



AEDOS

Revista do corpo discente
do PPG-História da UFRGS

Gênero na Grécia Antiga em Materiais Didáticos: uma análise comparativa entre o Projeto Mosaico e um produto do Programa de Licenciaturas

Gender in Ancient Greece in Teaching Materials: a comparative analysis between the Projeto Mosaico and a product of the Programa de Licenciaturas

Dandara Perlin Pereira¹

Resumo: Durante os anos de 2017 e 2018 tive a oportunidade de desenvolver dois projetos como bolsista do Programa de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (PROLICEN – UFSM). O trabalho resultou no desenvolvimento de dois materiais didáticos com a temática da mitologia grega e focados na discussão de gênero, além da minha monografia de conclusão de graduação em Licenciatura e Bacharelado em História. No presente artigo, aprofundamos discussões iniciadas na monografia, por meio da análise comparativa entre o livro didático utilizado pelas turmas envolvidas projeto, e o vídeo produzido enquanto bolsista do Programa em 2017. Na análise, trazemos elementos dos conteúdos quanto à adequação ao debate de gênero, e pontuamos questões envolvendo a produção de livros e outros materiais didáticos, defendendo a importância do esforço em prol de um ensino de História de qualidade.

Palavras-chave: Gênero; Grécia Antiga; Materiais Didáticos.

Abstract: During the years 2017 and 2018, I've had the opportunity to develop two projects as a scholar of the "Programa de Licenciaturas" of the Universidade Federal de Santa Maria (PROLICEN - UFSM). The research resulted in the development of two didactic materials with the Greek mythology theme and focused on the gender discussion. It also resulted in my undergraduate dissertation. In this paper, we deepened discussions initiated in the undergraduate dissertation, through a comparative analysis between the textbook used by the classes with which we developed one of the projects, and the didactic video produced as a PROLICEN's scholar in 2017. In the analysis, we bring elements of the textbook's contents to discuss its appropriateness on the gender debate, and pointed issues involving the production of books and other didactic materials, defending the endeavour to improve History teaching quality.

Keywords: Gender; Ancient Greece; Didactic Materials.

Introdução

Quando, ao chegar nas salas de aula da Educação Básica, nos confrontamos com o principal material didático utilizado naquele espaço, nossa tendência, enquanto professoras e professores de História recém-formados ou em processo de formação, é torcer o nariz. Ao longo da graduação, ouvimos muito sobre livros didáticos, lemos algumas coisas, e

¹ Licenciada e Bacharela em História pela Universidade Federal de Santa Maria – RS. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Bolsista CAPES de Pós-Graduação.

produzimos, de fato, pouco. Sobre essa questão, o historiador Fábio Faversani faz algumas considerações pertinentes:

A maior parte das análises de livros didáticos segue sendo um estudo do que são estes textos frente ao que eles deveriam ser tendo em vista o estado da arte no que se refere ao que é produzido pela historiografia e/ou em relação ao que eles deveriam propiciar para que se realizasse o que se discute como sendo o perfil mais adequado para o ensino de história. Em síntese, a maior parte das análises dos livros são feitas por acadêmicos que discutem o quanto os livros didáticos se aproximam das discussões feitas por eles próprios (FAVERSANI, 2001, p. 15).

Durante os anos de 2017 e 2018, tive a oportunidade de desenvolver dois projetos como bolsista do Programa de Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (PROLICEN – UFSM). O trabalho resultou no desenvolvimento de dois materiais didáticos com a temática da mitologia grega e focados na discussão de gênero. Ao longo desse período tive contato com bibliografia tratando de temas como livros didáticos e o trabalho do/a professor/a. A partir destas leituras, e confrontando-as com a realidade escolar na qual estive inserida, assim como com a análise dos livros didáticos utilizados pelas turmas com as quais trabalhei, juntamente com minha orientadora, chegamos a algumas conclusões acerca da produção de materiais didáticos, expostas brevemente por meio da concordância com os autores nos parágrafos anteriores.

Neste artigo, buscaremos apresentar e aprofundar – realizando, ao mesmo tempo, uma autocrítica – as conclusões as quais chegamos em minha monografia. Isto será feito a partir da análise comparativa do conteúdo de Grécia Antiga, especificamente os trechos que apresentam questões de gênero, no livro de História para o 6º ano do Ensino Fundamental do *Projeto Mosaico* (2015), e no vídeo didático *A mulher grega mítica: ideal e realidade da mulher aristocrática*² (2017), desenvolvido por nós no projeto “História Antiga e fronteiras entre o saber escolar e acadêmico: uma busca de integração por meio da produção de materiais didáticos voltados ao debate de gênero em sala de aula”, no qual fui bolsista do PROLICEN – UFSM no ano de 2017.

A seleção de fontes – o livro e o vídeo – e o recorte – gênero na Grécia Antiga – se deu a partir de alguns critérios. Em primeiro lugar, o livro do *Projeto Mosaico*, juntamente com o do *Projeto Araribá*, eram utilizados pelas professoras responsáveis pela disciplina de História nas quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental com as quais trabalhei ao longo do projeto na Escola Estadual de Educação Básica Dom Antônio Reis, no município de Faxinal do Soturno/RS. Decidimos analisar apenas um deles, levando em consideração a

² Link para acesso ao vídeo na íntegra: PEREIRA, Dandara Perlin. SILVA, Semíramis Corsi. *A mulher grega mítica: ideal e realidade da mulher aristocrática* (2017). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S3cn6NPRCxc>>. Acesso em 02 de março de 2020.

extensão do artigo, e optamos pelo que pertencia a relação mais recente do PNLD, que cobre os anos de 2017, 2018 e 2019 sendo, portanto, o livro do *Projeto Mosaico* – o livro do *Projeto Araribá* era do edital anterior.

Dentre os dois projetos, optamos por realizar a análise do vídeo elaborado no primeiro projeto, pois ele foi pensado a partir dos interesses dos/as alunos/as e objetivos das professoras – alinhados com os nossos. O segundo projeto, “Por uma história prazerosa e consequente”: mitologia grega, gênero e documentos históricos em sala de aula (2018), tratou-se de um aprofundamento do primeiro, e o material didático elaborado ao final, a Cartilha de Apoio Pedagógico intitulada *Mulheres Bárbaras na Mitologia Grega: Gênero e estruturação das relações sociais no Mediterrâneo a partir de documentos históricos*, é voltado para o/a professor/a, com textos introdutórios e sugestões de atividades.

