

# Ao menos aqui, as mulheres têm voz? Temas sensíveis, percursos temáticos e a História da Grécia Antiga para o Ensino Fundamental

*At Least Here, Women Have a Voice? Sensitive Themes, Thematic Paths, and the History of Ancient Greece for Elementary School*

Guilherme Moerbeck\*

Juliana Magalhães dos Santos\*\*

## RESUMO

Este artigo pretende discutir as possibilidades de uma história das mulheres e da família voltada à educação escolar. Nesse sentido, o texto foi dividido em duas partes. Na primeira, o objetivo central é levantar questões historiográficas e relativas às fontes, que permitam discutir o conceito de gênero e de uma história das mulheres e da família na Grécia Antiga. Na segunda parte, o artigo apresenta uma proposta de percursos temáticos e intervenções didáticas que permitam aos docentes refletirem e estruturarem conjuntos de aulas que tratem de uma mesma temática e problema histórico. Por fim, de acordo com teorias atinentes ao desenvolvimento do pensamento histórico, pretende-se apresentar possibilidades do ensino de uma História Antiga crítica, voltada às tensões e dinâmicas do mundo atual.

Palavras-chave: Ensino de História; História Antiga; Gênero.

## ABSTRACT

This paper aims to discuss the possibilities of a history of women and the family focused on school education. In this regard, the text was organized into two parts. In the first one, the main purpose is to raise historiographical questions relative to the sources that allow to discuss the concept of gender and a history of women and family in Ancient Greece. In the second part, the paper displays a proposal of thematic paths and didactic interventions that may enable teachers to reflect and structure sets of classes that deal with the same subject and historical problem. Finally, according to theories recounted to the development of historical thinking, it is intended to present possibilities of teaching a critical Ancient History, focused on the stresses and the dynamics of the contemporary world.

Keywords: Teaching of History; Ancient History; Gender.

\* Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. guilherme.gomes.moerbeck@uerj.br <<https://orcid.org/0000-0001-6309-433X>>

\*\* Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. jumagasantos@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0003-1499-2437>>

O ensino da História Antiga se tornou um campo de tensões, ao menos desde os debates em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se iniciaram em 2015.<sup>1</sup> Ainda que, em princípio, possa parecer contraditório, as polêmicas acabaram por alimentar um impulso positivo na produção da área de História Antiga, o que gerou uma quantidade não desprezível de artigos, livros, blogs, podcasts, vídeos e outros produtos vinculados às reflexões sobre o ensino tanto no ambiente mais acadêmico, quanto nos das História Digital e Pública (BELCHIOR, 2021; MOERBECK, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2020, 2021; MOERBECK; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2022; MOERBECK; VELLOSO, 2017; NETO, 2019; NETO; MOERBECK; BIRRO, 2020).<sup>2</sup>

A própria cultura midiática não nos deixa esquecer o quanto esse passado longínquo, em suas mutações no tempo, incide nas possibilidades de inteligibilidade do próprio presente. Parafraseando uma feliz avaliação da historiadora Priscilla Gontijo Leite, se a escola não se ocupar de dialogar com os alunos<sup>3</sup> em torno das culturas da Antiguidade e sua importância para o presente; o cinema, os games, os documentários, enfim, toda sorte de mídia contemporânea encarregar-se-á de fazê-lo (LEITE, 2020). Cabe ao historiador no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, bem como ao pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental assumir a mediação do conhecimento histórico. Não se trata, evidentemente, de sugerir uma relação ingênua continuidade, mas de pôr em relevo um ineludível diálogo das muitas formas de apropriação do mundo Antigo em nossos tempos com aquilo que pulula nas telas dos *gadgets* (ÉTHIER; LEFRANÇOIS, 2021a; 2021b). Afinal, qual é o valor dos hititas, persas, núbios, gregos, romanos; em suma, dessas antiguidades entre nós?

É contumaz que os debates em torno da História e de suas organizações curriculares, em particular o que deve ser ensinado às novas gerações nas escolas, ganhem contornos políticos que ultrapassam as malhas intelectuais do campo acadêmico. Assim como no Brasil, em diversas ocasiões, o Canadá,<sup>4</sup> a Austrália, os EUA, a França e tantos outros territórios tornaram esse debate público. Christian Laville (1999) abordou os contornos dessas querelas, que geralmente giram em torno de uma “guerra de narrativas”, mas também em “temas controversos” (FALAIZE, 2014), ou, nos denominados “passados vivos [...] temas sensíveis” (PEREIRA; SEFFNER, 2018). É importante ressaltar que este texto dialoga com as iniciativas políticas e bases teóricas atinentes à

pedagogia decolonial, que privilegia um encaminhamento intercultural ao pôr em relevo as tensões relativas às dimensões da dominação, da hierarquização, do poder, das desigualdades e diferenças socioculturais. Dessa maneira, qualitativamente, trata-se de um empenho em pensar os clássicos além do colonialismo<sup>5</sup> (CANDAU; MOREIRA, 2013; GROSFUGUEL, 2007; LISSOVOY, 2010; MIGNOLO; WALSH, 2018; WALSH, 2014).<sup>6</sup>

Uma das formas de se trabalhar o ensino de História é aquela que tenciona desenvolver as habilidades do pensamento histórico. Uma dessas ênfases é de caráter metodológico e sublinha o trabalho com fontes em sala de aula, fundamental ao aprendizado de uma postura historiadora e crítica. Paradoxalmente, tal ênfase, em princípio muito benéfica, pode gerar uma “tempestade perfeita”, especialmente quando os alunos não estão preparados para fazerem indagações mínimas sobre as fontes que estudam. Sam Wineburg utiliza o termo “bebês na floresta” (WINEBURG, 2019, p. 2) para se referir às fragilidades dos alunos de ensino médio de escolas estadunidenses em relação à interpretação e seleção de fontes históricas. Trata-se de algo semelhante à noção de “realistas ingênuos” cunhada por Bruce Vansledright, isto é, a crença de que a história “cai pronta do céu”, ou do livro didático, e na qual há uma isomorfia entre a História<sup>7</sup> e as avaliações do passado. Dessa maneira, se há algum erro, foi porque alguém distorceu a verdadeira história (VANSLEDRIGHT, 2010, p. 66).

Ainda que elementos da reflexão teórico-histórica sejam bastante relevantes à primeira parte deste artigo, o seu objetivo central, desenvolvido em sua segunda parte, está voltado à prática docente, cujos objetivos principais são: o de preparar um percurso de intervenção didática, cujo tema central problematize o papel sociocultural das mulheres na família grega antiga.<sup>8</sup> Este percurso está apoiado em pelo menos quatro alicerces: 1) no quadro metodológico da didática da história de Wineburg (2001; 2019) e do *Stanford History Education Group*,<sup>9</sup> doravante SHEG, que se trata de um conjunto de ferramentas voltadas ao letramento histórico, utilizando-se de práticas consagradas de pesquisas históricas nas atividades escolares, dentre as quais: o levantamento; a problematização; o cotejamento e interpretação de fontes (MAPOSA; WASSERMANN, 2009; WINEBURG; MARTIN; MONTE-SANO, 2012); 2) na criação de um percurso temático para os discentes do ensino fundamental a partir de uma história baseada em problemas, de métodos heurísticos adap-

tados à faixa etária e, especialmente, do uso de fontes em sala de aula (CARRETERO; LOPEZ, 2009); 3) em uma forma de intervenção didática que privilegie percursos que convirjam ao desenvolvimento das habilidades do pensamento histórico pelos discentes (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2019; LEE, 2006); 4) no trabalho com temas sensíveis e de necessária discussão nas escolas do Brasil contemporâneo. Em nosso caso específico, o de uma história das mulheres e das relações de gênero a partir de uma abordagem que favoreça a criação de pontes de compreensão crítica entre o presente e o passado.

### GÊNERO, MULHER E FAMÍLIA NA GRÉCIA ANTIGA E AS TENSÕES DO PRESENTE

A despeito dos problemas políticos e teóricos que perpassaram a concepção da disciplina História na BNCC do ensino fundamental, amplamente discutidos (CERRI; COSTA, 2021; COELHO; BELCHIOR, 2017; LEITE, 2020; MOERBECK, 2021; MOERBECK; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2022; SANTOS, 2019; SOUZA, 2019), um dos pontos mais felizes do referido documento foi o de ter trazido à baila o tema das mulheres como sujeitos históricos no mundo pré-moderno, ainda que o termo gênero tenha sido omitido do documento final, quando a BNCC delimitou como objeto do conhecimento “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, cujas habilidades são “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2019, p. 419).

Afinal, o que é ser mulher na Antiguidade? Ser mulher no passado tem os mesmos sentidos de sê-la no Brasil dos dias atuais? De quais mulheres brasileiras ou residentes no Brasil estamos falando? Mulheres brancas, negras, asiáticas, indígenas de diversos espectros culturais, sexuais, de representação de gênero, religiosos, etários e socioeconômicos; periféricas, rurais, do “interior” ou do “centro” de diversas regiões do país? Sem dúvida, são muitas, com muitas capacidades de olhar a pluralidade de mulheres do passado, pois elas eram tão diversas quanto as da atualidade. Pois, para compreender a multiplicidade de mulheres no passado é preciso levar em consideração a possibilidade da existência de muitas maneiras de ser, estar e interpretar suas interações sociais. Aqui, vamos tratar especificamente de algumas representações das

mulheres gregas na Antiguidade, sobretudo no que diz respeito ao quadro do período arcaico e, em particular, do período clássico (séculos VI a IV a.C.).

