeito bondade e, de coisa ruins não ia ter muita coisa ruim[.] Só menos crimes[.] menos estrupo[...]”. Os problemas ambientais também são contumazes, pois enchentes, desmatamentos ou

a extinção de animais pontuam a visão de alunos que moram em uma região de ocupação desordenada e de limpeza urbana deficiente, mas que ainda conta com enormes reservas florestais que são a base da cadeia de montanhas que seguem até o município de Petrópolis. Em seu cotidiano, em relatos de colegas e mesmo nas redações são mencionadas, com grande felicidade, cachoeiras nas quais os residentes costumam se divertir.

Outro aspecto negativo do presente é a falta de respeito. Desde meninos tachados como “mal-educados” até a questão do racismo aparecem nas reflexões dos discentes. Em um mundo imaginado, as dores do presente seriam suplantadas, como atesta a visão descrita na redação 18: “Esse é o meu mundo cheio de alegria, cheio de felicidade[,] sem tristeza[,] sem destruição, não existiria racismo[,] só bondade[...]”. A corrupção, tema absolutamente recorrente nas redações, é um dos grandes obstáculos à construção de um mundo bom e do progresso. Na redação 23 tem-se:

Se eu pudesse fazer o meu mundo com certeza esse mundo teria que ser virado de cabeça para baixo para que toda sujeira que nele est[á], caísse todas num abismo e esse abismo se fechasse para que toda corrupção e maldade não retornasse e a partir desse momento começaríamos tudo de novo. Faria um mundo só com honestidade[,] paz e muito amor.

As visões de futuro são construídas como um antipresente. Se fosse possível sintetizar uma narrativa de futuro melhor, eu diria que os alunos imaginaram um mundo sem corrupção e violência, um mundo no qual houvesse mais respeito ao ser humano e com mais oportunidades. Nesse admirável novo mundo as ruas seriam limpas, não haveria preconceito, e mesmo a democracia teria que ser mudada. Tomemos, então, as redações com mais vagar.

Um dos temas mais discutidos atualmente é o do papel da escola em relação à sociedade. Os alunos tendem a pensar que as crianças não deveriam ficar fora das escolas em um mundo melhor. Neste, uma vida digna está vinculada à permanência na escola. Segundo a redação 8: “Se o meu mundo fosse igual ao de hoje, muita coisa eu mudaria! Não haveria criança fora da escola, não teria ninguém sem trabalho, sem casa, não teria moradores de rua, os políticos seriam honestos, seria um mundo onde todos pudessem ser felizes”. Há também a noção de que a escola deveria melhorar. De acordo com a redação 24, “as escolas hoje em dia tem muitas brigas”. No texto 19, vê-se a

preocupação com a realidade cotidiana, quando menciona que “meninos que ficam envatinho [invadindo] as escola[s] quando tá tendo aula e menos menino[s] mal-educados”.<sup>10</sup> Ao termo, a educação escolar na visão dos alunos, a despeito do que se possa dizer para diminuir a sua importância em discursos tendenciosos, aparece na redação 20 num quadro em que “todos tivessem oportunidades melhores, como educação, lazer e saúde [...]”.

Alguns de nossos autores refletiram diretamente sobre a realidade local, como na redação 13, em que se menciona que “Xerém [é] um lugar muito calmo[,] mas eu queria que mudasse tudo, acabar com os bandidos, os roubos e ter muitas alegrias”. Uma das preocupações mais profundas de nossos discentes é com a necessidade do “respeito às diferenças” (redação 20). Ainda sobre essa questão, um aluno menciona que “Se o meu mundo fosse do jeito que eu quiser[,] eu queria que ele fosse perfeito[,] sem preconceito[,] sem [bullying] [...] o mundo não é um lugar muito seguro se você não tive[r] dinheiro” (redação 22).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E é nesse mundo o nosso ponto de chegada. Se começamos falando da mitologia grega, chegamos a Xerém, quarto distrito de Duque de Caxias. Nessa trajetória pudemos navegar com as narrativas de alguns de meus próprios alunos nessa experiência didática. Os resultados apontam no sentido da necessidade do aprofundamento de trabalhos que demandem dos alunos formas de interação que tenham objetivos mais amplos do que simplesmente os de elencar conteúdos que pareçam estéreis aos jovens. Seja nos discursos cotidianos e mesmo em algumas das redações aqui analisadas, torna-se bem clara a dinâmica pela qual há camadas discursivas que atravessam a todos e que encontram as suas próprias justificativas em modalidades de consciência histórica distintas.

