

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
DOUTORADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

AMANDA DA SILVA MENGER

**HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS:
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE**

**CAXIAS DO SUL, RS
2025**

AMANDA DA SILVA MENGER

**HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS:
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História ao Programa de Pós-graduação em História — Doutorado Profissional — da Universidade de Caxias do Sul. Área de concentração Ensino de História.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Cristine Fortes Lia

CAXIAS DO SUL, RS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M544h Menger, Amanda da Silva

História nas histórias [recurso eletrônico] : sequências didáticas para o ensino de história da antiguidade / Amanda da Silva Menger. – 2025.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2025.

Orientação: Cristine Fortes Lia.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Estudo e ensino. 2. História antiga. 3. Letramento. 4. Historiografia. 5. Literatura e história. 6. Prática de ensino. I. Lia, Cristine Fortes, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS:
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE

Amanda da Silva Menger

Trabalho de Conclusão de Doutorado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em História, Área de Concentração: História. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História

Caxias do Sul, 27 de novembro de 2025.

Banca Examinadora:

Dr.^a Cristine Fortes Lia
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Andrea do Roccio Souto
Universidade Federal de Santa Maria

Dr. Rodrigo Luis dos Santos
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Wilian Junior Bonete
Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho aos que conduziram os meus primeiros passos nesta jornada entre os livros: à minha mãe Elisete, à tia Marli e às dindas Dilba e Eliane. Dedico ainda ao meu pai Ari, por sempre acreditar no potencial da Educação em transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Ari e Elisete (*in memoriam*), por sempre incentivarem a minha trajetória acadêmica e profissional, e ao meu irmão, Estéfano, pela troca e motivação diária, tão fundamentais nesses últimos e difíceis anos. Agradeço ainda às minhas amigas e colegas de trabalho na Educação, Roberta Merck e Cecília Kerpen, por estarem nesta trincheira comigo. Aos amigos Marcelo Schmitt, Cíntia Abreu, Tatiana Dornelles, Rosel Vargas, Bruna Ferreira e Gisele Florêncio que, mesmo de longe, sempre mantiveram contato e apoiaram essa aventura.

Agradeço também à minha orientadora, a professora Cristine Fortes Lia, pelas sugestões e recomendações, além do apoio ao longo desta caminhada. Agradeço também ao “dire” Pedro Eduardo Lazaretti por entender, desde o início, o potencial educativo deste projeto e não ter medido esforços junto à escola para possibilitar os recursos necessários para que as ideias ganhassem corpo e se tornassem realidade. Por fim, mas não menos importante, dedico este trabalho aos meus alunos, meus “mini queridos” dos 6º anos da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, pela parceria e por embarcarem comigo nesta odisseia.

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Dermeval Saviani

RESUMO

O presente trabalho, *História nas histórias: sequências didáticas para o ensino de História da Antiguidade*, apresenta o uso da Literatura em conjunto com a História na produção de materiais didáticos sobre Grécia Antiga para o trabalho docente com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta consiste na produção de duas sequências didáticas sobre o ensino de História Antiga (Grécia), contemplando um texto literário contemporâneo, *Diário de Pilar na Grécia*, da autora brasileira Flávia Lins e Silva (2019e), com ilustrações de Joana Penna. O trabalho tem como público-alvo interessado professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada para o trabalho com os textos literários em sala de aula é o Letramento Literário, de Rildo Cosson (2020a). A pesquisa conta com discussões teóricas sobre as relações entre História e Literatura a partir de Chartier (2002), Pesavento (2004) e Albuquerque Júnior (2005; 2008; 2019a; 2019b), bem como sobre o ensino de História Antiga a partir dos trabalhos de Funari (2004; 2016; 2020), Guarinello (2003; 2021) e Moerbeck (2021). Ainda, para a leitura e interpretação dos textos escritos e imagéticos da obra escolhida, conta com orientações teóricas de autores como Santaella, Nóbrega e Prado (2012), Ramos (2018), Mendes (2019), Leite (1997), Lajolo (2018), Gancho (2014), Joly (2007) e Eagleton (2019). As sequências didáticas, por sua vez, foram construídas a partir de bibliografia sobre História Antiga e Grécia, contida em Funari (2018), Guarinello (2019), Aleixo e Fernandes (2023), MacDonald (2019) e Matyszak (2023), com fundamentação na organização metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, na qual, conforme Saviani (1996; 2008) e Gasparin (2009), a dialética se torna um método de ensino. O material didático produzido foi trabalhado com as turmas de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, nos anos de 2022, 2023 e 2024. No relato de caso, são apresentados os procedimentos de aplicação das sequências didáticas nos referidos anos, bem como a avaliação dos alunos após a participação no projeto de pesquisa. A proposta deste trabalho mostra que é possível o desenvolvimento de sequências didáticas em que a Literatura seja entendida como fonte histórica e como recurso pedagógica para o ensino de História — em especial, da História da Antiguidade, — junto a turmas do Ensino Fundamental, contribuindo para a compreensão da História e dos legados culturais da Grécia na atualidade.

Palavras-chave: Ensino de História; História Antiga; Letramento literário; Sequências didáticas.

ABSTRACT

This paper, “*History in stories: teaching sequences for teaching Ancient History*,” presents the use of literature combined with history based on the production of educational materials for teaching sixth-grade elementary school classes on the subject of Ancient Greece. The proposal consists of the production of two learning sequences on the teaching of Ancient History (Greece) and includes the use of a contemporary literary text, *Diário de Pilar na Grécia* (Pilar's Diary in Greece), by Brazilian author Flávia Lins e Silva (2019A), with illustrations by Joana Penna. The work is intended for history teachers in the final years of elementary school. The methodology used for working with literary texts in the classroom is Literary Literacy by Rildo Cosson (2020A). The research includes theoretical discussions on the relationship between history and literature based on Chartier (2002), Pesavento (2004), and Albuquerque Júnior (2005, 2008, and 2019); as well as on the teaching of Ancient History based on the works of Funari (2004, 2016, and 2020), Guarinello (2003 and 2021), and Moerbeek (2021); and also on the reading and interpretation of written and visual texts from the chosen work, based on the theoretical basis of Santaella, Nóbrega e Prado (2012), Ramos (2018), Mendes (2019), Leite (1997), Lajolo (2018), Gancho (2014), Joly (2007) e Eagleton (2019). The teaching sequences were, in turn, constructed based on bibliography on Ancient History and Greece contained in Funari (2018), Guarinello (2019), Aleixo and Fernandes (2023), MacDonald (2019), and Matyszak (2023), supported by the methodological organization of Historical-Critical Pedagogy, in which dialectics becomes a teaching method according to Saviani (1996, 2008) and Gasparin (2009). The teaching material produced was used with the 6th grade classes of the Senador Salgado Filho Municipal Elementary School, in Gramado/RS, in the years 2022, 2023, and 2024. The case report presents the procedures for applying the teaching sequences in those years, as well as the evaluation of the students after participating in the research project. This study aims to show that it is possible to develop teaching sequences in which literature is understood as a historical source and pedagogical resource for teaching history, especially ancient history, to elementary school students, contributing to their understanding of history and the cultural legacies of Greece today.

Keywords: History Education; Ancient history; Literary literacy; Teaching sequences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da edição de <i>As peripécias de Pilar na Grécia</i>	114
Figura 2 – Capa da edição <i>O agito de Pilar no Egito</i>	115
Figura 3 – Capa da edição atual de <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	117
Figura 4 – Capa da edição atual de <i>Diário de Pilar na Amazônia</i>	118
Figura 5 – Capa da edição atual de <i>Diário de Pilar no Egito</i>	119
Figura 6 – Capa da edição atual de <i>Diário de Pilar em Machu Picchu</i>	120
Figura 7 – Capa da edição atual de <i>Diário de Pilar na África</i>	121
Figura 8 – Capa da edição atual de <i>Diário de Pilar na China</i>	122
Figura 9 – Figura 9 – Capa de <i>Caderno de Viagens de Pilar</i>	123
Figura 10 – Capa da edição atual de <i>Diário de Pilar na Índia</i>	124
Figura 11 – Peça de teatro <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	125
Figura 12 – Série de animação <i>Diário de Pilar</i>	126
Figura 13 – Capa de <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	140
Figura 14 – Capa de <i>Diário de Pilar no Egito</i>	141
Figura 15 – Contracapa de <i>Diário de Pilar no Egito</i>	141
Figura 16 – Contracapa de <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	142
Figura 17 – Segunda capa e guarda de <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	143
Figura 18 – Folha de rosto e verso de <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	143
Figura 19 – Ficha catalográfica de <i>Diário de Pilar da Grécia</i>	144
Figura 20 – Sumário de <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	144
Figura 21 – Continuação do sumário de <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	145
Figura 22 – Autorretrato explicado.....	146
Figura 23 – Globo terrestre.....	146
Figura 24 – Mapa da Grécia.....	147
Figura 25 – Apresentação da autora e da ilustradora no livro <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	148
Figura 26 – Terceira capa e folha de guarda.....	149
Figura 27 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 10 e 11.....	150
Figura 28 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 12 e 13.....	151
Figura 29 – <i>Diário de Pilar da Grécia</i> – p. 14 e 15.....	152
Figura 30 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 16 e 17.....	153
Figura 31 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 18 e 19.....	154
Figura 32 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 20 e 21.....	155