De maneira geral, as documentações que chegam até nós, apresentam mulheres cidadãs a partir de uma relação próxima ao *kyrios*<sup>10</sup> familiar (MCDOWELL, 1986; JUST, 1989), sendo filha, esposa, mãe, avó ou parentela consanguínea próxima. Em se tratando de Atenas, cidade que possui considerável documentação sobrevivente, a cidadania é garantida através do nascimento dentro dos laços do matrimônio. Essa condição traz atenção quanto ao controle sobre o corpo feminino devido à cidadania, reproduzindo mecanismos comportamentais, físicos e psicológicos negativos para a vida delas (SANTOS, 2018). Mulheres cidadãs ricas e pobres das *poleis* poderiam ter contato com não cidadãs como escravas (*doulai*), concubinas (*pallakai*), cortesãs (*hetairai*), prostitutas (*pornai*), estrangeiras e mulheres livres sem status definido. Esses encontros poderiam ocorrer tanto em espaços privados, como no *oikos*, quanto em espaços públicos como em feiras, fontes, celebrações matrimoniais, festividades *políades* e enterros.

Quando trabalhamos com os documentos escritos e representações iconográficas da antiguidade grega clássica, percebemos que a construção identitária, por vezes, se estabelece por meio das diferenças entre cidadãos e não cidadãos. Porém, essas diferenças estão mescladas com as práticas cotidianas. Ao olharmos com cuidado para a construção do ideal feminino cidadão na figura da mulher “mélissa” (LESSA, 2002), sinônimo de ser “bela, recatada e do lar”, vemos que esse era um ideal superado pelas corriqueiras relações interpessoais. Isso ocorria porque a divisão social possuía limites de ação devido ao lugar ocupado pelas mulheres nas estruturas das *poleis*. Vejamos a seguir as diferentes posições femininas a partir do recorte das relações de trabalho na documentação escrita. Por meio dessa perspectiva, será possível identificar o prisma interseccional da ação feminina a partir de diferentes status sociais, idade, região e *téchnai*, isto é, relativo aos conhecimentos e habilidades.

Antes de apresentarmos o trabalho feminino na Antiguidade, levamos em consideração a noção de trabalho como o ato de realizar uma atividade que pode conter o uso de capacidades/faculdades mentais ou físicas, que se realizado de maneira intensiva ou sem os equipamentos e estrutura devidos, pode implicar em sofrimento. O trabalho feminino será apresentado de acordo com dois tipos de habilidades: a apreciação do trabalho técnico e a expe-

riência no campo; as demandas de sobrevivência social/física. Por vezes, ambos elementos laborais se mesclam ou se tornam indistintos.

A despeito do que podemos inferir, hoje, sobre os aspectos misóginos no texto, a esposa de Isômaco é descrita por Xenofonte em o *Econômico* como uma mulher cuja relação de trabalho e cumplicidade com o marido se traduz em práticas autônomas como ser “perfeitamente capaz de cuidar da casa sozinha” (Xen. *Oec.* 3). O diálogo entre Isômaco e Sócrates sobre a boa dinâmica familiar leva o filósofo a mencionar que a esposa possuía uma “mente masculina” (Id. *Ibidem*, 10), atestando a superação de características não femininas, como refletir e debater (Arist. *Pol.* 1.1260a). Por outro lado, o texto mostra a curiosa indicação de Aspásia, conhecida *hetaira* e companheira de Péricles, para dar conselhos a Isômaco sobre boas práticas de boas esposas (Xen. *Oec.* 3). Uma inversão social em que a interação entre não cidadãos e cidadãos e a influência dos conhecimentos de uma cortesã na vida de uma mulher cidadã poderia ser possível.

O mundo do trabalho, principalmente do trabalho fora do *oikos*, em princípio, parece estar distante do ideal feminino de cidadania. É interessante notar que Platão, ao mencionar as debilidades e qualidades do corpo humano em *Teeteto*, comparava a capacidade de parteiras, entre elas a mãe de Sócrates, Fainarete, em incentivarem o nascimento e a geração da vida à habilidade masculina em produzir reflexões sobre a vida, através da distinção entre o real *versus* imaginário, além de serem os principais responsáveis pela reprodução humana (Pl. *Tht.* 149b; 150a-c). Ao se comparar com as parteiras e se considerar um “provedor de ideias”, Sócrates indicava que a capacidade de abstração não era comum às mulheres, somente sua ação material, que no caso era feita através do nascimento. Essa comparação entendia que, para além da participação feminina, o papel da parteira tinha importância relativa à função médica, pois eram “dignas no exercício do trabalho e evitavam serem consideradas casamenteiras sob a suspeita de se tornarem alcoviteiras” (Pl. *Tht.* 150a). Porém, ainda sim, eram consideradas “as únicas casamenteiras adequadas” (Id. *Ibid.*). Elas eram adequadas no sentido de saberem quais uniões produziriam os “melhores filhos possíveis” (Id. *Ibid.* 149e). A fala indica que a proximidade e possíveis laços de amizade entre mulheres casadas, solteiras, parturientes, mães e parteiras podem incentivar uma necessidade democrática, o casamento. Porém, podem também incentivar discussões a respeito das

preocupações femininas envolvendo a relação sexo/corpo. Essas preocupações passavam, por exemplo, pelo reconhecimento de práticas médicas para o conforto feminino na hora do parto com o uso de drogas para aliviar ou estimular dores e com o uso de encantamentos e práticas abortivas “se assim desejassem” (Id. *Ibid.*149c-d).

Sobre a natureza do trabalho, não é comum encontrarmos documentação forense que mencione mulheres cidadãs exercendo funções no espaço público. O caso da mãe de Sócrates parece se encaixar na descrição do trabalho, reforçando a ideia de que ele e sua família não eram considerados como parte da elite. Outro exemplo de prática feminina ligado à saúde e que revela a condição social da família está em *Contra Eubulides* (Dem. 57). No caso, Euxitheus é questionado em sua cidadania devido à pobreza familiar ter levado sua mãe a exercer o trabalho de ama de leite e vendedora de fitas. De acordo com ele, os motivos pelos quais “ela se tornou ama de leite (ἐτίτθευσεν), direi claramente [...]; pois vocês encontrarão hoje muitas mulheres atenienses que estão servindo como amas de leite; vou mencioná-las pelo nome, se desejar” (Dem. 57: 35). A despeito da inimizade que indica a disputa entre acusador e acusado (DARGAN, 1970, p. 59-85), notamos que o trabalho público de uma cidadã causa desconforto a ponto de levantar questionamentos quanto à posição social e à natureza do trabalho. Ainda que não esteja presente na discussão, o subtexto do discurso reflete sobre os limites da ação feminina em espaços públicos e coloca em xeque o ideal de recato esperado para uma cidadã. Tal ideal de recato, a *pudicitia*, foi avaliada em artigo recente de Sarah Azevedo (2019) à propósito das “leis matrimoniais de Augusto”. É interessante notar como os artifícios legais em torno do controle do corpo feminino estão expressas em algumas compilações de leis romanas que elevam esse debate ao nível público. *Mutatis mutandis*, o recato de Neera (APOLODORO, *Contra Neera* [Dem.] 59), ou a ausência dele segundo à moral da época, caso notório de julgamento pela cidade de uma mulher que rompeu com as normas da pólis quanto ao casamento. Dessa forma, o rompimento de regras atinentes ao recato feminino não era tão somente assunto a ser resolvido no *oikos*, de uma reprimenda privada, mas uma ofensa à cidade e, em última instância, aos deuses pátrios.

Já no espaço privado, além do que foi citado, não faltam exemplos, descritos em discursos de oradores, para denominar um local cuja importância é

essencial para o funcionamento e manutenção da pólis (COHEN, 2018, p. 714-735). É possível perceber na produção forense que o cotidiano do *oikos* era preenchido por tarefas tais como as realizadas pela mulher de Isômaco (Xen. *Oec.* 3; 8; 10), como organizar o expediente e as tarefas dos escravos, administrar gastos e o armazenamento de alimentos. Porém, também é possível encontrar exemplos de administração complexa, como os das viúvas que gerenciavam grandes propriedades e fortunas (Aeschin. *Contra Timarco* 1: 170, 171) até a de uma viúva em particular que controlava todos os aspectos da vida familiar dentro e fora do *oikos*, como as despesas financeiras da casa e dos negócios (Dem. *A favor de Formio*, 36: 14-16). Essas mulheres, dado o alto valor aquisitivo dos bens que administravam, poderiam ser consideradas de elite. Vale notar que, por serem viúvas, não possuíam parente masculino como referência imediata, levando-as à administração dos negócios e das posses familiares como “auto-representadas” (*kyria heautês*), (COHEN 2005, p. 104-107; 2015, p. 106-109; BREMMER, 1985; SCODEL, 1993).