No que se refere aos modos a partir dos quais se pode inferir como os alunos constroem as suas consciências históricas, foi interessante e enriquecedor notar que a maior parte dos alunos não se privou de pensar um mundo diferente, operando, muitas das vezes, em um pensamento crítico-genético. Há clareza na identificação dos problemas cotidianos e de alguns mais profundos, embora se deva notar que identificar um problema como realmente

existente não significa necessariamente estar preparado para agir de maneira propositiva e crítica da realidade social e política. As capacidades crítica e propositiva poderiam ser mais bem avaliadas em outras formas de trabalhos que estimulassem esses tipos de habilidade.

Na prática cotidiana, nas escolas públicas, os relatos da intransigência em relação às religiões espíritas e/ou de matrizes africanas vêm aumentando. Formas de consciência dogmáticas, que refletem modos de reprodução de representações sociais como um *habitus*, mostram uma intransigência construída, muitas das vezes, por discursos religiosos intolerantes que se apresentam em piadas rotineiras, vinculando qualquer manifestação fora do prisma cristão – ou seja, desconhecida – à noção pejorativa de macumba. Risos e mesmo a negação do diálogo não são incomuns na relação aluno-professor, sobretudo quando o discente cristaliza a ideia de que o docente quer ensinar/empurrar coisas que vão contra a sua verdadeira fé.

O ensino de História inexoravelmente deparará com esses obstáculos ao conhecimento. Não é pelo enfrentamento ou pela criação de novas verdades intangíveis e monolíticas que o profissional conseguirá mobilizar o aluno. Parece-me, ao termo, que dar voz aos alunos é uma maneira de também poder ser ouvido na prática cotidiana, não dogmática, dialógica e salutar de pensar para desnaturalizar e *historicizar* o mundo.

## REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v.7, n.1, p.115-126, jan./jun. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar, o que dizer*. São Paulo: Edusp, 2008.
- BURKERT, Walter. *Mito e mitologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- CALAME, Claude. *The Craft of Poetic Speech in Ancient Greece*. Trad. Janice Orion. Ithaca and London: Cornell University Press, 1999.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v.28, n.55, p.153-170, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

- DUQUETTE, Catherine. Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. In: ERCIKAN, Kadriye; SEIXAS, Peter. *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge, 2015. p.51-63.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural*. Trad. Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 1996.
- LIMA, Maria. Consciência Histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Org.) *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014. p.53-76.
- MOERBECK, Guilherme. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7º e 8º anos do ensino fundamental. *EBR – Educação Básica Revista*, v.3, n.2, p.189-214, 2017.
- POUZADOUX, Claude. *Contos de lendas da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *História Viva – Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v.16, n.1, p.61-80, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. 3.ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- \_\_\_\_\_. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v.5, n.9, p.31-48, 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Org.) *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SNODGRASS, Anthony. *Homero e os artistas*. Trad. Luiz Alberto Machado e Ordep José Trindade Serra. São Paulo: Odysseus, 2004.
- VERNANT, Jean Pierre. *Mito e religião na Grécia Antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Mito e sociedade na Grécia Antiga*. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio Ed., 1999.
- \_\_\_\_\_. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- VEYNE, Paul. *Acreditaram os gregos em seus mitos?* Lisboa: Edições 70, 1987.
- WEBERMAN, David. Phenomenology. In: TUCKER, Aviezer (Org.) *A Companion to the Philosophy of History and Historiography*. London: Blackwell, 2009. p.508-518.