Figura 33 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 22 e 23	156
Figura 34 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 24 e 25	157
Figura 35 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 26 e 27	158
Figura 36 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 28 e 29	159
Figura 37 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 30 e 31	160
Figura 38 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 32 e 33	161
Figura 39 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 34 e 35	162
Figura 40 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 36 e 37	163
Figura 41 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 38 e 39	164
Figura 42 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 40 e 41	165
Figura 43 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 42 e 43	166
Figura 44 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 46 e 47	167
Figura 45 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 50 e 51	168
Figura 46 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 54 e 55	169
Figura 47 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 56 e 57	170
Figura 48 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 58 e 59	171
Figura 49 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 60 e 61	172
Figura 50 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 62 e 63	173
Figura 51 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 64 e 65	174
Figura 52 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 66 e 67	175
Figura 53 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 68 e 69	177
Figura 54 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 70 e 71	178
Figura 55 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 72 e 73	179
Figura 56 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 74 e 75	180
Figura 57 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 76 e 77	181
Figura 58 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 78 e 79	182
Figura 59 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 80 e 81	183
Figura 60 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 82 e 83	184
Figura 61 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 84 e 85	185
Figura 62 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 86 e 87	186
Figura 63 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 88 e 89	187
Figura 64 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 90 e 91	188
Figura 65 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 92 e 93	189
Figura 66 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 94 e 95	190

Figura 67 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 96 e 97	191
Figura 68 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 98 e 99	192
Figura 69 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 100 e 101	193
Figura 70 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 102 e 103	194
Figura 71 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 106 e 107	195
Figura 72 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 108 e 109	196
Figura 73 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 110 e 111	197
Figura 74 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 112 e 113	198
Figura 75 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 116 e 117	199
Figura 76 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 118 e 119	200
Figura 77 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 120 e 121	201
Figura 78 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 122 e 123	202
Figura 79 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 124 e 125	204
Figura 80 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 126 e 127	205
Figura 81 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 128 e 129	206
Figura 82 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 130 e 131	207
Figura 83 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 132 e 133	208
Figura 84 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 134 e 135	209
Figura 85 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 136 e 137	210
Figura 86 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 138 e 139	211
Figura 87 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 140 e 141	212
Figura 88 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 144 e 145	213
Figura 89 – <i>Diário de Pilar na Grécia</i> – p. 146 e 147	214
Figura 90 – Grécia 2000 AEC	245
Figura 91 – Grécia 300 AEC	245
Figura 92 – Quebra-cabeça.....	246
Figura 93 – Referência do mapa do quebra-cabeça.....	246
Figura 94 – Leitura com a turma do 6 ^a A	254
Figura 95 – Leitura com a turma do 6 ^o B	255
Figura 96 – Leitura com a turma do 6 ^o C	258
Figura 97 – Leitura com a turma do 6 ^o D	260
Figura 98 – Exemplo de Diário de Leitura – Aluno do 6 ^o A.....	265
Figura 99 – Exemplo das observações – Aluno do 6 ^o A	267
Figura 100 – Leitura com a turma do 6 ^o A	275

Figura 101 – Leitura com a turma do 6º B	276
Figura 102 – Leitura com a turma do 6º C	278
Figura 103 – Leitura com a turma do 6º D no pátio	279
Figura 104 – Leitura com a turma do 6º E no pátio.....	280
Figura 105 – Desenhos alunos 1	284
Figura 106 – Desenhos alunos 2.....	285
Figura 107 – Desenhos alunos 3.....	285
Figura 108 – Desenhos alunos 4.....	286
Figura 109 – Desenhos alunos 5.....	286
Figura 110 – Atividade de Introdução 1	296
Figura 111 – Atividade de Introdução 2.....	296
Figura 112 – Atividade de Introdução 3.....	297
Figura 113 – Atividade de Introdução 4.....	297
Figura 114 – Leitura com a turma do 6º C	299
Figura 115 – Leitura com a turma do 6º E.....	299
Figura 117 – Leitura com a turma do 6º B	302
Figura 118 – Leitura com a turma do 6º D	303
Figura 119 – Turma do 6º D na sala de leitura	304
Figura 120 – Turma do 6º E na sala de leitura	304
Figura 121 – Turma do 6º B na sala de leitura	306
Figura 122 – Turma do 6º C na sala de leitura	307
Figura 123 – Turma do 6º A na sala de leitura	308
Figura 124 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º A	309
Figura 125 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º B	309
Figura 126 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º C	310
Figura 127 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º D	310
Figura 128 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º E.....	311
Figura 129 – Produção dos dioramas com a turma do 6º A	313
Figura 130 – Produção dos dioramas com a turma do 6º B.....	314
Figura 131 – Produção dos dioramas com a turma do 6º C.....	314
Figura 132 – Produção dos dioramas com a turma do 6º D	315
Figura 133 – Produção dos dioramas com a turma do 6º E.....	315
Figura 134 – Turmas de 4º e 5º anos da tarde fazem a visita	317
Figura 135 – Alunas explicam os seus trabalhos à professora Anelise, de LP.....	317

Figura 136 – Aluna explica seu trabalho à professora Roberta, de LP	318
Figura 137 – Professora Tanize e as turmas do 5º ano visitam a exposição	319
Figura 138 – Equipe diretiva visita a exposição.....	319

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 NOS DOMÍNIOS DAS MUSAS CLIO E CALÍOPE: UMA DISCUSSÃO SOBRE HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA	37
2.1 A LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA	40
2.2 O DISCURSO HISTÓRICO: NARRATIVA E FICÇÃO	49
2.3 A LITERATURA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA.....	61
2.3.1 Potencialidades do Ensino de História com a Literatura	64
2.3.2 O Letramento Literário como metodologia para o ensino de História e Literatura	76
2.4 ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: A HISTÓRIA DE VERDADE?	87
2.4.1 A divisão quadripartite: de que História Antiga estamos falando?.....	88
2.4.2 A História Antiga no currículo brasileiro: dos interesses do Império à BNCC	95
2.4.3 A renovação da pesquisa e do ensino de História Antiga	107
3 DIÁRIO DE PILAR NA GRÉCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS TEXTUAIS E IMAGÉTICOS	114
3.1 A SÉRIE DIÁRIOS DE PILAR	114
3.1.1 A série de livros.....	116
3.1.2 A peça de teatro	125
3.1.3 A série de animação.....	126
3.2 ANÁLISE DE TEXTO E IMAGENS	127
3.2.1 A leitura de imagens	127
3.2.1.1 A imagem nos livros didáticos e no ensino de História	130
3.2.1.2 A imagem nos livros literários infanto-juvenis	133
3.2.1.3 As ilustrações em <i>O Diário de Pilar</i>	138
3.2.1.4 Análise das ilustrações do livro <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	149
3.2.2 A análise textual.....	215
3.2.2.1 Elementos da narrativa em <i>Diário de Pilar na Grécia</i>	215
3.2.2.2 Resumo dos capítulos e apontamentos para os professores	225
4 SOB AS BÊNÇÃOS DE ATENA: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES.....	239
4.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	242
4.2 A EXPERIÊNCIA DE 2022: A HORA DO CONTO.....	252

4.2.1 Interpretação em 2022: O Diário de Leitura	264
4.2.2 A avaliação dos alunos em 2022	267
4.3 A EXPERIÊNCIA DE 2023: A LEITURA COLETIVA.....	273
4.3.1 A Interpretação em 2023: a ficha de leitura.....	281
4.3.2 A avaliação dos alunos em 2023	287
4.4 A EXPERIÊNCIA EM 2024: A LEITURA EM OUTROS ESPAÇOS ESCOLARES...294	
4.4.1 A Interpretação em 2024: A Ficha de Leitura e a produção de Dioramas	308
4.4.2 A avaliação dos alunos em 2024	320
4.5 AVALIAÇÃO DAS TRÊS EXPERIÊNCIAS: DA HORA DO CONTO À SALA DE LEITURA.....	327
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	335
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	347
APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1.....	363
APÊNDICE II – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	408
APÊNDICE III - FOTOS DA EXPOSIÇÃO.....	456

1 INTRODUÇÃO

Chico Amaral e seus soldados partiram numa madrugada para reunir-se nas Missões às forças de Mena Barreto. Ana e Arminda tinham passado a noite em claro, ouvindo Pedro remexer-se na cama, inquieto. Ao partir ele estava pálido. Sabia como era a guerra. Não tinha nenhuma ilusão. E de novo o povoado ficou quase deserto de homens. E outra vez as mulheres se puseram a esperar. E em certas noites, sentada junto do fogo ou da mesa, após o jantar, Ana Terra lembrava-se de coisas de sua vida passada. E, quando um novo inverno chegou e o minuano começou a soprar, ela o recebeu como a um velho amigo resmungão que gemendo cruzava por seu rancho sem parar e seguia campo fora. Ana Terra estava de tal maneira habituada ao vento que até parecia entender o que ele dizia. E nas noites de ventania ela pensava principalmente em sepulturas e naqueles que tinham ido para o outro mundo. Era como se eles chegassem um por um e ficassem ao redor dela, contando casos e perguntando pelos vivos. Era por isso que muito mais tarde, sendo já mulher-feita, Bibiana ouvia a avó dizer quando ventava: “Noite de vento, noite dos mortos...”. (Verissimo, 2003, p. 126).