Por fim, o vídeo didático a ser trabalhado trata de dois mitos gregos, o das amazonas e o da rainha Penélope. De forma a tornar a análise do conteúdo do livro didático mais específica e proveitosa – já que uma breve análise geral já está presente em minha monografia –, decidimos selecionar a parte do conteúdo de História Antiga que se alinha ao conteúdo do vídeo, portanto, aquela referente à Grécia. O propósito desta análise comparativa é mostrar as diferenças e semelhanças entre os materiais – ou como indagado pela banca durante a defesa de minha monografia: por que o material desenvolvido por nós seria de certa forma “melhor” que o livro didático? –. Assim, confrontaremos as críticas negativas sobre o livro didático com a real tentativa de produção de materiais.

Gênero na Grécia Antiga nas páginas do Projeto Mosaico

O *Projeto Mosaico: história: anos finais: ensino fundamental*, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático referente aos anos de 2017, 2018 e 2019 – portanto, atual no momento em que este artigo foi escrito –, e é de autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. Cláudio Vicentino é licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, e José Bruno, bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). O livro está em sua primeira edição, de 2015, pela Editora Scipione, e conta com 285 páginas de conteúdo.

Ele é dividido em oito módulos, “Discutindo a História e nossas origens”, que trata em 31 páginas de teoria da História e Pré-História; “América: primeiros povos e civilizações”, que ao longo de 55 páginas trata do povoamento da América, dos povos indígenas do Brasil e de “reinos e impérios antigos da América”; “África: primeiros povos e civilizações”, que trata do Egito e outros reinos africanos em 31 páginas; “Antigas civilizações da Mesopotâmia e do

Oriente Médio”, com os povos da Mesopotâmia e os hebreus, fenícios e persas em 37 páginas; “As grandes civilizações orientais”, com Índia Antiga e China Antiga em 33 páginas; “A formação do mundo Grego Antigo” e “A hegemonia de Atenas e o helenismo”, tratando de Grécia em 53 páginas; e “O mundo romano Antigo”, sobre Roma em 39 páginas. Abaixo, o gráfico apresenta de forma mais demarcada a distribuição de páginas por conteúdo ao longo do livro.

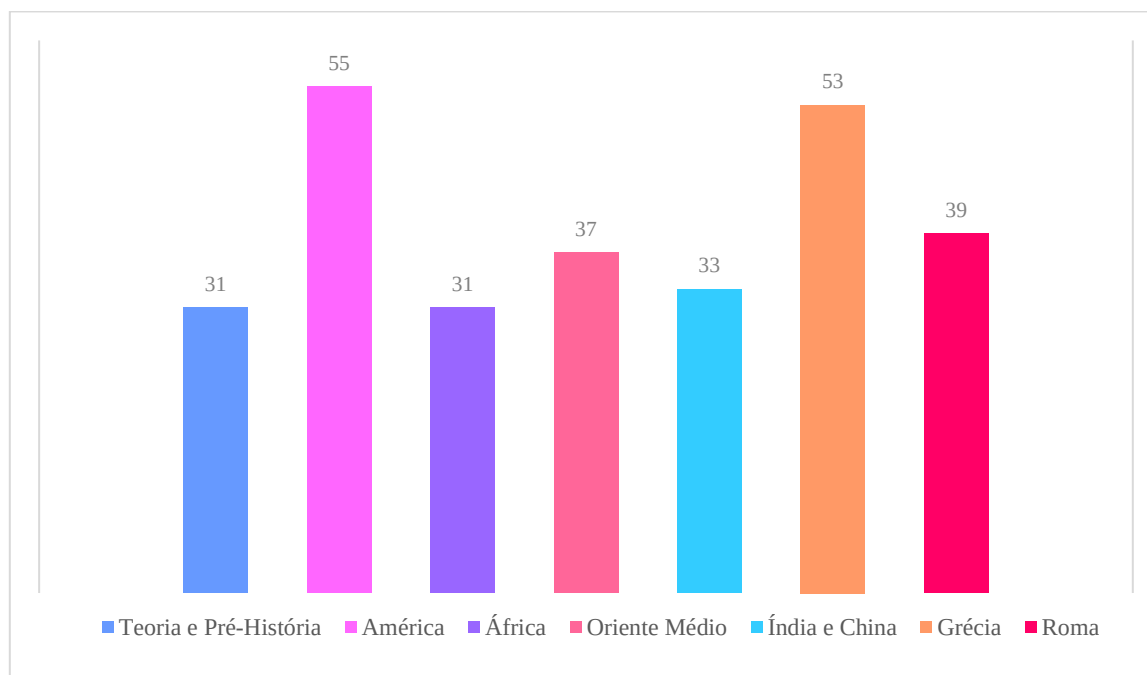


Gráfico representando o número de páginas correspondente ao conteúdo veiculado no livro do *Projeto Mosaico*.
Fonte: Da autora.

A partir dessa primeira constatação, podemos perceber um certo equilíbrio na quantidade de páginas na maior parte dos módulos, exceto por aqueles referentes aos conteúdos de América e de Grécia, que destoam dos demais. Podemos dizer que a maior atenção ao conteúdo sobre o povoamento da América, seus reinos, impérios e povos, reflete as tendências de quebrar com o eurocentrismo e dar maior destaque para o continente onde vivemos. Além disso, destaca-se a veiculação deste conteúdo como o primeiro, imediatamente após a apresentação da Teoria da História e do período da Pré-História, com o surgimento dos seres humanos na África. Certamente, não é coincidência que se pretenda que, no primeiro momento em que alunos e alunas têm contato com a História enquanto uma disciplina separada das outras, no 6º ano do Ensino Fundamental, seja trabalhada a história dos povos originários da América antes da Mesopotâmia, como se fazia há alguns anos. Especialmente porque a lei nº 11645/08 torna obrigatória a História indígena nos conteúdos escolares.

Da mesma forma, o módulo “América: primeiros povos e civilizações” é sucedido pelo módulo “África: primeiros povos e civilizações”, certamente seguindo a mesma tendência de enfatizar de forma positiva o continente de onde vieram, durante o período colonial, aqueles e aquelas que em grande parte construíram este país e que são ancestrais de metade (talvez mais) da população brasileira. Ainda, vale ressaltar que esse conteúdo também é exigido legalmente, já que a lei nº 10639/03, torna obrigatório o ensino de História e Cultura africanas (esta lei é complementada pela nº 11645/08, citada anteriormente). O fato de o capítulo sobre o Egito estar claramente incluído no módulo sobre África, provavelmente é uma tentativa de tomar de volta para sua origem a história que foi apropriada pelo imperialismo europeu e veiculada pelo cinema americano, mostrando o Egito Antigo como um reino ou império branco.