A presença feminina é vastamente abordada em obras de comédia (SOMMERSTEIN, 2009; FOLEY, 2014, p. 259-74; WALIN, 2012; BROCK, 1994, p. 336-346; AKRIGG; TORDOFF, 2013), demonstrando o cotidiano das preocupações cívicas através da teatralidade, misturando ironia, questionamento político, econômico e os rumos das práticas sociais. A catarse do riso na comédia é polissêmica e poderia expressar repúdio, ridículo, incredulidade, mas servia também como admissão ou escape da realidade, podendo levar à reflexão e apontar os problemas da pólis. O embate sociopolítico do papel das mulheres possui particular força nos comentários de Aristófanes e do que poderíamos chamar de “trilogia do protagonismo feminino” – *Lisístrata* (411 a.C.), *As tesmoforiantes* (411 a.C.) e *A assembleia de mulheres* (392 a.C.). Notamos que a insegurança institucional e política de Atenas nos anos de 412-411 a.C., devido à Guerra do Peloponeso (431 a 404 a.C.), expressa o caos social através de aspectos formais e estrutura o argumento das peças. Em especial vemos em *Lisístrata* e em *As tesmoforiantes* a radicalização da ação feminina cidadã, que graças à ausência masculina, passou a tomar a palavra e o espaço público. Vemos também a contraditória e benéfica influência feminina espartana, o recorrente uso dos xingamentos, as ameaças entre personagens, o pouco uso de parábases<sup>11</sup> e a intensa utilização de piadas de teor sexual para efeitos cômicos (DOVER, 1972, p. 150-161). É possível inferir que a peça apelava para a atenção de

um público desgastado, focando nos excessos, na catarse e na subversão das normas sociais instauradas para atingir a redenção cidadã. Para surtir tal efeito, a cidade aristofânica, que aparenta viver um estado de “exagero” e desmedida e ocupada por não cidadãos, estrangeiros e mulheres, deveria se tornar a cidade equilibrada e das “soluções”, a cidade dos cidadãos. Por isso, notamos a ausência de personagens como escravas em *As tesmoforiantes* ou trabalhadoras do sexo feminino em *Lisístrata*, de maneira a focar na reorganização da pólis a partir da unidade familiar democrática que estava sendo ameaçada.

Para exemplificar o estado de abandono da pólis, somos apresentados às representações de mulheres cidadãs empobrecidas graças aos efeitos econômicos e políticos da guerra, como vendedoras de ervas e peças de vestuário (Ar. *Thesm.* 387, 446-458) e de vegetais, sementes, frutas e pães (Ar. *Lys.* 443-466). Nas peças, o trabalho não aparece como motivo de risadas, mas como sintoma de problemas na estrutura da democracia. Elas denunciam uma condição de paulatina crise gerada por anos de conflito, levando ao centro da pólis e, conseqüentemente, para o centro do debate público, o questionamento sobre a ocupação de um espaço que era considerado masculino. Ao que parece, Aristófanes aponta que as mulheres só ocuparam o espaço público com o trabalho (e a palavra) porque havia poucos homens cidadãos na pólis (cidadãos idosos, crianças, escravos burocráticos e domésticos, jovens que não atingiram a maioridade, estrangeiros) enquanto a maioria estava lidando com a guerra (DOVER, 1972, p. 160).

Vimos no espectro da cidadania feminina, mulheres de diferentes faixas etárias ocuparem diferentes profissões e posições econômicas. Em seguida, veremos rapidamente algumas considerações sobre como se dava a representação das mulheres não cidadãs no campo do trabalho.

Os casos que apresentam mulheres trabalhadoras do sexo aparecem em alguns discursos forenses,<sup>12</sup> sobretudo quando há disputa sobre bens e questionamentos a respeito de status social. Destacamos algumas trabalhadoras sexuais, em especial aquelas que aparecem como força de trabalho rentável e organizada, identificadas a partir de fatores como idade e região de proveniência. Operadoras do mercado do sexo, como Neera, estrangeira e prostituída desde muito jovem, que passou adiante o ofício e supostamente agenciou sua filha Fano à proxeneta<sup>13</sup> Nicarete e o aliciamento de jovens escravas e estrangeiras, incluindo Neera ([Dem.] 59: 18); e uma proxeneta livre que ali-

ciou Alce, que depois passou a conduzir casas de prostituição no Pireu e no Cerâmico (Isae. 6: 18-21). A comédia aristofânica também apresenta o tema ao mencionar o roubo de prostitutas, incluindo duas mulheres que faziam parte dos bordéis de Aspásia (Ar. *Ach.* 496-540) e a possibilidade de interpretar Lisístrata como uma representação das proxenetas que circulavam na pólis ateniense (FARAONE, 2006, p. 221–222). Isso nos leva a perceber que práticas sociais que não correspondem à norma social esperada expressam a fluidez das representações femininas em que é possível conceber uma cidadã agir como cortesã (Lisístrata) e cortesãs serem ricas (Aspásia, Alce e sua proxeneta). Em específico, é importante apontar a exaltação da astúcia feminina em lidar com as adversidades a partir da referência paradoxal de Aspásia, uma não cidadã, como modelo de perspicácia, razoabilidade e boa condução de negócios. Modelo este que extrapola o deboche e a caricatura proveniente da comédia e serve como referência para filósofos e comentaristas sociais, contradizendo o ideal de conduta feminina pública de recato. Reconhecida como companheira de Péricles (Plut. *Per.* 24), sua trajetória está longe da vida atribulada de Neera, a hetaira que coabitou maritalmente com Estéfano ([Dem.] 59). Como mencionado, Sócrates respeitava suas opiniões (Xen. *Oec.* 3:15; *Mem.* 2:6), Plutarco aponta Aspásia como professora de retórica e figura influente na tomada de decisões políticas de Péricles (Plut. *Per.* 24.3; 25.1) e Platão, através da provocação irônica sobre a escrita da oração fúnebre à Péricles, aponta-a como importante intelectual do período (Pl. *Menex.* 236b-c; 249c-d). É possível especular que sua mobilidade espacial e social estaria ligada à não cidadania, mas assumir isso significa diminuir o potencial das ações táticas despidas de respaldo político institucional (CERTEAU, 2004) dela e das demais cidadãs e não cidadãs. Aspásia, para além de seu próprio *milieu* de vida ateniense, inspirou e inspira movimentos feministas contemporâneos e obras que literárias que vêm se apropriado e relendo essa personagem histórica ao longo do tempo, segundo Marta Mega de Andrade, “...há algo de viril nessa heroína da causa. Sua independência econômica, seu poder pessoal (beleza e sexo), sua palavra de sabedoria, são atributos que ressoam nos espaços em que a história dos grandes nomes e grandes feitos é masculina” (ANDRADE, 2019, p. 47).

Ao refletir sobre aspectos da vida feminina ateniense a partir do trabalho, entendemos que a interseccionalidade apresentada levou em conta aspectos

dos “regimes de gênero” (CUCHET, 2014) ao expor a capacidade feminina de se inserir nas relações sociais, políticas e econômicas. O processo interseccional pensado a partir da perspectiva de gênero e raça desenvolvido por Crenshaw (2002) foi essencial para ampliar o campo de estudos de gênero ao indicar a multifacetada construção de aspectos do feminino no passado. Esses aspectos salientam não somente como era ser mulher em diferentes estágios da vida, de procedência e status, mas como elas poderiam ocupar os espaços físicos da cidade a partir de seus marcadores sociais. Portanto, é importante delinear como uma mulher ocupa e vive o espaço da pólis e de que maneiras isso nos auxilia a perceber o funcionamento das dinâmicas sociais em maiores detalhes, apresentando-nos aspectos mais vividos da vida póliade. Dessa maneira, a contraposição entre idade, *status* social, poder aquisitivo equacionado pelas práticas democráticas nos leva a compreender que ao “mirar as mulheres de Atenas” devemos ultrapassar o “olhar” e caminhar em direção a interpretação das possibilidades de se viver a pólis através de uma *technai*.

E como seria possível passar tais conhecimentos para a sala de aula, em especial para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental e mesmo no ensino médio? Há muitas formas, podemos refletir esse processo, por exemplo, pensando nas diferentes inserções das mulheres brasileiras no mercado de trabalho desde o final do século XIX e a diferença entre o processo de trabalho de mulheres brancas e negras. Deixando claro que os processos de formação social, política, econômica, religioso institucional e tecnológico são diferentes, podemos nos valer de distintos elementos de controle e repressão ao corpo feminino para pensar a relação entre instituições e gênero, ontem e hoje.

Tendo como norteador os princípios pensados por Detienne (2004) sobre a construção dos arcabouços sociais de matriz sociológica em que se inserem os indivíduos do passado e do presente, podemos comparar leis e representações sobre o trabalho feminino de diferentes períodos. Podemos analisar, por exemplo, a Constituição de 1988, a Lei Complementar 150 de junho de 2015, mais conhecida como “lei da empregada doméstica” e a Reforma Trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017) para os séculos XX e XXI, com passagens de discursos de documentos tais como as mencionadas acima. Para utilizá-las é importante levar em consideração documentações como o tratado *Política* de Aristóteles (1.1252b; 1.1255a;b; 1.1260a), que versa sobre o trabalho e a natureza passível de controle dos escravizados e das mulheres.

O reconhecimento da complexidade que envolve sujeitos sociais no espaço tempo, nesse caso, não está relacionado à perspectiva anacrônica, como recorte direto de uma realidade para a outra, mas com o reconhecimento de que determinadas relações de poder são perceptíveis tanto no passado quanto no presente. Trajetórias femininas são invisibilizadas, suprimidas, diminuídas pela ação masculina ou masculinizante, e uma das maneiras de demonstrar isso é apresentar às crianças e jovens propostas que ressignifiquem e repensem essas relações no passado e no presente.