Enquanto preparávamos um café para incentivar o fluxo da escrita, o vento assobiava. Logo, Bibiana nos espreitou e subiu à mesa do computador para fazer companhia durante as longas horas de trabalho. Sim, Bibiana, uma gata de pelos brancos e pretos, ganhou esse nome em homenagem a uma das nossas personagens favoritas de Erico Verissimo. Líamos as linhas acima quando tínhamos cerca de 12 anos, e elas nos deixaram marcas profundas. Em noites de forte ventania, recordamos a fala de Ana Terra para Bibiana: “Noite de vento, noite dos mortos”. A leitura de *O Tempo e o Vento* foi ideia de nossa mãe Elisete, uma leitora costumaz que sempre fazia referência a esse trecho do livro, o que nos atiçava a curiosidade.

De tanto nossa mãe falar do livro, procuramos a obra na biblioteca da escola. E que grata surpresa! Era muito bom chegar da escola, no fim da tarde, pular na cama com o livro e devorar as páginas. A família Terra-Cambará nos acompanhou por cerca de dois meses. Líamos um livro por semana e a edição que havia na biblioteca da escola era dividida em sete volumes (*O Continente I e II; O Retrato I e II e O Arquipélago I, II e III*). No pano de fundo daquela obra monumental, estava a História do Rio Grande do Sul: desde sua formação, no século XVII, até o século XX, por volta dos anos 1940. Enquanto líamos o livro, recordávamos as aulas da professora Yolanda, da 4ª série, e dos livros didáticos que nossa mãe usava para preparar as aulas para a mesma série. Ao mesmo tempo, fomos conhecendo outros fatos da História do estado e do Brasil e, com isso, nossa curiosidade só aumentava. Mas em um tempo em que ainda não tínhamos internet à nossa disposição, recorríamos aos livros didáticos que rolavam pela casa, às idas à biblioteca e a consultas intermináveis em enciclopédias.

Com o passar do tempo, procurávamos outros livros que tivessem essa potência para relacionar a História a um bom romance, a personagens inesquecíveis e fortes, como Ana Terra

e Bibiana, ou charmosos, como o Capitão Rodrigo. A esse conjunto de personagens, muitos outros se juntaram e passaram a povoar o nosso imaginário. A História e a Literatura são temas que despertam o nosso interesse há bastante tempo. Era fácil fazer as conexões entre o que aprendíamos nas aulas de História com as professoras Eloá, Heloisa e Marina e os romances que líamos. Outras grandes incentivadoras da leitura foram a professora Inês, de Língua Portuguesa, e as madrinhas Dilba (que conhecia e frequentava todos os sebos de Porto Alegre) e Eliane (que trabalhava na Biblioteca da Câmara de Vereadores e sempre nos deixava pegar mais livros do que as normas estipulavam). Elas indicavam livros e conseguíamos conversar muito sobre esses personagens, a ponto de, muitas vezes, as pessoas acharem que estávamos falando de alguém “que existia de verdade”, tal era a paixão com que discutíamos as ações desses seres imaginados e compartilhados pelos autores com seus leitores.

Dessa forma, o presente trabalho de pesquisa, *História nas histórias: sequências didáticas para o ensino de História da Antiguidade*, é resultado de uma soma de experiências e vivências: da menina que passava horas lendo ou percorrendo os corredores das bibliotecas da escola e da Câmara de Vereadores em busca de novas aventuras e personagens fascinantes; da jornalista que gostava de escrever e compartilhar histórias com os leitores, desde as mais prosaicas até as mais gloriosas; e da professora de História que buscou uma terceira formação, em Letras, para entender mais sobre esse universo que é a Literatura e, assim, tentar aproximá-lo dos alunos para que pudessem se apaixonar por algum personagem e, com isso, passassem a compreender a História de outra maneira.

A ideia do projeto *História nas histórias* se formou de uma maneira peculiar, por assim dizer. Em 2015, quando prestamos concurso público para dar aulas na rede municipal de ensino de Gramado, a prova exigia a produção de uma redação, e o tema era sobre como a Literatura era importante para o ensino. No texto, argumentamos que a Literatura e a História conjugadas podem ser uma potência de ensino, tendo como referência nossa própria experiência leitora. A redação teve nota máxima, 100, e a sugestão que escrevemos no texto ficou ressoando na memória. Em 2017, foi fundado um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Gramado, e um dos primeiros cursos ofertados foi a graduação em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Fizemos a inscrição no vestibular, realizamos a prova e começamos a cursar a terceira faculdade. Algumas coisas impulsionaram essa decisão: era a oportunidade de fazer um curso que se relacionava a uma paixão, a Literatura; a universidade era federal, a UFSM; e, devido aos tensionamentos políticos, ficamos com receio de maiores abalos à disciplina de História (o que de fato, infelizmente, aconteceu nos anos seguintes). Além disso, tínhamos terminado o mestrado há

alguns anos e não víamos perspectiva de dar continuidade àquela pesquisa em um doutorado. No curso de Letras, o contato com teorias literárias e sua conexão com a educação básica tornaram algumas ideias mais claras e precisas.

Ainda em 2017, ao visitar a Feira do Livro em Porto Alegre, compramos, por impulso, dois volumes da trilogia *Epopéia de Gilgamesh*, em uma versão adaptada para o público infantojuvenil por Ludmila Zeman e publicada pela editora Projeto em 2005. Aos poucos, aquela semente plantada na prova de redação do concurso ficou mais forte e, em 2018, fizemos a primeira versão de uma proposta de uso de texto literário em aulas de História. Nos anos seguintes, com o percorrer das disciplinas do curso de Letras, fomos conhecendo várias teorias. Uma delas, a de Letramento Literário (Cosson, 2020a), apresentada pela Prof.^a Dr.^a Andrea Do Roccio Souto em suas aulas, tornou-se uma importante guia para o nosso trabalho.

Depois da primeira experiência com a adaptação da trilogia *Epopéia de Gilgamesh*, adquirimos novos livros e aplicamos a metodologia do Letramento Literário a outros conteúdos e turmas. Infelizmente, em decorrência da pandemia de covid-19 em 2020 e 2021, não foi possível fazer uso dos textos literários nas aulas. Porém, nesse meio tempo, concluímos a graduação em Letras e decidimos que o tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria a base para a pesquisa de doutorado. Os gregos, tema desta pesquisa, diriam que não fugimos ao nosso destino. Ao final da escrita do TCC, começamos a pesquisar programas de doutorado e suas linhas de pesquisa; nesse processo, nos deparamos com o Programa de Pós-Graduação (PPG) em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com ênfase no ensino de História, e havia inscrições abertas para alunos especiais.

Faltam-nos palavras para expressar o quanto as aulas do segundo semestre de 2021 foram essenciais para mantermos a saúde mental. Isso pode parecer estranho, já que, normalmente, os cursos de pós-graduação costumam ser conhecidos por abalarem a saúde dos alunos — principalmente a mental. Porém, não bastasse ainda estarmos imersos em um cotidiano alterado pela pandemia, nosso pai havia falecido em fevereiro daquele ano, de modo que as aulas se tornaram um meio para nos abstrairmos da realidade e focarmos em algo que poderia ser transformado em um projeto de pesquisa muito interessante. No fim daquele ano, elaboramos um projeto de pesquisa e, no início de 2022, ingressamos oficialmente no PPG em História. O primeiro semestre foi bastante difícil, pois nossa mãe ficou doente e faleceu logo em seguida; cinco meses depois, exatamente com os mesmos problemas de saúde, nossa madrinha Dilba também faleceu.

Por lidarmos com perdas tão significativas, o projeto de pesquisa acabou sendo impactado. Aos poucos, tornou-se evidente que a ideia inicial não seria possível de realizar.