No entanto, apesar do esforço para desprender a história de uma noção eurocêntrica e trazer América e África para o início, enfatizando-as e dando-lhes espaço, o único conteúdo que ocupa dois módulos é, justamente, o de Grécia Antiga. Ao nosso ver, porém, a permanência tão enfática deste conteúdo nos livros didáticos mesmo sob certo “ranço” dos/as historiadores/as frente a História Antiga “Clássica” como sinônimo de elitismo e eurocentrismo, não tem a ver com uma postura conservadora. Segundo Norberto Guarinello, “desde o século XIX, a “ocidentalização” de nossa História e de nossa memória foi um projeto consciente do Estado brasileiro de nossas elites. A História Antiga ocupa, assim, uma parte importante em nossa identidade como pessoas e como nação” (GUARINELLO, 2013, p. 7-8). Assim, mesmo que os conteúdos dos livros didáticos desmistifiquem a Grécia Antiga, devolvendo aos templos suas cores e despindo-a de uma noção de modelo de civilidade para o ocidente, ela não vai deixar de ser pertinente para nossos alunos e alunas.

Pelo contrário, a distância no tempo e no espaço não torna os conteúdos da Antiguidade obsoletos, especialmente quando eles estão presentes cotidianamente na vida dos/as alunos/as por meio de filmes, jogos, livros, em vídeos de músicas, na cultura pop em geral. Sabemos que o ensino de História não se presta apenas para aproximar os conteúdos dos/as alunos/as, mas especialmente para fazê-los compreender que os conceitos que utilizamos na atualidade são construções feitas ao longo do tempo e em espaços diversos, e que há permanências, sim, mas também há muitas rupturas e diferenças entre nós e o passado. Nesse sentido, a Antiguidade, “dentro dos conteúdos da disciplina de história, talvez seja aquela, que melhor possibilita ao aluno um encontro radical com o diferente, com a alteridade e com a pluralidade cultural” (SILVA; GONÇALVES, 2015, p. 7).

Passei pela experiência de lecionar para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental o conteúdo de Antiguidade Oriental. Em determinada aula, enquanto os alunos faziam os exercícios propostos naquele dia, sobre religião egípcia, um menino vem até mim e me pergunta se eu trabalharia mitologia grega com eles. Disse que não, que após o fim do meu período de estágio, a professora regente da turma trabalharia o conteúdo de Grécia e Roma. O menino seguiu me contando que jogava God Of War, jogo de computador que traz a mitologia grega para seu enredo, e o quanto tinha interesse de ver trabalhado em aula aquele assunto. Durante diversas aulas ele voltou a me questionar sobre o assunto, até que decidi elaborar um jogo de cartas com deuses e criaturas mitológicas dos panteões grego, egípcio e hindu, para contemplar seu interesse juntamente ao conteúdo programado para o trimestre. Frente a isso, como podemos dizer que a história da Grécia Antiga não se tornou também parte da nossa história e que não tem importância para nossos alunos e alunas?

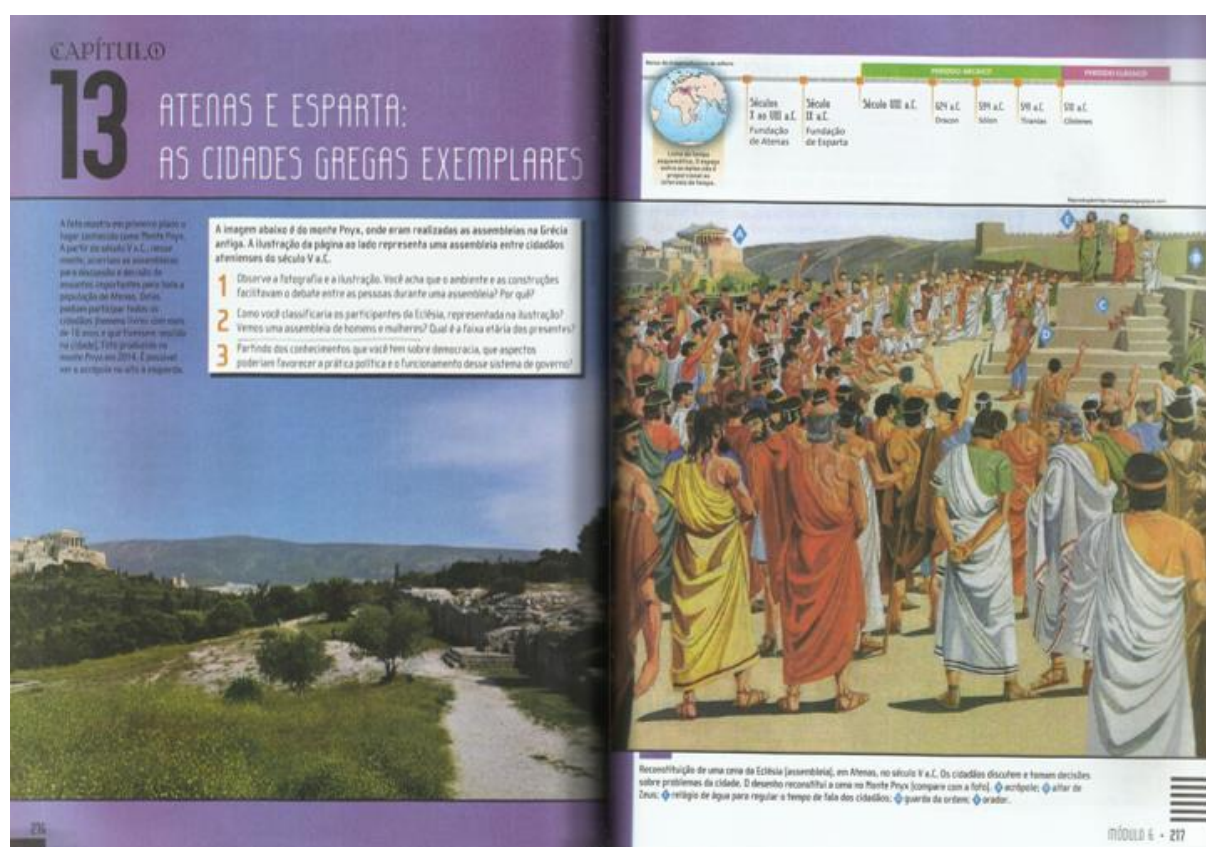
Dito isso, adentramos a análise de conteúdo do Módulo 6: “A Formação do Mundo Grego Antigo”, subdividido em dois capítulos: o capítulo 12, “Origens da Grécia”, e o capítulo 13, “Atenas e Esparta: as cidades gregas exemplares”. O capítulo 12 trabalha com os períodos Pré-Homérico, Homérico e Arcaico, enquanto o 13 segue o Arcaico e adentra o Clássico. Percebemos que o eixo temático deste módulo enfatiza questões como política, cidadania, democracia e poder. Nesse sentido, a primeira menção a mulheres está na página 208 quando, ao falar sobre a civilização cretense, os autores colocam uma imagem de uma estátua feminina no canto da página com a seguinte legenda:

Na sociedade cretense, a mulher tinha um papel de destaque, fato incomum na Antiguidade. A importância feminina pode ser observada no culto à principal divindade cretense, a deusa **Grande Mãe**. Estátua em faiança da Grande Mãe, ou Deusa da Serpente, datada de 1600 a.C. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 208).

A primeira discussão relacionada a gênero está na página 215, em uma seção ao final do capítulo, após os exercícios, intitulada “Trabalhando com documentos” e classificada pelos autores no início do livro com uma das “seções especiais” presentes nele. Nesta seção, há um trecho da Odisseia extraído do livro de Ruth Rocha, “Ruth Rocha conta a Odisseia”, em que Telêmaco pede ajuda em assembleia aos habitantes de Ítaca frente ao desrespeito dos pretendentes de sua mãe, Penélope, à casa de Ulisses. Um dos pretendentes, Antínoo, culpa Penélope pela situação. O trecho é sucedido por algumas questões acerca da periodização da história da Grécia Antiga, do papel dos arautos naquele contexto, sobre a reunião na ágora, sobre a ausência de Ulisses e, “considerando as informações do documento, podemos dizer

que as mulheres gregas tinham os mesmos direitos que os homens?” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 215).

O capítulo 13 começa da seguinte forma: “a imagem abaixo é do monte Pnyx, onde eram realizadas as assembleias na Grécia antiga. A ilustração da página ao lado representa uma assembleia entre cidadãos atenienses do século V a.C.” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 216). Esta introdução é sucedida por três questões, sendo a segunda: “Como você classificaria os participantes da Eclésia, representada na ilustração? Vemos uma assembleia de homens e mulheres? Qual é a faixa etária dos presentes?” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 216).



Páginas referentes à citação anterior. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 216-217.

Novamente, na página 220, ao tratar sobre “A educação espartana”, há uma imagem no canto da página com a seguinte legenda: “estatuetas de uma atleta espartana, datada de 530 a.C. aproximadamente” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 220). Pela primeira vez, em dezesseis páginas, é feita uma referência a papéis de gênero no corpo do texto, e não em seções especiais, boxes introdutórios ou cantos de páginas. Trata-se do seguinte: primeiramente os autores falam da diferença entre a educação de meninos e meninas em Esparta, e ao final do texto, dedicam o seguinte parágrafo à situação das mulheres:

As mulheres espartanas não participavam da vida política. Sua obrigação era se casar e gerar filhos saudáveis para servir ao Estado. Por isso, a saúde do corpo também era uma preocupação feminina. Elas praticavam exercícios para ter uma constituição forte e saudável, caso fossem convocadas para a guerra. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 220).

Na página seguinte, há um box intitulado “Conheça Mais”, que trata sobre “As mulheres de Atenas”. Nesse sentido, até então, com exceção do parágrafo citado anteriormente, reitero o que defendo em minha monografia quando me refiro a presença de mulheres, de forma geral, “em infográficos complementares e em boxes informativos em cantos de página, em geral intitulados “A mulher na sociedade tal” (PEREIRA, 2018, p. 26). Assim, a situação se apresenta como a que foi exposta pela historiadora Joan Scott:

Não foi suficiente para os(as) historiadores(as) das mulheres provar ou que as mulheres tiveram uma história ou que as mulheres participaram das mudanças políticas principais da civilização ocidental. No que diz respeito à história das mulheres, a reação da maioria dos(as) historiadores(as) não feministas foi o reconhecimento da história das mulheres para depois descartá-la ou colocá-la em um domínio separado (SCOTT, 1995, p. 5).

Assim, primeiramente, diferenciamos a mera citação a mulheres e o trabalho, de fato, com papéis de gênero. Frente a essa questão, a autora levanta as seguintes perguntas: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise” (SCOTT, 1995, p. 5). Desta forma, apoiamo-nos no argumento de que a definição de papéis de gênero para homens e mulheres ao longo da história é uma importante parte das relações de poder entre esses sujeitos, e definidora de comportamentos, sejam ideais ou desviantes. Portanto, consideramos que esta parte importante das estruturas sociais deveria estar presente de forma mais enfática no corpo do texto dos livros didáticos, e não apenas como um conhecimento complementar.

Por outro lado, na página 223, quando os autores resumem o capítulo 13, na seção “você precisa saber...”, dedicam um item às mulheres espartanas que “não participavam da ordem política, mas tinham atribuições integradas à vida militar espartana” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 223). Ou seja, destacam que é preciso saber sobre a participação das mulheres na sociedade espartana, que não é algo a ser ignorado – mas o mesmo não acontece quando o conteúdo sobre Atenas é resumido no final do capítulo.

Do mesmo modo, nos exercícios do capítulo na página 226, quatro das dez questões são dedicadas a situação das mulheres em Atenas, Esparta, e à comparação entre as mulheres na sociedade atual com a da Grécia Antiga em relação à participação política e ao casamento

e à família. Isso demonstra alguma preocupação dos autores do livro em estimular os/as alunos/as a compreender como a atribuição de papéis de gênero está presente na construção de comportamentos sociais das mulheres ao longo do tempo e em diferentes espaços.

O Módulo 7: “A hegemonia de Atenas e o helenismo” é dividido também em dois capítulos, o capítulo 14, “A Grécia Clássica e Helenística”, e o capítulo 15 “A Cultura Grega Antiga”, e podemos perceber que o enfoque está em questões relacionadas a política e cultura. Apesar das relações de gênero fazerem parte das dimensões política e cultural, elas não são discutidas neste módulo. Algumas imagens de deusas são veiculadas nos cantos das páginas ou em blocos complementares, bem como alguns nomes de deusas no corpo do texto.