Dessa maneira, ao olharmos para o passado e tentarmos significar a dimensão das práticas de exclusão, repressão e controle ocorridas em diversos períodos da História humana, tentamos aproximar práticas sociais para contemplar um futuro mais inclusivo, ético e responsável para os indivíduos.

#### QUADROS DE UMA EXPOSIÇÃO: O PERCURSO TEMÁTICO E A QUEBRA DE ALGUNS TRADICIONALISMOS DIDÁTICOS

Relato pouco conhecido fora do universo da música clássica, diz-se que o notório compositor russo Modest Mussorgsky compôs o seu *Quadros de uma exposição* em 1874, depois orquestrado por Maurice Ravel em 1922, após uma visita à exposição de seu falecido amigo Viktor Hartmann, arquiteto e artista plástico. Inspirado pelas aquarelas deste, Mussorgsky arranhou ao piano uma expressão sonora que aludia aos signos da expressão plástica da exposição que havia visitado.<sup>14</sup> Quadros de uma exposição representa, neste texto, uma metáfora metodológica quanto ao nível dos percursos possíveis para a composição de um *percurso temático* – esse é um dispositivo didático que apresenta, como os quadros de uma exposição: problemas, informações, fontes que ensejem debates em diversas aulas sobre um mesmo tema norteador.

O dispositivo didático denominado *percurso temático* tenta avançar sobre o não incomum conservadorismo pedagógico, às vezes oriundo de pressões das coordenações ou das próprias redes de ensino, ao se planejar as aulas de História para o ano letivo. A planificação dos conteúdos é outra dimensão do mesmo problema, dilema cotidiano dos docentes. Geralmente muito fragmentados e em profusão, a multiplicidade de temas elencados nos materiais didáticos causam certa vertigem e acabam por negligenciar a necessidade de se trabalhar conceitos, períodos e temáticas com mais vagar para que os alu-

nos sedimentem ideias fundamentais e desenvolvam habilidades intelectuais no decorrer das aulas. O *percurso temático* é uma perspectiva orientadora, uma solução pedagógica, segundo a qual um mesmo tema pode ser desdobrado em diversos tempos de aula, durante algumas semanas, ou mesmo retomado durante todo um período letivo, seja ele bimestral ou trimestral.

Em termos bem prosaicos, trata-se de selecionar um tema central, a partir de um ou mais objetivos e problemas, que podem ser desdobrados paralelamente ao estudo de outras temáticas exigidas pelo currículo escolar. É possível, por exemplo, continuar a ensinar o tema das mulheres na Antiguidade grega durante todo um bimestre, articulando tal temática a outras civilizações, períodos e assuntos. Isso não representaria, portanto, “parar a matéria”, mencionado um jargão escolar, em apenas uma temática, mas se aproveitar do exercício da comparação histórica, da hermenêutica de diferentes fontes e de cada período estudado. Assim, falar da escravidão na Roma Antiga pode impulsionar a pensar, novamente, na posição social de mulheres escravas e na dimensão do trabalho análogo à escravidão em vários períodos e grupos sociais do devir histórico. A partir desse princípio orientador, ao termo de um bimestre ou trimestre letivo, ter-se-á quadros de uma exposição articulados, isto é, dentre vários matizes culturais, sociais e simbólicos, por meio dos quais se pode entrever as mulheres como agentes históricos no mundo Antigo e alhures. Nesse sentido, cria-se um dispositivo que permite aos discentes construir uma “estrutura objetiva de representação significativa ou conceitual do mundo, dos outros, da sociedade e de si” (FREITAG, 1994, p. 191).

## PERCURSO TEMÁTICO – ELEMENTOS BÁSICOS

Todo *percurso temático* possui um núcleo, objetivos centrais e problematizações iniciais, esses sempre indicarão as condições essenciais para a organização das aulas em torno de um assunto escolhido. Ao lado desses elementos, figura o quadro procedimental, isto é, com quais meios e como tornar a aula operacional, sendo assim: os recursos, as fontes e o tempo previsto. Em nosso caso:

**Núcleo:** As posições sociais da mulher e a família na Grécia Antiga.

**Objetivo central:** problematizar a ideia de família e das relações familiares na história da Grécia Antiga e no mundo contemporâneo.

**Problematizações iniciais:** As ideias sobre a família sempre foram as mesmas na história? Quais os papéis da mulher na família grega e além dela?

**Recursos:** GIF – família Homer Simpson;<sup>15</sup> meme – Xuxa e a Antiguidade;<sup>16</sup> *Dicionário Houaiss*; vídeo do programa *Fantástico*;<sup>17</sup> fragmento da historiografia especializada.

**Fontes de época:** Xenofonte, *Econômico* e Aristófanes, *Lisístrata*.

**Tempo previsto:** 6-9 tempos de aula, aproximadamente de duas a três semanas de trabalho.

O conjunto de evidências históricas reunidas para um trabalho como esse pode ser muito variado. Quanto às fontes utilizadas na aproximação à temática, tratou-se de privilegiar o universo iconográfico e audiovisual contemporâneo para convidar os alunos a se envolverem com a problemática levantada.

É importante lembrar que qualquer tema, temporalidade, ou objeto histórico escolhido para uma aula escolar deve trazer consigo tanto justificativas de caráter historiográfico, atinentes à pesquisa acadêmica, quanto as de nível ético e social. Ressalte-se que a escola responde a uma demanda estruturante da sociedade que inclui, de maneira não restritiva, a preparação para a formação profissional. Assim, a relevância de se estudar os papéis sociais das mulheres da Antiguidade está inscrita, outrossim, nas questões sociais dos tempos vividos. Em suma, o que se quer frisar é que a escola não deve ser reduzida tão somente ao microcosmo das disciplinas universitárias, isto é, reflexo imediato de debates acadêmicos.

## A DECUPAGEM DO PERCURSO TEMÁTICO - 1ª PARTE: APROXIMAÇÃO

A aproximação deve ser ao mesmo tempo cuidadosa,<sup>18</sup> objetiva<sup>19</sup> e convidativa.<sup>20</sup> Fundamentalmente, trata-se do momento em que se convida os alunos a adentrar ao universo de uma nova temática, trata-se do direcionamento do olhar (MOERBECK, 2020). Sem esse momento, a ideia de conhecimento

pode se associar à mera coleta de informações que estão disponíveis no mundo empírico, como fazem as teorias objetivistas que partem do princípio de que o conhecimento é exógeno; *a priori* empirista e indutivo, isto é, um dado a ser coletado da observação do mundo. De acordo com Yves Lenoir, um dispositivo didático correto é aquele que está baseado na tríade “problema, compreensão, aplicação” (LENOIR, 2014, p. 321).

E como se pode fazer isso? Não há uma receita fechada, mas há boas práticas a serem seguidas. Algumas delas estarão expostas a seguir e outras o docente deverá calcular segundo: o tamanho da classe; a heterogeneidade ou homogeneidade das turmas; questões econômico-sociais; a organização dos tempos de aula; – o número de tempos seguidos influenciará na maneira como se pode dispor das sugestões deste texto; a organização de grupos, estações de trabalho; a quantidade de recursos que de que a escola dispõe; a flexibilidade da orientação pedagógica da escola; entre outros fatores.

Há dois passos complementares na aproximação: 1º) partir de duas definições de um mesmo dicionário da língua portuguesa que concerne ao verbo “família” e, a mesma definição, dentro da historiografia da Antiguidade. No dicionário:

*Dicionário Houaiss* em duas edições:

- Antes (em uma edição mais antiga), a definição de “família”: “Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto (especialmente o pai, a mãe e os filhos) [...]”;
- A partir da edição de 2016, o Houaiss adota a seguinte redação para o mesmo verbo: “Núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária”.<sup>21</sup>

Note-se que não se trata apenas de uma simples nuance semântica. O núcleo de significação muda, de uma família entendida tradicionalmente como uma reunião heterossexual e seus descendentes para um “núcleo social” no qual o mais relevante são os laços afetivos. Verbetes de dicionários explicam fenômenos socioculturais e acabam por expressar as dinâmicas, conflitos e os entendimentos contidos nos usos linguísticos e/ou acadêmicos de um termo. Portanto, nesse caso, tem-se uma tensão social subjacente, manifestada pela comparação de duas versões de uma mesma obra. Trata-se de um ponto de partida interessante para se tentar captar o que os alunos trazem consigo na

dinâmica das aulas, seja no concernente às formas assumidas por suas famílias, seja naquilo que pensam sobre suas “casas” e ambientes sociais.

O próximo passo: 2º) é o de apresentar uma síntese da ideia de família a partir da historiografia especializada. Segundo Richard Saller, na *Antiguidade Clássica*, família não era um termo utilizado no sentido triádico de “pai, mãe e crianças”:

O termo tinha um uso técnico, um uso legal ligado à família; mas, na linguagem comum, era mais utilizado no sentido de conjunto de escravos, exclusivo do senhor da família [...]. A palavra típica para ‘família’ no período clássico era *domus*, que carregava o sentido geral de comunidade doméstica.<sup>22</sup> (SALLER, 1984, p. 342)

A questão central aqui é: família é um termo de uso universal? Isso é, o significante léxico e seu referente empírico (pai, mãe, filhos etc.) são estáveis ou mudam no devir temporal? Não se intui, evidentemente, falar de teorias linguísticas aos discentes do fundamental, mas chamar-lhes a atenção para a morfologia dos conceitos; afinal, toda formulação de um conceito relaciona-se a uma situação concreta e única, ainda que ele possa ser visto em suas camadas de historicidade, ou seja, mutabilidade no tempo e espaço (KOSELLECK, 1992). Termos como democracia, economia, mercado, entre outros, foram cunhados em outras épocas, por diversas comunidades, estratos sociais e culturais nos quais os significados variaram profundamente. Esse tipo de articulação mexe com as expectativas e com a visão que os discentes podem ter sobre o mundo. Assim, os docentes devem ficar muito atentos às reações dos pequenos do 6º ano em particular, pois eles costumam expressar esse estranhamento de modo mais divertido e caricatural.