Inicialmente, nosso plano era desenvolver sequências didáticas para o ensino de História Antiga com o uso de textos literários, abrangendo os quatro principais conteúdos programáticos do 6º ano (Gramado, 2020): Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma. Para trabalhar a Mesopotâmia, utilizaríamos novamente a *Epopéia de Gilgamesh*, do escriba Sin-léqi-unníni (2020), na versão de Zeman (2005); para Egito e Grécia, utilizaríamos dois volumes da coleção *Diário de Pilar* (Silva, 2019f; 2019e), que se referem às duas culturas; e, para Roma, trabalharíamos o texto *A Eneida*, de Virgílio (2019), em uma adaptação voltada ao público infantojuvenil feita por Stefania Stefani (2009). No entanto, em 2023, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Gramado fez mudanças na quantidade e na duração dos períodos destinados à disciplina de História no 6º ano: de três períodos semanais de 50 minutos cada, a disciplina ficou com dois períodos de 40 minutos. Diante desse novo quadro, o *corpus* da pesquisa precisou ser adaptado, tendo sido reduzido para abarcar apenas o conteúdo sobre Grécia; para isso, o texto literário *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) foi utilizado como base.

Dessa forma, o texto aqui apresentado tem como objetivo geral desenvolver sequências didáticas que possam ser utilizadas por outros docentes para trabalharem conteúdos relacionados à Grécia Antiga a partir do uso de textos literários, como o *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Defendemos a tese de que o Letramento Literário (Cosson, 2020a) constitui uma metodologia que permite o trabalho interdisciplinar e interseccional entre História e Literatura e levantamos como principal hipótese a de que a produção das sequências didáticas, é por sua vez, uma estratégia que permite ao professor organizar o trabalho docente e incluir o Letramento Literário como parte integrante dessa ação em sala de aula, especialmente quando se leva o texto literário para o contexto educacional escolar.

Para que seja possível produzir as sequências didáticas, estabelecemos alguns objetivos específicos. Um deles é o estabelecimento de um diálogo entre História e Literatura a partir da historiografia sobre as relações entre as duas áreas, o que leva, ainda, a uma discussão sobre o ensino de História Antiga e a uma análise do livro trabalhado em sala de aula com os alunos — tanto em termos textuais quanto imagéticos. A pesquisa também contempla como objetivos específicos a apresentação da metodologia utilizada: o Letramento Literário (Cosson, 2020a) e a aplicação das sequências didáticas junto a turmas de 6º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Senador Salgado Filho, em Gramado, em 2022, 2023 e 2024. Por fim, mas não menos importante, um livro eletrônico (*e-book*) no formato PDF acompanha esta tese, no qual há um manual didático para auxiliar os professores na produção das suas próprias sequências didático-literárias. O *e-book* contém textos de orientação, com sínteses das discussões teóricas abordadas nessa pesquisa, bem como dicas de como organizar as atividades

em sala de aula. O texto literário *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) é utilizado como exemplo, assim como são compartilhadas as experiências docentes oportunizadas ao longo desta pesquisa.

A relação entre a História e Literatura não é nova. Há diversos aspectos que as aproximam e outros que as afastam. Os estudos históricos, mais do que entender os textos literários como uma fonte histórica, com indícios e traços de outras temporalidades, atualmente se imbricam com os estudos literários, possibilitando novos entendimentos e novas formas de ver o passado e o presente. Assim, aquilo que a historiografia faz em termos de pesquisas históricas influencia a maneira como se ensina a História, ajudando a pensar como se constitui esse componente curricular, bem como suas práticas e metodologias. E é nesse último aspecto que esta pesquisa se insere.

As contribuições que as correntes historiográficas — como a Escola dos *Annales*, o Marxismo, a História Social e a História Cultural — deram ao longo do século XX mudaram a forma de produzir História, aproximando-a de outras disciplinas, como a Literatura (Ferreira, 2021). Mais cedo ou mais tarde, essa nova forma de fazer História chegou à escola e influenciou os docentes em suas práticas cotidianas (Bittencourt, 1998). Esses pontos de contato entre a tradição historiográfica e o ensino de História são mediados não apenas pela academia, mas também por documentos legais que orientam o trabalho docente no ensino básico, seja na rede de ensino pública ou privada. Observamos que os principais documentos vigentes no Brasil indicam o uso diversificado de metodologias e de recursos pedagógicos para o ensino de História (Brasil, 1998; Brasil, 2017).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), orienta-se o uso de textos de gêneros textuais diversificados, incluindo os literários, para trabalhar conceitos históricos:

São favorecidos trabalhos — principalmente no quarto ciclo — em que os alunos podem identificar conceitos históricos utilizados por autores, pelas pessoas de modo geral e presentes nos textos jornalísticos, literários e/ou científicos. Podem distinguir os significados particulares atribuídos a um mesmo conceito, identificar diferenças e semelhanças entre eles e debater divergências e concordâncias em uma mesma época e/ou em épocas diferentes (Brasil, 1998, p. 82).

Um pouco mais adiante, o documento propõe o uso de documentos históricos como um recurso pedagógico, entendendo o conceito de “documentos históricos” em um sentido amplo, não limitado a documentos escritos e oficiais:

As mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos. É o caso, por

exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações etc. (Brasil, 1998, p. 83).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) apresenta a Literatura como uma linguagem que deve fazer parte das atividades de Língua Portuguesa e de História; nesta, a Literatura é entendida como fonte histórica, além de uma linguagem:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (Brasil, 2017, p. 398).

O uso de diversas linguagens e fontes como materiais para o ensino de História é observado na BNCC como um incentivo a uma postura historiadora, ou seja, ao desenvolvimento, por parte dos educandos, de uma atitude crítica e questionadora diante dos diversos tipos de documentos — semelhante a um historiador de ofício. A BNCC traz um enfoque maior ao uso de documentos como prática pedagógica. Outro ponto abordado no documento é que o ensino de Ciências Humanas, contemplado nos componentes curriculares de História e Geografia, deve trabalhar os conceitos de tempo e espaço, bem como o de compreensão do Outro como sujeito de direitos. Esses são aspectos que podem ser trabalhados pela Literatura, uma vez que as narrativas literárias abordam esses pontos; sendo assim, seu uso em aulas de História permite que os alunos vivenciem experiências e sentimentos relativos a outros espaços, outras temporalidades e outros sujeitos, sem deixar de ser um indivíduo em sua realidade tempo-espacial. Como pontua Cosson (2020a, p. 17): “literatura é uma experiência. A possibilidade de ser e do ser o outro sem me autonegar, possibilidade de romper o tempo-espço, interiorização de algo pela ficção e não pela verdade não ficcional”.

Além de contemplar diferentes linguagens e distintos tipos de documentos históricos, a adoção da Literatura para o ensino de História ainda pode ser justificada por dois outros aspectos importantes: a ludicidade e a leitura de mundo. O primeiro diz respeito aos efeitos artísticos que a Literatura tem e que, por isso, desperta diversas sensibilidades no leitor, tornando o aprendizado mais humanizado e lúdico. Segundo Zechlinski (2003), por meio do enredo e dos personagens, é possível ser alguém diferente, alguém que vive em outro tempo e

outros lugares, com uma realidade diferente ou até mesmo muito parecida, o que pode levar o leitor — e, no caso desta pesquisa, o aluno — a se identificar e emocionar com o que leu.

O segundo aspecto é a leitura do mundo. Ao se apropriar da Literatura como uma linguagem, bem como uma fonte histórica, os educandos podem passar a utilizar essas habilidades como uma forma de ler a realidade que os cerca de maneira diferenciada. Isso se relaciona com ideias de pesquisadores da Educação, como Freire (1979; 1997) e Saviani (1996; 2008), que veem a escola e a Educação com potencial de transformação, um meio de “ler o mundo” e, portanto, de alterá-lo. Cosson (2020a) defende que essa apropriação gera uma comunidade de leitores, possibilitando que seus integrantes observem, identifiquem e compreendam relações e referências das mais diversas obras e enredos em outras produções culturais, mesmo que elas sejam em diferentes linguagens, como o cinema e a TV. Além disso, há outras potencialidades, a exemplo de discutir temas sensíveis, temas transversais e combate a *fake news* e os negacionismos, como discutiremos mais adiante ao versarmos sobre as potencialidades do trabalho com os textos literários nas aulas de História.

A metodologia proposta para a realização deste estudo pode ser classificada como pesquisa exploratória e como pesquisa-ação. De acordo com Rauen (1999), a pesquisa exploratória tem como objetivo fazer com que o pesquisador se familiarize com o problema e, a partir disso, elabore hipóteses ou identifique fatores, motivações e consequências relacionadas a tal problema. O autor também aponta que a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico (revisão bibliográfica), entrevistas, análise de exemplos, entre outros procedimentos.

Outro aspecto importante é que o estudo apresenta características de pesquisa-ação, pois a metodologia do Letramento Literário (Cosson, 2020a; 2020b) é adaptada para as sequências didáticas elaboradas para as turmas em que ministramos a disciplina de História na EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS. Assim, nos tornamos parte envolvida do trabalho realizado junto aos alunos, pois

a pesquisa-ação é um trabalho empírico que subjaz à associação com uma ação ou com a resolução de problemas coletivos. Neste trabalho, os pesquisadores e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Rauen, 1999, p. 32-33).