O que podemos concluir a partir da análise do conteúdo referente a gênero na Grécia Antiga no livro didático do *Projeto Mosaico* para o 6º ano do Ensino Fundamental, é que, em concordância com Paulo Funari,

Os livros são sempre bons, até mesmo os piores livros didáticos. Afinal, leitores ativos, críticos podem ser estimulados a desconstruir qualquer discurso. Não se trata, portanto, de acabar com o livro, mas em lutar por melhores conteúdos, assim como por melhores condições de estudo e de trabalho na escola (FUNARI, 2001, p. 25).

Consideramos que, a partir da importância central que damos ao gênero como categoria de análise, os autores poderiam ter acrescentado mais sobre papéis de gênero. Porém, retomamos a citação que fizemos no início do artigo, de Fábio Faversani (2001), quando ele aponta como as críticas aos livros didáticos são feitas a partir de como os próprios historiadores esperam que seu trabalho esteja presente na obra de outros/as autores/as. Ainda, segundo o autor, é importante levarmos em consideração o “fato dos livros didáticos movimentarem uma indústria milionária. Para se ter ideia do quanto essa atividade movimenta, basta lembrar que mesmo os autores ganham muito dinheiro com ela...” (FAVERSANI, 2001, p. 15). É preciso “pensar em como ele [o livro didático] é produzido e consumido, pensar essa obra como um produto social mais do que simples registro” (FAVERSANI, 2001, p. 15). Da mesma forma,

Como uma única pessoa ou uma pequena equipe de apenas até cinco pessoas pode estar a par do estado da arte em termos da produção acadêmica para produzir um texto de qualidade sob esse ponto de vista? Trata-se de algo, claramente, impossível. Aumentar a equipe significa uma série de problemas na execução dos trabalhos, contratos, manutenção de uma certa unidade da obra, etc. Não é à toa que as coleções didáticas não têm muitos autores (FAVERSANI, 2001, p. 15).

Assim, percebemos que culpar o/a autor/a do livro didático também não resolve e muito menos encerra a questão. Reconhecemos que o livro didático aqui analisado serve bem aos objetivos aos quais se propõe – ou aos quais entendemos que se propõe, sendo que a questão de gênero não parece ser um eixo central –, e que não é válido esperar que ele se

adeque aos nossos objetivos. As imagens, os trechos, os títulos e subtítulos presentes no livro podem ser um gatilho para a busca de um aprofundamento, durante a atividade docente, nas problemáticas de gênero. Desta forma, decidimos que para além da crítica, é necessário se aventurar na produção de materiais didáticos. Assim o fizemos, buscando suprir as necessidades que considerávamos pertinentes. O vídeo didático *A mulher grega mítica: ideal e realidade da mulher aristocrática*, portanto, será analisado abaixo.

Produção de material didático em projeto PROLICEN voltado ao debate de gênero em sala de aula

O vídeo didático *A mulher grega mítica: ideal e realidade da mulher aristocrática* foi elaborado no âmbito do projeto de ensino “História Antiga e fronteiras entre o saber escolar e acadêmico: uma busca de integração por meio da produção de materiais didáticos voltados ao debate de gênero em sala de aula”, apoiado pelo Programa de Licenciaturas – PROLICEN, no ano de 2017. O projeto iniciou no primeiro semestre de 2017 com a observação das aulas referentes ao conteúdo de História Antiga. Estas serviram bastante bem ao reconhecimento do ambiente escolar, sendo expressivas também na percepção do cotidiano de professoras e professores, de alunos e alunas, e da escola como espaço autônomo e único de produção de vivências e conhecimento histórico.

Além da observação das aulas e da análise dos livros didáticos utilizados pelas turmas (sendo que a análise de um deles já foi desenvolvida nas páginas anteriores), aplicamos questionários às professoras de História das quatro turmas, e aos 65 alunos e alunas com idades de 11 a 15 anos. A partir das respostas, alinhamos nossos objetivos com os das docentes, e levamos em consideração as preferências dos/as estudantes em relação a escolha da temática e do suporte midiático utilizado para elaborar o material didático. Para a construção do material, concentramos nosso foco nas respostas de duas questões aplicadas. Assim, concluímos que:

QUESTÃO	RESPOSTA
“Você estudou vários aspectos de diversos povos da Antiguidade. Assinale, nas opções abaixo, quais você achou mais interessantes conhecer”.	(21) A organização política (31) Atividades econômicas (42) As guerras (40) As religiões, deusas e deuses

	(19) As divisões da sociedade (37) Como as pessoas viviam (27) A ciência (5) Nenhuma das opções acima
“Assinale, dentre as atividades a seguir, quais você pratica em seu tempo livre”	(34) Leio livros (14) Leio revistas e/ou HQ's/gibis/mangás (54) Jogo (56) Acompanho canais no YouTube (3) Nenhuma das anteriores

Tabela representando o número de alunos que assinalou cada opção nas questões analisadas para a elaboração do material didático. Fonte: Da autora.

A partir das respostas dos alunos e alunas, considerando que 56 de 65 acompanham canais no YouTube, decidimos que seria feito um vídeo. Como 42 alunos demonstraram interesse por guerras e 40 pela religiosidade, decidimos trabalhar com a mitologia grega, enfatizando alguns mitos ambientados na Guerra de Troia, tema de enorme e reconhecida importância para o estudo da história da Grécia Antiga. Neste vídeo, explicamos o valor do mito na vida das pessoas que habitavam a Grécia Antiga. A abordagem de gênero, por sua vez, esteve impressa ao contar os mitos e desvendar seus significados.

Assim, o foco do material foi delimitado no mito grego das Amazonas e no da rainha Penélope. A partir disso, elaboramos um roteiro para servir como narração, e o mesmo foi separado em cinco partes: uma introdução tratando do que são mitos, o que eles significam, qual era sua função social na Grécia Antiga, como se difundiam e por meio de quais fontes históricas temos acesso a eles atualmente. Para isso, utilizamos especialmente referências de Jean-Pierre Vernant, historiador estudioso da mitologia grega. Este autor também foi utilizado para a segunda parte, que traz uma contextualização sobre a Guerra de Troia, a fim de dar início ao assunto da participação das Amazonas nela, e também sobre a personagem Penélope. Para tratar das “Amazonas como exemplo de mulher desviante dos padrões sociais e morais e do estrangeiro (mulher bárbara)”, utilizamos os textos de Arturo Sanz e Amy Elissa Lego. A quarta parte do vídeo trata de “Penélope como modelo de mulher aristocrática ideal”, e para isso foi lida a Odisseia, e o autor Fábio Lessa.