O segundo passo da aproximação se relaciona ao mundo icônico e juvenil dos gifs, memes, mas também à uma reportagem jornalística tradicional. Os gifs e memes vêm ganhando espaço em pesquisas e, com muito sucesso, sendo trabalhados em sala de aula. Ambos são espécies de narrativas digitais muito curtas que capturam a atenção dos jovens (e dos adultos também, deve ser frisado), pois alguns deles são muito divertidos e respondem a questões políticas e culturais do cotidiano. Como recentemente avaliado por Cintia Beňak de Abreu (2020) “os memes exemplificam significados sintéticos de crítica, desdém ironia, ou, simplesmente, de algum evento, pessoa ou atitude

que se quer valorizar, criticar ou negar no comportamento social” (p. 24-5). Por essa e outras razões, os memes e gifs se tornaram uma interface de comunicação quase imediata e de atribuição de sentido aos problemas socioculturais que aparecem no cotidiano dos jovens.

Figura 1 – Somos uma família?



Fonte: site Giphy.com.

Figura 2 – Democracia antiga e os memes



Fonte: internet.

O gif da conhecida família Simpson, que cantarola em seu carro “nós somos uma família” e o meme da apresentadora de programas infantojuvenis, Xuxa Meneguel, “falando” da democracia grega conduz-nos, bem como os alunos que os observam, a muitas camadas de sentido – e isso relaciona-se, evidentemente, à dimensão estética da recepção. Várias atividades são passíveis de serem feitas com o gif, desde buscar outros congêneres e montar uma narrativa de gifs, até levantar algumas questões, como: o que a família Simpson está fazendo? O que permite identificar os membros dessa família? Há alguém no carro que não pertence à família? Como você pode deduzir que há alguém que não pertence à família? Cantarolar no carro com as crianças, um passeio, uma viagem, tudo isso faz parte do imaginário da cultura infanto-juvenil contemporânea. Mas, o que faz aquele senhor ali no meio do Bart e Lisa Simpson? Por que ele não canta também? Afinal, quem é a família modelar contemporânea e como ela pode ser pensada por meio desse singelo gif.

A presença da Xuxa no meme conduz-nos a duas camadas de temporalidade, tensionamentos e a questões mais profundas no que tange à problemática do artigo como o da recepção e os usos do passado (BAKOGIANNI, 2016; SILVA; FUNARI; GARRAFFONI, 2020). Primeiro, quem é a Xuxa no imaginário do docente e naquele dos discentes? Por que na democracia grega não havia espaço para ela? O que há de distinto na democracia grega antiga, ou se-

ria apenas na ateniense, que limitava a atuação das mulheres em termos políticos? Se o espaço da política institucional, o campo político (MOERBECK, 2009), era vedado às mulheres na democracia ateniense, havia outros espaços mais livres (ANDRADE, 2014; VLASSOPOULOS, 2007) de participação feminina na cidade e em seus rituais? Muitas questões podem ser desdobradas e exploradas a partir desse meme. Nós e eles, democracias, mulheres, participação social, afinal; que alteridade é essa?

Por fim, a aproximação se encerra com um debate em torno da reportagem do programa televisivo *Fantástico*<sup>23</sup> em que é retomada a problemática do *Dicionário Houaiss*, mas com exemplos de pessoas e de famílias reais que se relacionam com o mundo conceitual aqui expresso.

## 2ª PASSO: A PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização<sup>24</sup> é o momento mais importante de todo o processo descrito aqui. A partir desse momento, serão discutidas as principais fontes gregas antigas que concernem ao tema proposto.

Há possíveis cenários possíveis a partir das combinações das fontes. É bom enfatizar que o docente não precisa, nem trabalhar com todas as fontes aqui expressas, nem seguir uma ordem necessária. O *percurso temático* não é uma proposta fechada, como um manual dividido em etapas. À exceção da sequência didática: aproximação, problematização e síntese; o dispositivo aqui proposto pode se adaptar às exigências do cotidiano dos alunos, docentes e escolas. A proposta é que esse trabalho seja recorrente e que se possa utilizar as diferentes fontes em aulas diversas; bem como, que se possa retomar a temática sob diferentes prismas. Ainda assim, é possível, também, que os docentes queiram fazer um uso mais restrito e pontual da metodologia aqui proposta, o que é perfeitamente factível.

A condição *sine qua non* neste *percurso* é a de criar um espaço de diálogo e de trabalho, no qual os alunos possam caminhar em uma trajetória programada pelo seu professor, mas que pode também ser ajustada na medida em que as atividades se desenrolam.<sup>25</sup> As três concepções pedagógicas fundamentais que devem atender ao percurso visam: 1) à finalidade cognitiva – o desenvolvimento da capacidade de conceituação, das atitudes intelectuais e do pensamento crítico; 2) ao papel do professor – o de organizador das condições didáticas para favorecer a aprendizagem, mas que “representem um

desafio para o aluno” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2018, p. 189); 3) à dimensão praxeológica da didática da História, permitir que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção de uma representação da realidade a partir de um estudo dirigido.

As fontes propostas são as seguintes:

**Fonte A** – Xenofonte – *Econômico* (7, 35-37; 10, 10-13)

“Será teu dever”, eu disse, ficar dentro de casa e enviar para fora aqueles servos<sup>26</sup> cujo trabalho está no exterior, supervisionar aqueles cujo trabalho está dentro, receber o que é trazido, distribuir o que disso deve ser gasto, ter cuidado e zelar pelo que deve ser armazenado, de modo que a soma prevista para o ano não seja gasta em um mês. E sempre que a lã for trazida para você, debes cuidar para que haja mantos feitos para aqueles que precisam. E debes cuidar para que os alimentos secos estejam adequadamente comestíveis. No entanto, um dos deveres que caberá a você, eu disse, pode parecer ingrato, já que terás que ver que qualquer um dos escravos que esteja doente seja cuidado. (7, 35-37)

“De forma alguma”, disse minha esposa, será muito agradável se aqueles que têm sido bem cuidados ficarem gratos e ainda mais bem-intencionados do que antes. [...] Eu disse que com esse exercício ela se alimentaria melhor e ficaria mais saudável, e teria uma cor natural melhor [...] Por outro lado, aquelas [esposas] que passam o tempo todo sentadas de maneira arrogante se expõem à comparação com mulheres enfeitadas e falsas. (10, 10-13)

**Fonte B** – Aristófanes – *Lisístrata* (1, 486)

**Lisístrata:** [...] Você teve evidências claras de nossas capacidades. Em primeiro lugar, lembre-se de que sempre administramos bem o orçamento de todas as despesas da casa. (Aristoph., *Lys.* 486)

**Calonice:** [...] Há muito o que fazer; Maridos a serem despertados e cuidados: servos a serem expulsos de casa, crianças a serem lavadas, acalmadas com canções de ninar ou alimentadas. (Aristoph. *Lys.* 1)

**1º Nível de análise das fontes** (quem, quando, onde e por quê?):

- Quem produziu essas fontes?
- Quando foi produzida?

- Onde foi produzida?
- Por que foi produzida?

Essas são perguntas elementares que os alunos devem sempre direcionar para cada fonte, seja ela escrita ou não. Para o caso de fontes iconográficas, bem como para a cultura material em geral (contendo elementos icônicos ou não) – estátuas, edificações, pinturas, fotografias, moedas etc., as perguntas do primeiro nível de análise deverão ser adaptadas à natureza na fonte avaliada.

Há dois pontos importantes a serem frisados: sugere-se que os alunos não recebam do professor as respostas do primeiro nível, mas que tenham que buscá-las em uma dinâmica específica em classe – uma possibilidade é fazer um jogo envolvendo estações rotativas em que os membros das equipes tenham que buscar essas informações, em síntese, nada deve ser dado “de mão beijada”. As metodologias da história, desde as mais rudimentares avaliações internas e externas das fontes, até as mais refinadas intervenções da História Oral ou do trabalho leitura epigráfica, tudo isso deve ser trabalhado a cada nova fonte que é levada aos alunos, a cada nova aula, a cada novo *percurso*. Há uma perspectiva errônea, reproduzida, inclusive na BNCC, que leva a crer que os alunos aprenderão sobre metodologias e naturezas das fontes históricas no início do 6º ano e tão somente lá. Os livros didáticos costumam reificar esse engano, enquanto o mais frutífero seria a prática de retomar as metodologias da História a cada nova atividade, segundo às necessidades da pesquisa a ser realizada em sala de aula. Em suma, ensinar metodologias, é, igualmente, ajudar a pensar historicamente (VILAR, 1987).