Além disso, Trip (2005) observa que a pesquisa-ação é um método utilizado há muito tempo para que o pesquisador melhore as suas próprias práticas — e, nesta pesquisa, a intenção

é exatamente essa: buscar o aperfeiçoamento do trabalho docente e, assim, colaborar para uma formação integral e cidadã dos alunos.

Em relação à abordagem, esta pesquisa pode ser definida como qualitativa (Rauen, 1999), pois, ao final da experiência, os alunos e a professora regente da turma avaliaram, por meio de um questionário respondido pelos alunos, os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática. À frente, apresentaremos com mais detalhes como se deu o processo de validação das sequências didáticas, realizado entre 2022 e 2024. Agora, passamos a apresentar alguns conceitos e posicionamentos teóricos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Um dos primeiros pontos teóricos essenciais para a proposta pedagógica que desenvolvemos com os alunos é entender a História e a Literatura como campos de conhecimento. Ambos os campos têm distinções importantes; no entanto, há semelhanças que dizem respeito, principalmente, ao nível do discurso. Uma distinção consagrada e suas derivações têm raiz em Aristóteles, em sua *Arte da poética* (2010). Para o filósofo, a História teria a ver com os *atos que ocorreram*, enquanto a Literatura teria a ver com *os atos que poderiam ocorrer*. No plano de fundo, há uma ideia de que a História seria um discurso ligado à verdade, à realidade material objetiva, passível de ser comprovado. Já a Literatura teria relação com a imaginação, com a invenção e com a subjetividade. De acordo com Albuquerque Júnior (2005), essa divisão entre História e Literatura se aprofundou depois do Iluminismo, no século XVIII, com a busca pelo *status* de ciência para a História.

No século XVIII, com o Iluminismo, a história, quando transformada em ciência, terá reafirmada este seu pacto com a luz, com a realidade, vista como o formalizado, como aquilo que está fora dos homens e que o transcende. Ela buscará o sentido para a vida humana não mais no sagrado, no mistério e no segredo, mas no profano, no costume, na recorrência de fatos e ações movidas por uma dada racionalidade, a ser apreendida. A partir daí será a literatura, o romance, que surgirá como o texto que ainda poderá tocar nesta parte negada e proibida da realidade, tão negada que precisará disfarçar-se de ficção para falar (Albuquerque Júnior, 2005, p. 6).

Até o século XVIII, a História era considerada um gênero literário ligado à retórica, e essa busca pela objetividade, por transformá-la em uma ciência, foi o que orientou o trabalho dos historiadores no século XIX. No século dos nacionalismos, da formação dos Estados-nações, a História se tornou peça fundamental no quebra-cabeças da época: era necessário encontrar a gênese desses estados e nações. Foi nesse momento que se desenvolveu a ideia de que existe uma História comum a um povo, que vive em um determinado território, fala um

certo idioma e compartilha memórias; a partir dessa concepção, passou a ser imperioso comprovar as raízes dos diferentes povos.

Surgiu, então, a necessidade de se criar uma metodologia que atestasse a veracidade e a credibilidade dessas provas. Contribuíram para essa cientificização da História, com a criação de um método científico específico e com a crítica interna e externa dos documentos — e com o próprio conceito do que é documento —, as correntes historiográficas que se originam naquele momento, a saber: o Historicismo, na Alemanha, na figura principal de Leopold von Ranke; e a Escola Metódica Francesa (Pacheco, 1993; Pesavento, 2004; Le Goff, 1998; Grespan, 2021; Ferreira, 2021).

Nesse contexto, construíram-se muros entre a História e a Literatura, em que a primeira passou a relegar a segunda; tal refuta abrangia, inclusive, a possibilidade de o texto literário ser um documento histórico. Ferreira (2021) afirma que, mesmo sendo textos escritos, as obras literárias eram vistas como ligadas à arte, não à ciência; da mesma forma, o *status* de documento estava atrelado à política e ao estabelecimento de cronologias dos acontecimentos políticos e da constituição da nação, tema central daquele século. As reservas começaram a se retrair com as inovações historiográficas que ocorreram ao longo do século XX, e o primeiro impulso de renovação ocorreu pela influência da Escola dos *Annales*.

Segundo Burke (1997), os *Annales* poderiam ser vistos mais como um movimento do que como uma escola, tendo o autor proposto a divisão dos historiadores por gerações, com muitas diferenças entre si. Assim, na concepção de Burke (1997), os fundadores dos *Annales*, Le Febvre e Bloch, compuseram a primeira geração, tendo buscado referências em outros historiadores, como Michelet, Simiand e Faustel. Já a segunda geração dos *Annales* (1945 a 1968), sob liderança de Fernand Braudel, buscou referências também em Marx. A terceira geração (após 1968), por sua vez, teve referências mais variadas, incluindo até mesmo outras ciências. Aliás, essa terceira geração também é chamada por Le Goff (1998) de Nova História e, embora seja tributária dos *Annales*, tinha objetos de estudos ainda mais amplos do que os historiadores anteriores.

Para Ferreira (2021), a Escola dos *Annales* ampliou os objetos de interesse da pesquisa histórica, razão pela qual foram incorporadas novas metodologias e fontes de trabalho, com ênfase na chamada História-problema. Assim, passou-se a flertar com outras formas de fazer ciência, com o compartilhamento de conhecimentos de outras áreas, como Geografia, Sociologia, Economia, entre outras. Ferreira (2021) ainda pontua que, dentro da Escola dos *Annales*, os trabalhos atrelados à História das Mentalidades foram os que mais contribuíram para que o olhar sobre a Literatura e seu uso como fonte histórica fosse revisto. O autor também

observa que, para além da contribuição dos franceses, surgiu, a partir da década de 1970 e por conta de trabalhos de historiadores ingleses como Raymond Williams, uma corrente historiográfica que valorizava os aspectos culturais e sociais, vindo a ser conhecida como História Cultural. Essa corrente teve como destaque figuras como Roger Chartier, além de ter adotado conceitos advindos da Antropologia, como o Imaginário, e da Sociologia, a exemplo das representações (Pesavento, 2004). Voltaremos à História Cultural na sequência, pois o desenvolvimento dos referidos conceitos é importante para a presente pesquisa.

Para além dessas correntes historiográficas e suas formas específicas de entender as fontes, o uso da Literatura na pesquisa — e, por consequência, no ensino de História — passou por transformação nas últimas décadas do século XX e início do XXI. Entre as mudanças, está a compreensão de que a Literatura não é meramente uma fonte histórica, mas uma área do conhecimento, assim como são a Antropologia, a Sociologia, a Economia e outras que costumam ser ligadas à História. Tendo em vista esse entendimento, alguns estudiosos fizeram contribuições para pensar as articulações que podem ser feitas entre Literatura e História.

Um desses pesquisadores é o crítico literário americano Hayden White. Em sua obra *Meta-História*, White (1992) trabalhou com a ideia de que a História é narrativa e que, por isso, constrói temporalidades, sendo narrativa e tempo dois pontos em comum com a Literatura. Os trabalhos de White colocaram em xeque a ideia de objetividade do discurso histórico, observando que o processo de escrita da História se dá com base em elementos que são os mesmos das narrativas ficcionais.

Sutermeister (2009) pondera que, apesar das críticas ao trabalho de White, este sinaliza problemas que devem fazer o historiador pensar sobre seu ofício, observando essa proximidade com a Literatura:

[...] a meta-história de Hayden White representa uma abordagem que consideramos como construtiva para a historiografia: trata-se de pensar sobre a questão da verdade na historiografia (e talvez nas ciências humanas em geral) — pois os acontecimentos históricos não têm como ser abordados tal qual aconteceram. Afinal, parece importante para o historiador questionar o que ele produz e a que interesses ele serve (Sutermeister, 2009, p. 47).

Ferreira (2021) afirma que White (1992) deu contribuições importantes para repensar como a História é escrita; porém, mais do que observar suas similaridades com a Literatura, é importante atentar para pontos que as distinguem — inclusive em relação à composição discursiva.

Segundo as ponderações de alguns historiadores a respeito das relações entre a narrativa histórica e a narrativa literária, embora se deva reconhecer a presença de traços literários na primeira, não se pode deixar de lado as operações específicas que a tipificam como disciplina: construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, crítica e verificação de resultados, validação da adequação entre o discurso do conhecimento e seu objeto (Ferreira, 2021, p. 77).

Ao longo da década de 1970 e início dos anos 1980, outros pesquisadores além de White — inclusive historiadores — discutiram elementos que aproximam a História da Literatura em termos narrativos, a saber: Paul Veyne, Michel de Certeau, Michel Foucault e Paul Ricoeur (Pesavento, 2004; Fico, 2021). Veyne acrescentou que a História é uma narrativa e que o historiador escreve a partir da urdidura de intrigas. Certeau, por sua vez, falava que a narrativa histórica seria uma espécie de invenção feita pelo historiador ao manejar os documentos e lidar com as temporalidades. Foucault, ao seu turno, fez uma história sem sujeitos, mas de objetos. Por fim, Ricoeur observou o discurso histórico como um acordo entre o historiador e o leitor sobre a pretensão à verdade (Pesavento, 2004).