Quanto às imagens, foram levantadas de sites de domínio público, especialmente desenhos em vasos de uso doméstico e ritual do período Arcaico e Clássico da história helênica, mas também pinturas do período Moderno e Contemporâneo da história europeia,

bem como trechos de filmes cuja temática é a Antiguidade: *Hércules* dos Estúdios Disney (1997), *Troia* (2004), *Mulher Maravilha* (2017) (que apesar de não tratar da Antiguidade, reconta o mito trazendo diversas cenas da ilha das Amazonas), *Lisístrata* (2002), e a série francesa *Odysseus* (2013). Seguindo a narração e as imagens, utilizamos músicas de fundo das trilhas sonoras dos filmes *Troia* e *Mulher Maravilha*, a música “Penelope’s Song” da artista Loreena McKennitt, a música inspirada nos arranjos gregos antigos, “Sikkinis” do músico Petros Tabouris, e “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque. O vídeo foi finalizado com as seguintes questões: “o que é um mito? Como esses mitos eram transmitidos entre as pessoas? Como nós temos conhecimento deles hoje? Quais fontes, ou seja, quais obras produzidas pelos próprios gregos e gregas, foram utilizadas para elaborar este vídeo? Você sabe contar para as suas e seus colegas o mito das Amazonas e o de Penélope? Sabe dizer a elas e eles o que essas histórias significavam? Você sabe responder qual era a intenção das pessoas da Antiguidade ao contarem esses mitos?”.



Uma das imagens utilizadas no vídeo. Ânfora com pescoço de figuras negras representando Aquiles (esquerda) e a amazona Penthesileia (direita). Disponível no site de domínio público Wikimedia Commons: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Akhilleus_Penthesileia_Staatliche_Antikensammlungen_1502.jpg>. Acesso em 02 de março de 2020.

A partir do que foi exposto acima, algumas colocações se fazem necessárias. Durante a apresentação do projeto e do material em diferentes eventos, mais de uma vez foi colocada nos simpósios a seguinte questão: “a utilização de filmes como recurso – sendo o filme portador de linguagem e significados próprios – não seria prejudicial ao conteúdo que

buscamos veicular?”. cremos que não. Elaborar materiais didáticos para turmas de 6º ano conta com alguns desafios, como: tornar acessível a linguagem durante a explicação de conceitos complexos como mito e gênero; tornar o material, além de historiograficamente adequado, interessante para alunos e alunas de 11 a 15 anos. Desta forma, procuramos manter o vídeo em 20 minutos, e utilizar imagens que chamassem a atenção para o que estava sendo narrado, associando as frases com cenas de vasos gregos ou cenas de filmes e séries, buscando auxiliar na compreensão e assimilação. O esforço foi efetivo? Não recebemos *feedback*. De qualquer forma, sabemos que minha primeira tentativa de produzir materiais didáticos, se tiver fracassado ao atingir o público alvo – que é algo ao qual os livros didáticos também estão sujeitos –, ao menos contribuiu expressivamente para minha formação docente e aprofundamento da reflexão e compreensão acerca dessa atividade complexa, desse desafio, que é produzir materiais didáticos para a Educação Básica.

Análise comparativa entre o Projeto Mosaico e o vídeo “A mulher grega mítica”

Após a apresentação, análise e conclusões acerca dos dois materiais individualmente, analisaremos comparativamente alguns aspectos onde os dois se encontram. Primeiramente, no que diz respeito a correspondência de conteúdo, o vídeo aborda aspectos da sociedade grega antiga sob a perspectiva da narrativa mítica e do gênero. Esta discussão poderia se associar com o assunto do capítulo 15 do livro do *Projeto Mosaico*, “A Cultura Grega Antiga”, mas também diluída em outros subtítulos como, no capítulo 12, “Fazendo Política”, “O Período Arcaico e o surgimento das pólis”, no capítulo 13, “A Grécia: do Período Arcaico ao Clássico”, e também no capítulo 14 como um todo, intitulado “A Grécia Clássica e Helenística”. De fato, este conteúdo está presente em cinco boxes intitulados “Conheça Mais” ao longo de quase todos estes capítulos, ocupando cinco páginas distintas. É a partir de três deles que faremos nossa análise comparativa. É necessário, a nível de comparação, também apontar que o roteiro do vídeo possui seis páginas. De certa forma, o espaço dedicado a este conteúdo é relativamente equivalente.

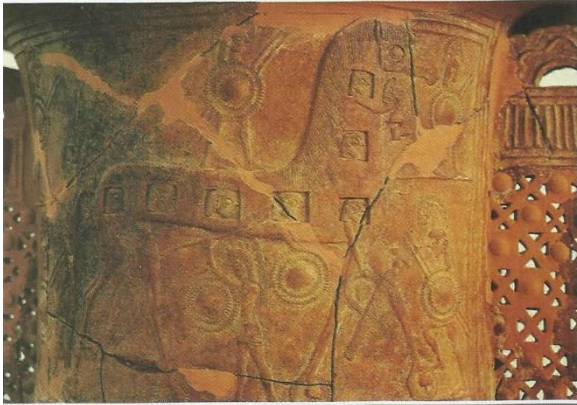
CONHEÇA MAIS

O cavalo de Troia

Troia ficava na Ásia Menor, no mar Egeu. A *Ilíada* conta que a cidade tinha muralhas intransponíveis e um exército que anulava as investidas gregas. Escavações arqueológicas indicam, porém, que não existiu apenas uma Troia, mas nove. Cada cidade foi construída sobre os escombros da anterior. É Troia II que corresponde ao período em que se passa a *Ilíada*. Contudo, ainda não existem provas definitivas de que uma guerra entre gregos e troianos realmente tenha ocorrido no século XII a.C.

Segundo o texto de Homero, os gregos criaram uma estratégia criativa para furar as defesas da cidade: após seguidos ataques, deixaram um gigantesco cavalo de madeira na frente dos portões de Troia. Dentro dele, alguns soldados gregos escondidos.

Os troianos levaram o cavalo para dentro da cidade e iniciaram grandes comemorações por mais uma vitória. À noite, os soldados que estavam escondidos saíram do cavalo, mataram as sentinelas e abriram os portões. O exército grego entrou e arrasou a cidade. O cavalo e a queda de Troia originaram a expressão “presente de grego”, no sentido de presente que traz aborrecimento a quem o recebe. Você conhecia essa expressão?



Detalhe de vaso antigo representando o cavalo de Troia. Nele, é possível observar os gregos escondidos dos troianos no interior do cavalo. O vaso, encontrado em Míconos, na Grécia, foi produzido no século VII a.C., aproximadamente.