## 2º Nível de análise (aprofundamento contextual):

- Como o contexto em que as fontes foram produzidas pode influir nas ideias nelas expressas? Em termos mais simples – tratava-se de tempos de paz, bonança, riqueza e fartura; crise social; frugalidade e guerra, etc.
- Qual a mensagem principal de cada fonte? É possível uma síntese?
- As fontes concordam entre si ou discordam? Em que níveis elas se corroboram ou se refutam?
- Esses documentos são confiáveis? Quais critérios definem o caráter fiduciário de um documento histórico? Isto é, o problema le-

vantado como motivador da pesquisa histórica pode ser respondido de forma adequada pela fonte? Por exemplo, é possível pensar que Xenofonte, membro da elite ateniense, expresse a palavra final sobre o papel da mulher daquela sociedade. Contumaz entre os historiadores, há um exercício muito importante, embora complexo à meninada de tenra idade (NAKOU, 2003), desconfiar do que dizem as fontes históricas. Não se deve nunca subestimar a resposta possível dos alunos e sim buscar esboçar uma zona de desenvolvimento proximal como uma baliza para o nível de complexidade levantada às questões (ENGESTRÖM; GLĂVEANU, 2012). Atividades fáceis demais entediam e subestimam, difíceis demais desestimulam. Apenas o docente *in loco* poderá estabelecer o nível correto dos desafios do percurso.

Dessa maneira, perguntar-se quem produziu ou em quais circunstâncias uma fonte histórica foi produzida pode indicar se se trata de um documento tendencioso, isto é, aquele que implícita ou explicitamente defende uma posição arbitrária ou unilateral em dado contexto histórico. Imagine-se, por exemplo, dois jornais que defendem posições contrárias em um momento de ruptura social. Agora, pense que apenas um desses jornais tenha sobrevivido às adversidades do seu próprio tempo. Ainda que se tenha apenas um dos jornais em mãos, é preciso inquietar-se sobre o silêncio de outras vozes. Este, pode ser o silêncio dos vencidos e o apagamento das outras memórias. O trabalho de cotejamento e a desconfiança é muito importante para que os alunos se desloquem de um realismo ingênuo para uma visão mais crítica das evidências estudadas (LUCAS, 2006).

### 3º Nível de Análise (aprofundamento temático):

- Qual o contexto interno de cada uma das fontes (o que está acontecendo na narrativa da fonte)?
- Actorialização – (quais são as personagens envolvidas em cada fonte)?
- O que as fontes descrevem? (considere o espaço encenado; os símbolos; objetos; enfim, todos os elementos figurativos presentes)

- Qual a posição da mulher na fonte 1 e na fonte 2 (o que acontece com ela: fala, cala, sofre, age...)?
- Nos textos 1 e 2 se fala sobre questões familiares, certo? Quais as diferenças de abordagem? Em que medida isso se relaciona com as personagens femininas?
- O quê, em cada fonte, pode ser entendido como semelhante e como diferente da sociedade em que você vive?

Esse segmento aponta para o cerne da avaliação temática, portanto, são com perguntas dessa natureza que os alunos poderão “decifrar o enigma” dessas mulheres e dessas famílias na Antiguidade grega.

#### **4º nível de análise** (aprofundamento hermenêutico):

- Que tipo de alegações o(s) autor(es) das fontes usam?
- O(s) autor(es) está(ão) baseado(s) em qual tipo de informação para construir suas ideias?
- A linguagem utilizada pelo(s) autor(es) pode ser indício da sua própria perspectiva? Em que medida um texto produzido por uma mulher poderia influenciar na maneira como seus papéis sociais são representados?

Note-se que, em muitos casos, certos gêneros literários já trazem em si, como um código pré-fabricado, informações que vão se somar à narrativa, à leitura daquele que os interpretam, seja na Antiguidade, pelos interlocutores daquele próprio tempo; seja nas reapropriações que se sucedem e se interpolam (CARDOSO, 1997; SCHOLE, 1982).

- Que tipo de simbologia (de representações sociais culturalmente codificadas) os autores se utilizam para tornar mais claros os seus argumentos e, eventualmente, convencer o leitor?

Esse nível de análise é o mais refinado a que se pode chegar em um trabalho escolar. A realização desta etapa com o ensino fundamental vai depender da faixa etária, dentre outros fatores que os docentes terão que ter sensibilidade ao avaliarem. Como já mencionado acima, é sempre bom trabalhar na zona de desenvolvimento proximal para que os alunos possam avançar sobre seus próprios limites (ENGSTRÖM, 2016). Não se deve tomar as dificulda-

des como fracassos e, assim, abdicar de sugerir questões complexas para o grupo focal. Trata-se de um processo de desenvolvimento de um nível narrativo da consciência histórica e, num sentido mais amplo, de alfabetização histórica (LEE, 2006; CARRETERO; LOPEZ, 2009; RÜSEN, 2010).

### 3º PASSO: A SÍNTESE

É a parte mais simples do percurso temático, é aquele em que o docente vai retomar as principais questões colocadas ou surgidas durante o trabalho, bem como os conceitos enfocados e tentar fazer com que alunos e alunos se expressem quanto ao que aprenderam. Seja por meio de debates coordenados, jogos lúdicos, redações; enfim, é necessário captar o que pensam os alunos para se saber em que nível as habilidades do pensamento histórico visadas foram atingidas. A síntese é, ao mesmo tempo, o ponto de culminância de um trabalho e um importante diagnóstico a ser feito das práticas até então empreendidas.

Um debate entre os grupos e o professor podem ser orientados pelas seguintes perguntas:

- A ideia de família e a posição da mulher em seu seio mudou no decorrer da história, de que maneiras?
- Quais semelhanças e diferenças podem ser apreendidas dos antigos e atuais conceitos de família? (Os alunos podem ir além do que foi visto nas fontes sobre a família no mundo atual, evidentemente)
- Entre a mulher na Antiguidade e hoje, em que medida esses papéis sociais sofreram mudanças?

### CONCLUSÃO

O percurso temático pensado nesse artigo permite criar uma instância de reflexão na qual os passados e as projeções de futuro se encontrem nos espaços das experiências, isto é, no presente de cada aluno (KOSELLECK, 2006; WEBERMAN, 2009). De diferentes maneiras, pode-se entrever a potência pela qual o estudo da Antiguidade pode se apresentar aos professores e alunos de nosso tempo. Navegar entre diferentes temporalidades é também assumir o risco de assumir as dificuldades que desafiam o professor na organização do

percurso temático e discentes nas diferentes formas de participação e apreensão de tempos mais profundos. O percurso, no entanto, impele os alunos à participação mais ativa em sala de aula, abre as possibilidades de caminhos não necessariamente previstos, oferece aos discentes a possibilidade da dúvida que desaparece no tradicionalismo das exposições e narrativas fechadas de livros didáticos e de aulas “cuspe e giz”.

O percurso e o trabalho com temas sensíveis em sala de aula proporcionam aos alunos a possibilidade de tensionar as camadas de tempo em seus diferentes sentidos e, aos docentes, a chance de estruturar um debate que os mobilize a pensar criticamente o mundo em que vivem. É um trabalho multifacetado em que se pode estimular a expressão retórica, corporal e mesmo cênica por meio das quais os alunos expressarão suas próprias ideias. Ao professor é a oportunidade de se alimentar de *feedbacks* imediatos para repensar as próprias práticas e os níveis de sucesso ou dificuldades do *percurso* em si. Pensar a História Antiga nas escolas e sua descolonização também pode contribuir a refletir acerca de uma “educação como prática da liberdade” e “realizar algo de sério e autêntico para elas [as bases populares]” (FREIRE, 1967, p. 102).

## REFERÊNCIAS

### Documentação escrita

- AESCHINES. Aeschines with an English translation by Charles Darwin Adams, Ph.D. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1919.
- APOLLODORUS. *The library of Greek mythology*. Translated by Robin Hard. Reissued as paperback ed. Oxford: Oxford University Press, 1998. (The world's classics).
- APOLODORO; ONELLEY, G.; CURADO, A. L. *Contra Neera [Demóstenes] 59*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ARISTOTLE. Aristotle in 23 Volumes, Vol. 21, translated by H. Rackham. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1944.
- ARISTOPHANES. *Ecclesiazusae*. The Complete Greek Drama, vol. 2. Eugene O'Neill, Jr. New York. Random House. 1938.
- ARISTOPHANES. *Lysistrata*, with the English translation of Benjamin Bickley Rogers, Volume 3. Oxford University Press; second edition, 1922.