Para além de romper os muros entre História e Literatura, esse conjunto de estudiosos questionou o *status* de objetividade e cientificidade da História, tendo como plano de fundo uma discussão a respeito da verdade e da racionalidade, tal qual entendida pelos iluministas no século XVIII (Albuquerque Júnior, 2019a; 2019b). Pesavento (2004) destaca que essas obras “polêmicas” dos anos 1970 e 1980 provocaram mudanças importantes no trabalho do historiador, tendo expandido ainda mais os temas, os objetos e as fontes utilizadas na pesquisa e proporcionado um adensamento às questões metodológicas.

Como consequência, a partir dos anos 1990, os trabalhos em uma perspectiva cultural foram intensificados, e parte dessas discussões sobre elementos narrativos, subjetivos, ficcionais e inventivos foi trazida para dentro da pesquisa historiográfica. Assim, como já pontuado, conceitos como imaginário e representações foram “importados” de outras ciências, passando a ser utilizados com mais frequência na História. É essa a fundamentação teórica historiográfica que optamos por utilizar neste trabalho. O entendimento a respeito de imaginário e de representações vem a partir dos trabalhos de Roger Chartier (2002) e Sandra Pesavento (2004).

Pesavento (2004) aponta que a representação tem uma relação com a substituição, tornando presente algo que antes era uma ausência. A autora destaca que a representação não é uma cópia do real, mas uma construção feita a partir dele. Já o imaginário é por ela definido como um sistema de ideias e imagens produzido a partir de representações coletivas, algo que ocorre ao longo de um processo histórico, daí a ligação entre representação e imaginário. Outro

elemento importante, também proveniente de Pesavento (2004), diz respeito à relação de proximidade entre História e Literatura, o que levou a autora a pensar a História como uma “ficção controlada”, sendo que esse “controle” seria feito a partir de metodologias rigorosamente definidas e do trabalho com fontes históricas — entendidas aqui como todo o vestígio deixado/produzido pela humanidade.

Na relação entre Literatura e História, a primeira teria a função de traço “que se transforma em documento e passa a responder às questões formuladas pelo historiador” (Pesavento, 2004, p. 82). A Literatura, portanto, possibilitaria o contato do historiador com as sensibilidades dos grupos humanos retratados em um determinado texto. Essa ideia de acesso do historiador às sensibilidades e à subjetividade humana é o que defende Durval Muniz de Albuquerque Júnior, professor e pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Para Albuquerque Júnior (2005), a História foi separada da Literatura ainda na Antiguidade, pelos gregos, que buscavam uma suposta objetividade da realidade na primeira e subjetividade na segunda. O autor diz que esse fosso entre ambas foi ampliado com o Iluminismo e o racionalismo, no século XIX, para fazer com que a História se constituísse como uma ciência, como pontuamos anteriormente. No entanto, as discussões feitas por White e Foucault implicaram novas formas de entender a relação entre esses campos do saber a partir da ideia da narrativa. Albuquerque Júnior (2005) postula que a racionalização da História gerou uma banalização dos acontecimentos e uma higienização da vida:

Sua crescente formalização científica a levará cada vez para mais longe da vida e dos homens, das veias que pulsam e do sangue grosso que nelas ferve, para tornar-se a narrativa de eventos sem sangue, antissépticos, mesmo quando narra suas guerras e revoluções. Eventos que passaram a ter como personagens os próprios conceitos, abstratos e racionais, que inventa. Uma história que só fala de morte e de mortos para conjurá-los, para não encarar o terror que a finitude e o caráter temporal de nossa existência em todos infunde (Albuquerque Júnior, 2005, p. 6).

Albuquerque Júnior sinaliza que a Literatura trouxe o elemento humano de volta à História. Para o autor, o historiador, muitas vezes afeito à ideia de racionalização dos acontecimentos, passou a explicar e a justificar até mesmo os atos humanos mais execráveis, o que, ao fim e ao cabo, fez a tragédia deixar de ser tragédia e a tornou algo banal. Já a Literatura, por não ter esse “compromisso” com a razão, acabou dando vazão ao sentimento e ao drama, trazendo vida e humanidade ao que fora “higienizado” pelo discurso histórico. É nessa ideia de devolver os sentidos humanos à História que a Literatura abre um campo imenso de possibilidades de trabalho — tanto para a historiografia quanto para o ensino de História. Logo,

a Literatura traria, entre tantas contribuições ao ensino de História na educação básica, a humanização dos fatos históricos, permitindo uma identificação entre os educandos e os personagens dos textos literários escolhidos pelo professor, bem como uma percepção de outras temporalidades e espacialidades a partir da representação. Dessa maneira, para possibilitar que os alunos tenham acesso a outras temporalidades e sensibilidades, os professores precisam estabelecer um modo de trabalho, e é nesse ponto que entra outro conceito essencial para este trabalho: o Letramento Literário.

Segundo Cosson (2020a), a palavra “letramento” vem do termo em inglês “*literacy*”, que seria um domínio do ler e do escrever aplicado às práticas sociais. A partir do referencial teórico de Cosson (2020a), defendemos que o Letramento Literário seria mais do que a simples decodificação das palavras, indo além da compreensão do sentido semiológico e semiótico das palavras. Desta forma, entendemos que o Letramento Literário se relaciona com a capacidade de fazer a leitura e a compreensão do mundo a partir da Literatura, o que se aproxima das propostas da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1997).

A proposta de Letramento Literário trazida por Cosson (2020a) pode ser colocada em prática de duas formas: pela sequência didática básica e pela sequência didática expandida. Vamos nos ater à primeira, pois é a que o autor mais recomenda para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental, nível de ensino ao qual se destina a proposta pedagógica desta pesquisa. De acordo com Cosson (2020a), a sequência básica é composta por quatro etapas: *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*. Vejamos cada uma delas.

A *Motivação* se relaciona com a preparação para o trabalho pedagógico em si; é a antecipação do conteúdo que será abordado a partir do texto literário a ser lido em aula. Cosson (2020a) observa que o que é trazido como motivação deve ser conjugado com a atividade escrita a ser proposta na última etapa. Já a *Introdução* corresponde à segunda etapa da sequência básica, e nela é feita a apresentação do autor, da obra a ser trabalhada e do motivo pelo qual o professor a escolheu. É também nessa fase que o professor apresenta fisicamente a obra, podendo levantar questionamentos (com os alunos) sobre a capa, o título, as imagens, o texto da orelha e a contracapa.

A fase seguinte, de *Leitura*, como o próprio nome indica, é a leitura do texto em si. Cosson (2020a) aponta que os textos mais longos devem ser lidos em situação extraclasse; para isso, o professor deve combinar com os alunos os prazos para início e fim da leitura, bem como organizar atividades de acompanhamento da leitura, como conversas rápidas sobre trechos do livro, definindo uma periodicidade para isso. Esses intervalos de acompanhamento também podem servir para os alunos tirarem dúvidas sobre o vocabulário. Após a leitura, vem a

Interpretação, etapa dividida em dois momentos. O primeiro é considerado interior, sendo uma forma de apreensão geral da obra, realizado imediatamente após a leitura. Cosson (2020a, p. 65) chama esse momento de “encontro do leitor com a obra”, no qual o professor pode fazer perguntas sobre pontos específicos da obra, promovendo uma recapitulação, tais como: as personagens principais, o tema abordado, os fatos marcantes, se os alunos gostaram do texto, o que mudariam na história, entre outros. O segundo momento é a materialização da interpretação, composta por um ato de construção de sentido em uma determinada comunidade de leitores. De acordo com Cosson (2020a), esse é também o momento de registro, que pode ser a produção de uma resenha, de desenhos, de dramatização, entre outras atividades que “traduzam” o texto na perspectiva do leitor.

É importante observar que, na sequência básica, não há exigência de uma análise formal dos elementos da narrativa, como tempo, espaço, personagens, tipo de narrador etc. Por isso, embora Cosson (2020a) proponha as práticas de Letramento Literário para o trabalho com o texto literário em aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, é possível se apropriar da proposta metodológica da sequência didática básica e aplicar em aulas de História. Assim, na etapa da *Introdução*, podemos dar ênfase ao tempo em que foi escrita a obra literária que se relaciona ao conteúdo específico de História e quais laços que ela tem com aquela cultura e/ou contexto histórico. Já no momento de *Interpretação*, é possível fazer atividades que se relacionem com o contexto/temática da obra lida.