Um dos boxes “Conheça Mais”, trazendo como leitura complementar a guerra de Troia. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 2010.

Começaremos, portanto, comparando respectivamente trechos do roteiro do vídeo com trechos de dois boxes, “A História em versos”, na página 207, e “O cavalo de Troia”, na página 210, de forma a observar como autores/as diferentes/as trabalham o mesmo assunto em materiais diferentes.

Esses mitos que se espalharam de boca em boca por centenas, milhares de anos, antes de serem escritos e desenhados, eram uma expressão do pensamento de homens e mulheres gregos.

[...]

Ainda, como os mitos eram transmitidos de forma oral, as versões variavam conforme as pessoas contavam-nos umas para as outras ao longo dos séculos e de lugar para lugar. Neste vídeo contaremos dois deles: o mito das Amazonas e o mito de Penélope. [...]

Para contar as histórias míticas dessas mulheres maravilhosas, as Amazonas e Penélope, vamos contar brevemente uma história famosa onde elas entram, a história mítica da Guerra de Troia.

A Guerra de Troia é um acontecimento sobre o qual temos conhecimento por meio dos poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia*, do escritor Homero. Esses poemas foram escritos provavelmente entre os séculos VIII e VII a.C., no que foi chamado posteriormente pelos historiadores de “Período Homérico”. Não se sabe se Homero realmente existiu ou se esses poemas são um conjunto de escritos de diversos autores de épocas diferentes. Essa questão gera um intenso debate até hoje entre historiadoras e historiadores, sem que seja possível chegar de fato a uma conclusão.

A Guerra de Troia teria acontecido alguns séculos antes de o poema ter sido escrito e foi transmitida oralmente de geração em geração até ser finalmente imortalizada na *Ilíada*. Ela iniciou, segundo o poeta, com o rapto da rainha de Esparta, Helena, pelo príncipe de Tróia, Páris. A atitude de Páris, por sua vez, foi motivada por uma desavença entre deusas do Olimpo (PEREIRA, 2018, p. 36-37).

O Período Homérico é assim chamado porque muitas informações sobre ele provêm de duas obras atribuídas ao poeta Homero: a *Ilíada* e a *Odisseia*. Esses poemas são considerados dois dos mais antigos textos literários conhecidos. Eles foram escritos no final do século IX e início do século VIII a.C.

[...]

As duas obras são baseadas em versos cantados que passaram de geração a geração. Por isso, esses textos trazem informações da época de Homero e também de épocas anteriores, desde o século XII a.C. Os dois poemas ajudam a conhecer um pouco a vida cotidiana, a sociedade e a mitologia dos gregos. Trazem informações que foram confirmadas historicamente e outras sobre as quais há controvérsia.

Nada se sabe com certeza sobre a vida de Homero. Alguns estudiosos até duvidam de que ele tenha existido e defendem que a *Ilíada* e a *Odisseia* teriam sido escritas por vários poetas. [...] (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 207).

Troia ficava na Ásia Menor, no mar Egeu. A *Ilíada* conta que a cidade tinha muralhas intransponíveis e um exército que anulava as investidas gregas. Escavações arqueológicas indicam, porém, que não existiu apenas uma Troia, mas nove. Cada cidade foi construída sobre os escombros da anterior. É Troia III que corresponde ao período em que se passa a *Ilíada*. Contudo, ainda não existem provas definitivas de que uma guerra entre gregos e troianos realmente tenha ocorrido no século XII a.C. [...] (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 210).

A análise traz algumas questões divergentes e outras em comum. De forma geral, ambos os materiais trazem informações parecidas: o mito como expressão de pensamento e a possibilidade de se obter informações acerca da sociedade grega Antiga, a Guerra de Troia e a as incertezas acerca da *Ilíada* e da *Odisseia* e de seu poeta Homero. Por outro lado, as divergências se dão não no fato de a datação dos poemas estar diferente nos materiais, mas do tom assumido, já que no vídeo didático buscamos trabalhar a partir da narrativa mítica, e no livro os autores preferiram abordar o que, historicamente, está por trás dos mitos.

A seguir, na página 221, há um box “Conheça Mais” intitulado “Mulheres de Atenas”:

As atenienses não podiam participar da vida política. Como era comum em toda a Grécia, elas estavam inicialmente subordinadas aos pais e, depois, aos maridos. O casamento, praticamente obrigatório, era organizado pelos pais dos noivos. Geralmente, a mulher se casava aos 14 anos, e o homem, aos 30. A jovem era desligada de sua família e entregue ao futuro marido. O casamento era concretizado com a condução da mulher à nova residência num cortejo com cantos religiosos.

O casamento tinha como objetivo a geração de filhos, especialmente do sexo masculino, para assegurar a descendência e garantir a manutenção dos bens familiares. Em caso de esterilidade, que se acreditava ser apenas da mulher, o casamento podia ser anulado.

Embora dependentes dos maridos e excluídas do exercício político, as mulheres desempenhavam um importante papel nos ritos da comunidade. A religiosidade tinha muita importância na pólis e era nesse campo que as mulheres encontravam seu espaço de força e reconhecimento na sociedade ateniense (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 221).

Da mesma forma, sobre as mulheres, apresentamos em nosso vídeo o seguinte texto:

Naquela época, as mulheres não tinham direitos sobre elas mesmas. Pertenciam ao pai, depois ao marido, e finalmente, ao filho. Penélope não sabia se o marido estava morto e ainda tinha esperanças de que ele voltasse. Da mesma forma, seu filho não assumia responsabilidade sobre ela para decidir seu destino, e se recusava a enviá-la de volta à casa do pai de Penélope para que o velho pudesse casá-la novamente. Assim, para iludir os pretendentes que enchiam seu salão e adiar a decisão, disse a

eles que primeiro terminaria de tecer o manto da morte de Laertes, pai de Ulisses, e depois se casaria. Mas tudo o que ela tecia durante o dia, ela desfazia durante a noite.

[...]

Os gregos acreditavam que as mulheres não eram seres pensantes. Muito pelo contrário, além de ignorantes, elas eram naturalmente inferiores, traiçoeiras e selvagens. No entanto, eram um mal necessário, já que sem elas os homens não poderiam gerar filhos. Assim, havia uma série de normas para que as mulheres dos setores sociais mais elevados se tornassem o mais agradáveis possível, reprimindo as características naturalmente selvagens que elas possuíam.