- ARISTOPHANES. Aristophanes. Women at the Thesmophoria. The Complete Greek Drama, vol. 2. Eugene O'Neill, Jr. New York. Random House. 1938.
- DEMOSTHENES. Demosthenes with an English translation by A. T. Murray, Ph.D., LL.D. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1939.
- DEMOSTHENES. Demosthenes with an English translation by Norman W. DeWitt, Ph.D., and Norman J. DeWitt, Ph.D. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1949.
- ISAEUS. Isaeus with an English translation by Edward Seymour Forster, M.A. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1962.
- PLUTARCH. Plutarch's Lives. with an English Translation by. Bernadotte Perrin. Cambridge, MA. Harvard University Press. London. William Heinemann Ltd. 1916.
- PLATO. Plato in Twelve Volumes, Vol. 12 translated by Harold N. Fowler. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1921.
- PLATO. Plato in Twelve Volumes, Vol. 9 translated by W.R.M. Lamb. Cambridge, MA, Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1925.
- XENOPHON. Xenophon in Seven Volumes, 4. E. C. Marchant. Harvard University Press, Cambridge, MA; William Heinemann, Ltd., London. 1923.
- XENOPHON. Xenophon in Seven Volumes, 4. Harvard University Press, Cambridge, MA; William Heinemann, Ltd., London. 1979.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Cintia B. de. *Também com memes se ensina e se aprende história: uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II*. Rio de Janeiro: dissertação de mestrado. Orientadora: Sônia Wanderley, 2020.
- ANDRADE, Marta M. de. Política e visibilidade: o elogio das mulheres em contextos funerários atenienses (sécs. V-IV a.C.). *Mare Nostrum (São Paulo)*, v. 5, n. 5, p. 1-17, 12 dez. 2014.
- ANDRADE, Marta M. de. Aspásia: o amor e palavra. In: REDE, M. (Org.). *Vidas antigas: ensaios biográficos da antiguidade*. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 35-50.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? In: LAROUCHE, M.-C.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (Org.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de*

- recherche et d'intervention*. Québec (Québec): Presses de L'Université du Québec, 2014. p. 175–196.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines au primaire. In: ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; CHOUINARD, I.; PELLERIN, G. (Org.). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec, 2018. p. 187–210.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement. *Éducation et francophonie*, v. 47, n. 2, p. 172–193, 2019.
- AZEVEDO, Sarah F. L. de. A ética da monogamia e o espírito do feminicídio: marxismo, patriarcado e adultério na Roma Antiga e no Brasil Atual. *História (São Paulo)*, v. 38, p. 1–19, 2019.
- BAKOIANNI, Anastasia. O que há de tão 'clássico' na recepção dos clássicos? Teorias, metodologias e perspectivas futuras. *CODEX -- Revista de Estudos Clássicos*, v. 4, n. 1, p. 114–131, 30 jun. 2016.
- BELCHIOR, Ygor K. Por uma História Antiga que promova a dignidade humana: um ensaio/provocação. *Revista Brathair*, v. 1, n. 21, p. 92–106, 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC, 2019.
- CANDAU, Vera Maria F.; MOREIRA, Antônio F. (Org.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Edição: 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *Narrativa, sentido, história*. Campinas: Papyrus, 1997.
- CARNEIRO DOS SANTOS, Roberto E. Redes digitais e ensino de História: produção, recepção e aprendizagem por meio da internet na perspectiva da História Pública entre alunos da geração Z e Alpha. Rio de Janeiro: dissertação de mestrado. Orientador: Guilherme Gomes Moerbeck, PPGEH, UERJ, 2022.
- CARRETERO, Mario; LOPEZ, César. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, p. 75–89, 2009.
- CERTEAU, Michel De. *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CERRI, Luís. F.; COSTA, Maria P. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v. 37, p. 1-21, 2021.
- COELHO, Ana Lucia S.; BELCHIOR, Ygor K. BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. *Mare Nostrium*, v. 8, n. 8, p. 62–78, 9 out. 2017.

- COHEN, Edward. *Athenian Prostitution: The Business of Sex*. Oxford, Oxford University Press; Reprint edition, 2018, p.714-735.
- CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero*. 2002. Cruzamento: raça e gênero. UNIFEM, 2004.
- CUCHET, Violaine Sebillotte. O que o gênero faz na Antiguidade Grega (séculos V e IV a.C). In: *Imagem, Gênero e Espaço: Representações da Antiguidade*. Niterói: Editora Alternativa, 2014.
- DARGAN, O.P. (Sister Mary Faith). *The Interplay of Ethos and Legal Issues in Certain Private Orations of Demosthenes*. [Portions of Text in Greek]. The Ohio State University, Ph.D., 1970.
- DETIENNE, Marcel. *Comparar o Incomparável*. São Paulo: Ideias & Letras: 2004.
- DOVER, Kenneth J. *A homossexualidade na Grécia antiga*. São Paulo: Nova Alexandria, 1978, p. 160.
- ENGESTRÖM, Yrjö. *Studies in expansive learning: learning what is not yet there*. New York: Cambridge University Press, 2016.
- ENGESTRÖM, Yrjö.; GLĂVEANU, Vlad. On Third Generation Activity Theory: Interview with Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, v. 8, n. 4, p. 515–518, 20 nov. 2012.
- ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David. *Jeu et l'histoire : Assassin's Creed vu par les historiens*. Montréal: Del Busso Editeur, 2021a.
- ÉTHIER, Marc-André; LEFRANÇOIS, David. (Org.). *Mondes profanes: Enseignement, fiction et histoire*. Deuxième édition revue et augmentée. [Laval]: Presses de l'Université Laval, 2021b.
- FALAIZE, Benoît. L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Revista Tempo e Argumento*, v. 6, n. 11, p. 193–223, 27 de maio 2014.
- FARAONE, Christopher A.; Laura K. McClure, (eds.). *Prostitutes and Courtesans in the Ancient World*. Madison, 2006, 221-222.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREITAG, Michel. Pour un dépassement de l'opposition entre "holisme" et "individualisme" en sociologie. *Revue européenne des sciences sociales*, v. 32, n. 99, p. 169–219, 1994.
- GROSFUGUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2–3, p. 211–223, mar. 2007.
- JUST, Roger. *Women in Athenian Law and Life*. London, Routledge, 1989.

- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 134–146, 30 jul. 1992.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro (RJ): Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 19, n. 38, p. 125–138, 1999.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, v. 22, n. Especial, p. 131–150, 2006.
- LEITE, Priscilla. G. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a partir das propostas da BNCC. In: NETO, J. M. G. DE S.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. *Antigas Leituras: ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020. p. 93–113.
- LENOIR, Yves. L'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire: face à la déliquescence de l'humain et du social, vers une reconceptualisation épistémologique des fondements. In: LAROUCHE, M.-C.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. (Org.). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise: regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec (Québec): Presses de L'Université du Québec, 2014. p. 301–327.
- LESSA, Fábio de Sousa. *O Feminino em Atenas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.
- LISSOVOY, Noah de. Decolonial pedagogy and the ethics of the global. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 31, n. 3, p. 279–293, 1 jul. 2010.
- LUCAS, J. S. Historical Thinking is Unnatural, and Immensely Important: An Interview with Sam Wineburg. *Historically Speaking*, v. 7, n. 3, p. 39–42, 2006.
- MACDOWELL, Douglas M. *The Law in Classical Athens: Aspects of Greek and Roman life*. New York: Cornell University Press, 1986.
- MAPOSA, Marshall; WASSERMANN, Johann. Conceptualizing historical literacy - a review of the literature. *Yesterday and Today*, n. 4, p. 41–66, Jan. 2009.
- MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
- MOERBECK, Guilherme. Caminhos possíveis para o ensino de História Antiga na Educação Básica: discussões preliminares. In: BUENO, A. et al. *Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. União da Vitória/Rio de Janeiro: SobreOntens, 2018a, p. 140–150.
- MOERBECK, Guilherme. Campo Acadêmico, História Antiga e Ensino: comentários em torno do presente e futuro de uma área. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, p. 187–197, 9 out. 2017a.

- MOERBECK, Guilherme. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7o e 8o anos do ensino Fundamental. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, p. 189–214, 6 jul. 2017b.
- MOERBECK, Guilherme. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. *Revista Brathair*, v. 1, n. 21, p. 50-91, 2021.
- MOERBECK, Guilherme. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 225-247, 26 nov. 2018b.
- MOERBECK, Guilherme. Nova Escola Box | História Antiga: o estranhamento que educa. Nova Escola, 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/87/como-trabalhar-historia-antiga-na-escola-de-hoje/conteudo/18962>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- MOERBECK, Guilherme. O campo político de Atenas no século V a.C. *Revista Phoenix*, v. 15-1, p. 114-134, 2009.
- MOERBECK, Guilherme; ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. Dimensões didáticas e disciplinares do ensino da História: o caso do 6o ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 3e cycle du Primaire no Québec. *Tempo e Argumento*, v. 14, n. 37, 2022.
- MOERBECK, Guilherme; VELLOSO, Luciana. Uma longa jornada da cidade antiga à contemporânea: escola, memória e cotidiano. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 11, p. 144-157, 6 dez. 2017.
- MORALES, Fábio. A. Por uma didática da História Antiga no Ensino Superior. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, p. 79-114, 9 out. 2017.
- NAKOU, I. Exploração do pensamento histórico dos jovens em ambiente de museu (Children's historical thinking within a museum environment). In: BARCA, I. *Educação histórica e museus* : actas das | Serviços de Biblioteca e Documentação da FLUC. Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 37-59.
- NETO, José M. G. de S. O ensino de História e o infinito banco de imagens: Êxodo, Deuses e Reis (2014). *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 162-183, 2019.
- NETO, José. M. G. de S. Deuses do Egito (2016): Uma narrativa fílmica da civilização branca. *Revista TransVersos*, v. 0, n. 16, p. 21-44, 2019.
- NETO, José. M. G. de S.; MOERBECK, Guilherme; BIRRO, Renan M. (Org.). *Antigas Leituras: Ensino de História*. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, 2020. v. 1.
- PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 26 nov. 2018.

- RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. “Por que um canal do YouTube mentiria?”: a relação entre os estudantes do ensino médio e os conteúdos históricos divulgados no YouTube. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 22, p. 366-388, 2022.
- RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- SALLER, Richard P. “Familia, Domus”, and the Roman Conception of the Family. *Phoenix*, v. 38, n. 4, p. 336-355, Winter, 1984.
- SANTOS, Dominique Vieira C. dos. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. *Outros Tempos – Pesquisa em Foco - História*, v. 16, n. 28, p. 128, 21 jul. 2019.
- SANTOS, Juliana Magalhães dos. *Eros no oikos: Relações de gênero e representações da espacialidade e da sexualidade feminina em Atenas do V século a.C.* IHT-UFF, Niterói: 2018 [tese de doutorado].
- SCHOLES, Robert. *Semiotics and Interpretation*. Bloomsbury: Yale University Press, 1982.
- SILVA, Glaydson. J. da; FUNARI, Pedro P.; GARRAFFONI, Renata S. Receptions of Antiquity and Uses of the Past: The Establishment of Distinct Fields and Their Presence in the Brazilian Context. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 84, p. 43-66, ago. 2020.
- SOUZA, Matheus V. de. O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico? *História & Ensino*, v. 25, n. 1, p. 571-588, 29 jul. 2019.
- VANSLEDRIGHT, Bruce. A. *The Challenge of Rethinking History Education*. Edição: 1 ed. New York: Routledge, 2010.
- VILAR, Pierre. Penser historiquement. juillet 1987, Ávila. *Anais...*: juillet 1987. p. 1-22.
- VLASSOPOULOS, Kostas. Free spaces: identity, experience and democracy in classical Athens. *The Classical Quarterly*, v. 57, n. 1, p. 33-52, maio 2007.
- WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que’s palargo, 2014.
- WEBERMAN, David. Phenomenology. In: TUCKER, A. (Org.). *A Companion to the Philosophy of History and Historiography*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2008.
- WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- WINEBURG, Sam. Porque o pensamento histórico não é sobre História. *OPIS*, v. 19, n. 2, p. 1-5, 30 dez. 2019.

WINEBURG, Sam.; MARTIN, Daisy; MONTE-SANO, Chauncey. *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms Aligned with Common Core State Standards*. 2 ed. New York: Teachers College Press, 2012.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este trabalho de pesquisa recebe generosos financiamentos do programa Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ e do Prociência – UERJ. Agradecemos a todos os componentes do Grupo *Didaskô*, Grupo de Estudos em Ensino de História da UERJ, cujos debates permitiram o amadurecimento de algumas das ideias aqui contidas. Os eventuais erros são, naturalmente, de responsabilidade dos autores.

<sup>2</sup> Muito longe de ser exaustiva, a lista aponta apenas alguns trabalhos que vêm sendo feitos nesse sentido.

<sup>3</sup> Termos como aluno, discente e professor são utilizados no masculino apenas quanto à economia de linguagem. Salvo menção em contrário, quer-se referir a ambos os gêneros quanto se empregam essas palavras.

<sup>4</sup> No Canadá, as províncias regulam o sistema escolar, isso significa dizer que conteúdos e programas podem variar sensivelmente.

<sup>5</sup> Possivelmente, o exemplo mais acessível de reflexão pós-colonial pública de História Antiga seja o projeto coordenado pelas professoras Katherine Blouin, Usama Ali Gad e Rachel Mairs, chamado *Everyday Orientalism*, ver: <https://everydayorientalism.wordpress.com/> Acesso em 01/12/2022.

<sup>6</sup> Novamente, alguns pilares teóricos que apenas delineiam um campo multifacetado e em formação.

<sup>7</sup> A História com artigo definido e “h” maiúsculo faz menção à essencialização do próprio termo, como se fosse possível uma única História verdadeira.

<sup>8</sup> Em que pese a falta de precisão da noção de Grécia Antiga, o foco das fontes desse trabalho levar-nos-ão a pôr em relevo o período Clássico, entre os séculos V-IV a.C.

<sup>9</sup> Esse quadro conceitual foi reinterpretado à luz de um amplo projeto de desenvolvimento de planos de aula alinhados à BNCC para a *Revista Nova Escola* e do qual participaram professores de todas as regiões do Brasil. A coordenação pedagógica geral foi de Oldimar Cardoso e a dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de Guilherme Moerbeck, ver: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula>. Para o SHEG, ver: <https://sheg.stanford.edu/>.

<sup>10</sup> Segundo Just (1989, p. 19) a responsabilidade de o representante familiar ter, primariamente, influência moral. A partir disso, era considerado interventor e representante de decisões legais, administrativas, patrimoniais e financeiras diante dos pares de maneira a validar seus bens e a conexão com a cidadania. Sobre o assunto ver em Harrison (1968),

Lacy (1968), Pomeroy (1979), McDowell (1999). Não deixa de ser interessante que no léxico, *kyrios* também possa significar: aquele que é apto; que tem poder; soberania; direito etc.

<sup>11</sup> Momento da peça teatral quando os atores deixam o palco e o coro se dirige diretamente ao público para tecer comentários que podem ou não estar relacionados à peça.

<sup>12</sup> Ver em Demóstenes 59; referência implícita ao trabalho feminino em Lísias 1; Lísias 4; Iseu, 3; 6; Antifonte 1.

<sup>13</sup> Espécie de representante dos interesses de outra cidade junto à sua própria.

<sup>14</sup> Ver: <https://www.filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/quadros-de-uma-exposicao/>. Acesso em: 01/12/2022.

<sup>15</sup> Ver: <https://giphy.com/gifs/season-13-the-simpsons-13x7-xT5LMivGZNaWBldvYQ>. Acesso em: 01/12/2022.

<sup>16</sup> Meme que circulou nas redes durante um tempo.

<sup>17</sup> A reportagem do programa *Fantástico* foi feita por ocasião da mudança do verbete “família” no conhecido Dicionário Houaiss. A reportagem é interessante porque exploratória, na qual se busca, na vida real, os sentidos dados à palavra família. Ver: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/05/dicionario-houaiss-reescreve-o-verbete-familia.html>. Acesso em: 01/12/2022.

Por ocasião de minicursos e palestras desse tema, também foi utilizado o filme de animação *Hércules* (1997), diretores: Ron Clements, John Musker. O filme pode ser tanto um bom substituto ao quadro do *Fantástico*, quanto mais um elemento a ser colocado em debate no *percurso*. Dessa maneira, sugere-se a escolha de algumas sequências e, igualmente, conferir alguns trechos da *Biblioteca* de Apolodoro, que poderá servir de contraponto à narrativa fílmica que reconta a história do semideus Hércules em tonalidades profundamente distintas da síntese produzida no século II d.C. O foco, nesse caso, recai sobre o modelo de família apresentado pela narrativa do filme dos estúdios Disney, bem como da relação entre Zeus e Hera. É importante frisar que algumas partes da narrativa de Apolodoro, como a violação de Alcmena por Zeus deverão ser atenuadas para que se possa trabalhar com a faixa etária do 6º ano.

<sup>18</sup> Toda aula de história pode tocar mais ou menos em questões sensíveis ao tempo presente. Este é, por definição, um tema sobre o qual se deve ter muito cuidado, portanto, sensibilidade no momento de organizar o olhar do aluno, chamar a atenção para o que será trabalhado doravante.

<sup>19</sup> Deve-se adentrar a temática de imediato, sem circunlóquios ou muitas tangentes. Isso não quer dizer que o professor não possa fazer uma introdução geral ao tema. Ao contrário, é preciso situar os discentes sobre o que eles irão estudar, mas isso não significa tornar a aproximação uma palestra.

<sup>20</sup> Convidar é levantar as dúvidas, colocar os problemas, aguçar a curiosidade. A ciência é movida em grande parte por uma curiosidade orientada; afinal, por que as coisas funcionam de um jeito e não de outro? Assim, o convite deve aguçar os sentidos, fazendo com

que eles dialoguem com um tipo de linguagem, geralmente audiovisual, que faz parte do universo de relações dessa geração (RODRIGUES JUNIOR, 2022; CARNEIRO DOS SANTOS, 2022).

<sup>21</sup> Ver: <https://catracalivre.com.br/cidadania/dicionario-houaiss-redefine-o-conceito-de-familia/>. Acesso em: 01/12/2022.

<sup>22</sup> Caso bastante símile ao grego antigo, *oikos*.

<sup>23</sup> Algumas questões devem ser levantadas quanto à reportagem, especialmente no que diz respeito à variabilidade das formas das famílias e da participação da mulher nelas.

<sup>24</sup> Assim como a aproximação, é importante pensar na organização da turma. Geralmente, a formação de grupos dinamiza o trabalho e faz com que haja trocas mais interessantes entres os discentes. Imaginando uma turma de 30 alunos, pode-se dividi-la em 6 equipes de 5 alunos, preferencialmente reorganizando-a espacialmente, de tal maneira que se formem pequenas bolhas de classe independentes.

<sup>25</sup> Essa é uma das vantagens do *percurso*, como o tema se desdobra em vários encontros, as questões, as necessidades, os anseios expressos pelos alunos podem ser integrados nas aulas que estão previstas.

<sup>26</sup> A palavra utilizada aqui é *oikétēs*, o que significa um trabalhador do *oikos*, isto é, da comunidade doméstica que poderia ser um escravo. O termo em grego mais comum para se designar um escravo é *doûlos*.

Artigo submetido em 15 de agosto de 2022.  
Aprovado em 30 de novembro de 2022.