Na proposta de elaboração de sequências didáticas desta pesquisa, o Letramento Literário está relacionado ao ensino de História de um período específico: a Antiguidade. Por mais que, no século XIX, alguns historiadores tenham feito críticas à divisão quadripartite da História, essa perspectiva se tornou hegemônica e influenciou a forma como se ensina História na educação básica. No entanto, autores como Guarinello (2003; 2021), Farias Júnior (2020) e Funari (2004; 2020) apontam que é necessário pensar sobre o conceito de História Antiga. Como surgiu essa nomenclatura? Quem a utiliza? E com qual propósito? Esses questionamentos nos remetem à Europa da Renascença, no século XV, e são um bom ponto de partida para discutir o próprio ensino da Antiguidade e sua validade para a realidade brasileira. Mais adiante, veremos que, nas recentes discussões sobre a implantação de um currículo mínimo nacional, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve uma série de discussões sobre o modelo de História a ser adotado. Um dos principais conflitos ocorreu durante a elaboração e divulgação da primeira versão do documento, em 2016. Naquele momento, entidades ligadas às pesquisas em História Antiga alegaram que os conteúdos “tradicionais” de Antiguidade não estariam contemplados no currículo (Funari, 2016;

Francisco, 2017; Gregori, 2020). Após ampla mobilização de instituições como a Associação Nacional dos Pesquisadores em História (ANPUH), a partir de seu Grupo de Trabalho (GT) em História Antiga, a proposta foi revista e o modelo quadripartite foi mantido nas versões posteriores.

Dessa forma, a pertinência desses conteúdos e de outros na educação básica é colocada na linha de frente da discussão. Argumentos dos mais diversos foram levantados, como a ideia de “herança” e de “legado” (Funari, 2016), entendidos aqui tanto na perspectiva linguística e cultural quanto na institucional (como as ideias de democracia e República). Mas há outros pontos de vista interessantes, como o proposto por Moerbeck (2021), que é o de ver os mundos antigos como uma possibilidade de construção de alteridade, assim como de uma compreensão diferenciada da temporalidade.

Além disso, Moerbeck (2021) propõe que se olhe para esses mundos antigos — entendidos para além dos povos que habitaram a bacia do Mediterrâneo e proximidades — a partir do presente, em busca de um diálogo que nos permita lidar melhor com as situações da realidade atual. Essa visão se aproxima de uma sugestão de trabalho defendida por Albuquerque Júnior (2019b).

Por isso venho aqui propor que precisamos de um professor que deforme e que não forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em sua prática e discursos, os códigos sociais em que foi formado. O ensino que deforma seria aquele que investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização. [...] Um ensino que problematiza as verdades que constituem nossa realidade, que põe em questão as verdades que articulam as imagens de sujeito que cada um tem de si mesmo (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 240-241).

Para Albuquerque Júnior (2019b), o ensino de História — e podemos aplicar isso para quaisquer períodos históricos — deve permitir a construção de subjetividades que, de fato, humanizem as pessoas.

A História serve para produzir subjetividades humanas, serve para humanizar, serve para construir e edificar pessoas, serve para lapidar e esmerilhar espíritos, serve para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado. A História implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 255).

A partir desse viés da alteridade e da construção de subjetividades, bem como de uma compreensão das diversas temporalidades que os seres humanos mobilizaram em sua trajetória histórica, acreditamos que os textos literários, sejam eles antigos ou contemporâneos, adaptados ou não, fragmentos ou obras completas, podem ser um recurso didático para o ensino de História. Isso porque, como pontua Pesavento (2004), a Literatura permite um acesso a sensibilidades de épocas diferentes, mostrando, por exemplo, como as pessoas pensavam o mundo em um determinado período, quais eram seus valores, preconceitos e outros aspectos comuns a uma sociedade em uma certa temporalidade.

As inovações trazidas pelas mudanças historiográficas do fim do século XX, como o surgimento e o fortalecimento da perspectiva da História Cultural em um país como o Brasil, também impactaram a pesquisa (e, por consequência, o ensino) de História da Antiguidade. Funari (2020) e Silva (2015) apontam que, nas últimas décadas, as universidades incentivaram a pesquisa na área e, com isso, houve uma renovação nos estudos de Antiguidade como um todo. Uma das perspectivas é o trabalho com textos literários, tanto na historiografia quanto no ensino; e é nesse segundo ponto, especialmente com a criação de cursos de mestrados e doutorados profissionais focados no ensino de História, que temos visto pesquisas com propósitos semelhantes ao que ora apresentamos.

De acordo com o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), entre 2015 e 2024, foram publicados 15 trabalhos sobre o ensino de História Antiga, sendo 14 dissertações e 1 tese¹. Desses trabalhos, 6 tiveram como subtema a Literatura, tendo sido feito o uso de histórias em quadrinhos e de teatro. Outras temáticas foram: jogos eletrônicos, educação patrimonial/arqueologia, representações esotéricas e do Oriente Médio, além da apreensão de conceitos como tempo histórico (Brasil, 2024).

Dos trabalhos com textos literários, damos destaque à pesquisa de Matos (2022), chamada *Quadrinhos e ensino de História de Antiga: a representação da cidadania romana nas HQS de Asterix*. O trabalho, uma dissertação de mestrado com orientação do Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva, foi apresentado ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em 2022. Matos (2022) propôs uma sequência didática para discutir o conceito de cidadania a partir dos romanos, usando, para isso, histórias em

¹ No capítulo *Nos domínios das musas Clio e Calíope: uma discussão sobre a historiografia e ensino de História*, apresentamos em detalhes os descritores utilizados para realizar a busca desses trabalhos no portal de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). A pesquisa ocorreu em janeiro de 2024.

quadrinhos de *Asterix*, de René Goscinny. Assim como nossa proposta, a elaboração da sequência didática foi voltada para o 6º ano e tinha um total de seis aulas. Inicialmente, Matos (2022) sugeriu um debate sobre o tema, em relação ao uso de fontes e a respeito das características específicas do gênero histórias em quadrinhos. Outro conjunto de aulas foi voltado para a discussão sobre a concepção de cidadania que os romanos tinham na Antiguidade. Por fim, os alunos deveriam ler, em casa, as histórias em quadrinhos selecionadas. Novas discussões foram feitas em sala de aula e, posteriormente, os alunos desenvolveram a sua própria história em quadrinhos, na qual deveriam trazer uma reflexão sobre a temática da cidadania.

Identificamos nesse trabalho alguns pontos de contato com o que propomos nesta tese: o público-alvo (alunos do 6º ano); a produção de sequências didáticas que envolveram um diálogo entre os conteúdos de História e de Língua Portuguesa; a escolha de um texto literário; e os alunos, ao fim da atividade, materializaram em alguma produção o que estudaram. As diferenças ficaram por conta de adotarmos a metodologia do Letramento Literário, conforme os trabalhos de Cosson (2020a; 2020b); de propormos a realização da leitura em sala de aula, com mediação do professor; e do texto escolhido, pois em nossa proposta o gênero é um romance de aventura, uma obra brasileira contemporânea e a temática é grega.

Para que possamos desenvolver essa proposta para o ensino de História Antiga usando o texto literário, é importante apresentarmos os subsídios pedagógicos do trabalho. Desse modo, temos por base a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani (1996; 2000; 2008) e por Gasparin (2009). Conforme Saviani (2008), o principal objetivo da educação escolar é tornar acessível e apreensível aos alunos os conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade ao longo da História. Para que isso ocorra, o autor sugere o uso da dialética marxista como uma metodologia de ensino a partir de cinco passos: a *prática social*, a *problematização*, a *instrumentalização*, a *catarse* e a *prática social final*. Gasparin (2009) observa que, com isso, parte-se do concreto, da realidade do aluno, de sua bagagem cultural permeada pelo senso comum e, depois, volta-se ao concreto, mas de modo ressignificado por uma *práxis* educativa e conhecimentos científicos proporcionados pela escola e mediados pelos professores. Entendemos que esses passos da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica se relacionam com o uso da Literatura nas aulas de História, pois entendemos que são campos do saber mobilizam a produção histórica humana, fundamental para uma formação humanista e crítica dos estudantes, além de a escola ser o *locus* privilegiado para isso.

A partir desses conceitos e discussões, organizamos o texto desta pesquisa em três capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais: *Nos domínios das musas Clio e*

Calíope: uma discussão sobre historiografia e ensino de História; Diário de Pilar na Grécia: considerações sobre os aspectos textuais e imagéticos; e Sob as bênçãos de Atena: as sequências didáticas e as experiências docentes.