## NOTAS

<sup>1</sup> Destaque no *Prêmio Professores do Brasil 2017* – Ministério da Educação. O pós-doutorado foi desenvolvido na Fundação Getúlio Vargas (FGV-Rio), sob a supervisão do professor Américo Freire.

<sup>2</sup> Especificamente sobre o ensino de história, concordo com as preocupações de Maria Lima quando enfatiza que a produção da História escolar de franceses e alemães no final do século XIX encaminhou uma disciplina que separava radicalmente o sujeito e o objeto do conhecimento. Em um novo padrão epistemológico da História, são admitidos os padrões considerados não racionais – tais como: morais, afetivos, estéticos e até ficcionais – para se compreender a complexidade do real (cf. LIMA, 2014).

<sup>3</sup> Em conjunto com o Instituto Ayrton Senna, no ano de 2007 desenvolvi um trabalho de estudo por meio de projetos na Escola Municipal Professora Olga Teixeira de Oliveira.

<sup>4</sup> Há muitos outros autores relevantes para a discussão do mito, da mitologia e de suas implicações sociais e políticas, entre os quais Claude Calame, Marcel Detienne, Nicole Loraux e Christiane Sourvinou-Inwood. Como se trata de um artigo cujos objetivos são muito mais a reflexão e a operação da História grega antiga para o ensino básico, opta-se aqui pela omissão dessas referências nos debates sobre o mito, que seriam relevantes a um debate teórico mais aprofundado entre os próprios helenistas.

<sup>5</sup> “Do início ao fim do século V a.C. os dramaturgos trágicos encenaram suas próprias versões das histórias heroicas e, quando essas eram extraídas do assunto da *Iliada*, havia, amiúde, afastamentos radicais do enredo e das personagens.” Isto “veio a ocorrer quando, dentro do interesse grego mais amplo pela lenda, um foco literário alternativo, de prestígio quase idêntico, tornou-se disponível. A versão de Homero de uma dada história podia agora, de acordo com o ponto de vista individual, ser vista como autêntica, mas também como fora de moda” (SNODGRASS, 2004, p.238).

<sup>6</sup> Há muitas críticas pertinentes ao atual processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares sem o devido apoio técnico de pessoal especializado. Em Duque de Caxias a tônica é quase sempre a mesma. Os professores especialistas, como é o meu caso, pouco podem ou sabem fazer para realmente incluir esses alunos num processo pedagógico que favoreça efetivamente o desenvolvimento do aprendizado.

<sup>7</sup> Segundo dados do IBGE, o município de Duque de Caxias tinha em 2010 um IDH de 0,711 e uma população residente de 855.048 pessoas, dentre as quais 314.459 declararam-se evangélicas e 299.971 católicos apostólicos romanos. Há apenas 19.178 pessoas de religião espírita, segundo o censo. No trecho de 2 quilômetros que vai do centro de Xerém, a Mantiquira, até a escola em que leciono, no bairro da Pedreira, há 12 congregações religiosas, desde Batistas e Presbiterianos até a Universal do Reino de Deus e a Igreja Paz e Vida. Cf. [www.cidades.ibge.gov.br](http://www.cidades.ibge.gov.br).

<sup>8</sup> As perguntas foram feitas apenas para que os alunos pudessem desenvolver uma leitura atenta dos trechos mais relevantes, por isso mesmo não foram reproduzidas neste texto.

<sup>9</sup> Preferiu-se aqui manter a escrita original sem qualquer tipo de correção, seja ortográfica ou gramatical. Tudo o que está entre colchetes são meus acréscimos.

<sup>10</sup> É relativamente comum que meninos – e até adultos – soltando pipa invadam a escola para tomar uma posição privilegiada. Um perigo para eles e, também, para os discentes, o que preocupa a comunidade escolar, em especial a direção.

---

Artigo recebido em 11 de outubro de 2017. Aprovado em 7 de maio de 2018.