Assim, ao longo de sua história, gregas e gregos foram atribuindo uma série de características às mulheres e dizendo que aqueles atributos eram femininos. O cuidado da casa, o casamento, a tecelagem, a pele clara por precisar estar limitada ao ambiente doméstico, dentre outras. [...] Da mesma forma, as mulheres pobres, comerciantes, camponesas, bem como as escravas, precisavam fazer trabalhos braçais e sair às ruas, e não tinham quem lhes servisse para que pudessem se dar ao luxo de ficar limitadas ao lar. Além da exposição ao sol que deixava sua pele bronzeada, havia na Grécia mulheres de outras regiões da Ásia e África, o que significa que a pele branca era um ideal não necessariamente alcançável e nem mesmo pretendido por todas. Ainda, com frequências as mulheres de todas as camadas sociais participavam de festividades em honra aos deuses e muitas tinham papéis específicos nos rituais. Portanto, todas participavam da vida pública de alguma forma, por mais que os espaços fora do lar fossem por excelência um ambiente que deveria ser dos homens (PEREIRA, 2018, p. 39-40).

Ambos os textos trazem aspectos interessantes para a compreensão da situação das mulheres na Grécia Antiga, com elementos próximos – a questão do casamento e da participação das mulheres na sociedade por meio da religiosidade –, mas também distintos, sendo que o texto do livro é mais sucinto, e no vídeo tivemos espaço para ir um pouco além. O que podemos concluir acerca dos cinco trechos apresentados dos dois materiais é diverso do que se espera: sendo o livro didático tão criticado, ainda assim, não há superioridade do vídeo produzido em ambiente acadêmico ao livro. Mesmo que se diga que no caso do livro estas questões não estão incorporadas ao corpo do texto, mas presentes como leituras complementares, o que é o vídeo se não um recurso que é usado de forma complementar nas salas de aula? Frente a essas problemáticas, a que, afinal de contas, nosso vídeo didático se presta?

Considerações Finais

Não se trata de desmerecer o trabalho feito por nós ou dizer que o esforço de produzir materiais didáticos é desnecessário, já que os resultados não são superiores aos de bons livros didáticos, mas equivalentes. Trata-se de reconhecer que todo material didático tem falhas e pontos fortes, que não existe um perfeito, e que a questão mais importante envolve a capacidade do/a professor/a de conduzir a discussão. Os recursos para tal estão proporcionados tanto no livro do *Projeto Mosaico* como no vídeo *A mulher grega mítica*, e

depende das opções que o/a docente, em sua sala de aula, vai fazer no momento de cruzá-los e aplica-los.

Também é preciso apontar que devemos observar as críticas que fazemos aos livros didáticos. Suas condições de produção, como vimos, não são tão simples, e a qualidade do material não depende unicamente da boa vontade do/a autor/a. O trabalho de outros nunca vai ser como o nosso, e não podemos esperar que o seja. Mas podemos compreender o que está por trás de sua produção. Isso não significa que não podemos fazer críticas. Porém, quando se trata de materiais didáticos, as críticas são muito mais numerosas do que as iniciativas para se aventurar nessa área tão, digamos, obscura.

Elaborar um livro, um vídeo didático, é um desafio. É necessário ser sucinto, mas sem perder a complexidade dos conceitos. Ao mesmo tempo, é necessário fazer recortes de forma que o conteúdo faça algum sentido para os/as estudantes que estão lendo, ouvindo ou interagindo com o material e conosco, quando estamos frente a uma turma. Precisamos propor exercícios, e precisamos fazer com que o conteúdo se torne interessante. Ainda, temos limitações financeiras e prazos. No final de tudo isso, ainda há a possibilidade de o material fracassar em seus objetivos, não cativar os alunos, não interessar ao/a professor/a, não se tornar popular, apesar de todo o nosso esforço.

Não é por isso, no entanto, que devemos nos desestimular. Afinal de contas o desafio contribui para o nosso trabalho consideravelmente, e mesmo que nossa produção não seja melhor do que o que está no livro didático – este “inimigo” que muitos/as de nós abominam –, de qualquer forma teremos aprendido muito com ela. Teremos aprendido como alcançar – ou como não alcançar – nossos alunos, que linguagem utilizar – e qual não utilizar –, como escrever nossos textos de forma resumida e clara. Por fim, aprenderemos talvez a ter alguma consideração com aqueles e aquelas que se propõem a produzir coleções didáticas – e que os fazem bem –, e que muitas vezes nós, por não conhecermos as implicações envolvidas no processo de produção desses materiais, lançamos nossas críticas como se apenas lança-las sem ação alguma, fosse resolver alguma coisa. Ou como se mudar o livro didático fosse resolver os problemas da educação no Brasil.

Referências

Documentais

HOMERO. *A Odisseia* (em forma de narrativa). Tradução e adaptação de Fernando A. Gomes. Rio de Janeiro: Ediouro, 14. Ed, 1996.

PEREIRA, Dandara Perlin; SILVA, Semíramis Corsi. *A mulher grega mítica: ideal e realidade da mulher aristocrática*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Vídeo (20min), 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=S3cn6NPRCxc>>, acessado em 29 de abril de 2019.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *Projeto Mosaico: historia: anos finais: ensino fundamental*. São Paulo: Scipione, 2015.

Bibliográficas

FAVERSANI, Fábio. Ler e escrever: livros didáticos. *Hélade*, vol. 2, p. 14-17, 2001.

FUNARI, Pedro P. A Importância de uma Abordagem Crítica da História Antiga nos Livros Escolares. *Hélade*, vol. 2, p. 23-26, 2001.

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

LEGO, Amy Elissa. Amazons: Comparative study of Amazon mythology in ancient literature and art. *Macquarie Matrix: Special edition*, ACUR, 2013.

LESSA, Fábio. Utopia e gênero na comédia aristofânica, *Kléos*, nº 16/17, 2012/2013, p. 47-68.

PEREIRA, Dandara Perlin. *A mitologia grega entre a escola e a universidade: contribuições para o ensino de História Antiga e para o debate de gênero na Educação Básica*. Monografia (Graduação em História), Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SANZ, Arturo S. Mujeres guerreras: el mito amazónico en la Grecia arcaica y clásica. In: DIAS; SILVA; CAMPOS. *Experiências Religiosas no Mundo Antigo*. Volume II. Curitiba: Prismas, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, p.71-99.

SILVA, Lisiana L.; GONÇALVES, Jussemar W. O Ensino de História Antiga: Algumas Reflexões. In: *XXVIII Simpósio Nacional de História*, 2015, Florianópolis, p. 1-15 (Anais eletrônicos).

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O Mundo de Homero*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.