No capítulo *Nos domínios das musas Clio e Calíope: uma discussão sobre historiografia e ensino de História*, propomos uma retomada de elementos do debate sobre a relação entre História e Literatura a partir de duas perspectivas: uma da historiografia e outra do ensino de História. No primeiro aspecto, sugerimos uma reflexão sobre a História e sua constituição enquanto ciência a partir do conto “O scanner do tempo”, de Gaarder (2001). No texto, uma distopia futurística, o autor discutiu a irrelevância da História, uma vez que a humanidade construiu um equipamento que permitiu ver o que ocorreu no passado, tal como ocorreu. Na sequência, fazemos um levantamento da trajetória da Literatura como fonte histórica, começando pelo século XIX, no qual, mesmo a Literatura sendo um texto escrito, não era considerada pelos historiadores como fonte por ser um texto “artístico” e “subjetivo” (Ferreira, 2021). Seguimos para o século XX, quando as contribuições de correntes historiográficas diferentes, como os marxistas e os *Annales*, possibilitaram a revisão do conceito de fontes históricas, incluindo aí as produções artísticas e os textos literários. Chegamos, então, às propostas da História Cultural e ao entendimento da Literatura como uma importante fonte para discutir as representações sociais e o imaginário, bem como as sensibilidades de outros períodos (Pesavento, 2004; Chartier, 2002).

A seguir, tratamos dos elementos discursivos que aproximam e separam a História da Literatura. Para isso, retomamos a discussão iniciada por Aristóteles (2010), na Antiguidade, mas que foi revisada e colocada em xeque por pesquisadores da virada linguística, a partir dos anos 1970. Apresentamos, então, como as ideias de Hayden White, Paul Veyne, Michel Foucault, Michel de Certeau e Paul Ricoeur sobre narrativa, intriga, invenção e ficcionalização do discurso histórico contribuíram para uma nova compreensão do trabalho do historiador. Também apontamos como a História Cultural agregou parte das polêmicas levantadas por esses pesquisadores e propôs a História como uma “ficção controlada”, tal qual Pesavento (2004), cuja ideia já identificamos como essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Ainda no referido capítulo, abordamos o ensino de História, buscando entender, primeiramente, de que forma isso pode ser feito com e pela Literatura; aventamos, assim, as potencialidades que o texto literário pode trazer para o ensino de História. Por conseguinte, expomos os paradigmas para o trabalho da Literatura em sala de aula, focando nos que mais aparecem nas dissertações e teses anteriormente apontadas, que foram o Social-Identitário e o Letramento Literário (Cosson, 2020a; 2020b), e argumentamos por que optamos pela

metodologia do segundo viés. Como nossa proposta diz respeito ao ensino de História Antiga, passamos, na sequência desse capítulo, a discutir o conceito de Antiguidade, assim como sua inclusão e manutenção no currículo escolar brasileiro e a pertinência de sua permanência após as polêmicas envolvendo a primeira versão da BNCC e sua possível retirada do programa.

O capítulo *Nos domínios das musas Clio e Calíope: uma discussão sobre historiografia e ensino de História* discorre, de modo geral, sobre as renovações nas pesquisas e no ensino de História Antiga. Outro ponto tratado é a identificação e apresentação das dissertações e teses realizadas nos últimos 10 anos cujo objeto tenha sido o ensino de História Antiga a partir do trabalho com textos literários. Assim, apontamos as proximidades e os distanciamentos entre as pesquisas já realizadas e a que estamos propondo neste respectivo trabalho de doutoramento.

Na sequência, o capítulo *Diário de Pilar na Grécia: considerações sobre os aspectos textuais e imagéticos*, tem como ponto focal a obra literária escolhida para o trabalho em sala de aula: *Diário de Pilar na Grécia*, de Flávia Lins e Silva, com ilustrações de Joana Penna (2019e). O capítulo foi dividido em três seções. A primeira diz respeito à coleção, pois a obra faz parte de um conjunto de livros que tem uma premissa semelhante: a protagonista, a menina Pilar, através de uma rede mágica, faz viagens por lugares diferentes do planeta. Além de apresentar a coleção, trazemos informações sobre as versões anteriores de dois livros, incluindo a obra sobre a Grécia. Também abordamos dados sobre as adaptações que os livros tiveram para outras mídias, como o teatro e a animação.

A segunda seção diz respeito ao aspecto imagético, no qual abordamos as teorias e os trabalhos sobre semiótica que embasaram nossas escolhas para a análise das ilustrações de Joana Penna, tais como Joly (2007), Mendes (2019) e Santaella, Nóbrega e Prado (2020). Também discutimos a presença das imagens em livros infantojuvenis a partir de Ramos (2018) e de Santaella, Nóbrega e Prado (2020), Kapp (2012), Fontoura (2018) e Ströher (2012), que versam sobre o uso de imagens em livros didáticos de História. Depois da discussão teórica, apresentamos um modelo de análise que envolveu uma adaptação do modelo proposto por Mendes (2019), com três etapas, assim como abordamos as relações entre a ilustração e o texto, conforme observado por Santaella, Nóbrega e Prado (2020). Dessa forma, a análise contém: a) descrição da imagem, que se atenta para os elementos de primeiro plano e segundo plano, assim como ao uso de cores, formas e linhas preponderantes; b) referenciação, que diz respeito ao que a imagem remete, com suas ligações intra e extratextuais; e c) relações com o texto, que busca entender como a imagem está ligada ao texto, se ela complementa o texto, se tem caráter ilustrativo e/ou decorativo etc.

Já a análise textual, terceira seção do capítulo, se atentou aos aspectos da narrativa — enredo, tempo, espaço, personagens e narrador — a partir dos fundamentos teóricos de Eagleton (2019), Gancho (2014), Cardoso (2001) e Leite (1997). Chama a atenção especialmente o elemento temporal, pois o texto trabalha com duas categorias diferentes: o tempo cronológico, linear e sequencial e o tempo *kairós* (Leite, 2012), que é aquele dos acontecimentos e das oportunidades. Por último, o capítulo apresenta um resumo dos fatos de cada capítulo da obra analisada e sugerimos alguns pontos que podem ser discutidos pelo professor de História quando estiver realizando a leitura guiada com os alunos em sala de aula.

No último capítulo, denominado *Sob as bênçãos de Atena: as sequências didáticas e as experiências docentes*, trazemos as sequências didáticas sobre a História da Grécia Antiga e sua validação, com aplicação junto aos alunos das turmas de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho, nos anos de 2022, 2023 e 2024. Esse capítulo está dividido em três partes: a primeira diz respeito à elaboração das duas sequências didáticas, sendo a primeira relativa a aspectos de localização e as características geográficas, políticas, econômicas e sociais da Grécia na Antiguidade; já a segunda aporta elementos culturais da Grécia Antiga, como arte, religiosidade e legados culturais, incluindo as atividades de Letramento Literário (Cosson, 2020a). Ainda nessa primeira parte do capítulo, trazemos considerações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, com os trabalhos de Saviani (1996; 2000; 2008) e Gasparin (2009) para dar suporte à discussão da *práxis* docente. É importante ressaltar que o material didático das sequências didáticas foi elaboração nossa, a partir de autores e bibliografias nacionais e internacionais, de amplo reconhecimento na área de estudos gregos antigos. Também abordamos os procedimentos adotados ao longo dos três anos, pois essa parte da validação ocorreu de forma bastante semelhante.

Na segunda parte do capítulo *Sob as bênçãos de Atena*, trazemos os relatos de cada uma das experiências. Assim, apresentamos informações e imagens sobre os trabalhos realizados em cada um dos três anos: em 2022, quando ainda não dispúnhamos de livros físicos para os alunos e optamos por trabalhar a partir do modelo de Hora do Conto; em 2023, o primeiro ano em que pudemos contar com um exemplar do livro para cada estudante; e em 2024, no qual realizamos a leitura em outros espaços escolares. Ao longo de cada ano, também propomos outras atividades, voltadas à fase de *Interpretação* da sequência básica do Letramento Literário (Cosson, 2020a): em 2022, sugerimos um Diário de Leitura; em 2023, propomos o Diário novamente, mas acrescentamos a Ficha de Leitura; por fim, em 2024, além dessas ações, propomos a construção de dioramas, um estilo de maquete que reproduz as cenas dos capítulos, e uma exposição desses trabalhos para turmas de 4º e 5º anos. Ao fim das atividades de cada

ano, aplicamos um formulário com uma pesquisa, por meio da qual os alunos puderam avaliar o projeto. As opiniões e sugestões dos alunos foram analisadas, tendo sido apontadas alterações e melhorias que, dentro do possível, foram colocadas em prática no ano seguinte.

A terceira parte do capítulo é uma análise dessas experiências. Assim, observamos os pontos frágeis e as possíveis formas de amenizá-los — ou mesmo resolvê-los — para as próximas edições do projeto e, claro, também delineamos os pontos fortes e positivos dessa proposta de trabalho entre História e Literatura. Ainda nessa seção do capítulo, apresentamos ideias de ações futuras. O material didático produzido nas sequências didáticas pode ser conferido nos Apêndices deste trabalho. Lembramos que o manual didático, no formato livro eletrônico (*e-book*), com orientações sobre a elaboração das sequências didático-literárias está disponível em um arquivo separado e que acompanha o presente texto. O referido manual contempla um resumo das discussões teóricas do texto ora apresentado, cumprindo, assim, a função da pós-graduação: produção e disseminação do conhecimento.

2 NOS DOMÍNIOS DAS MUSAS CLIO E CALÍOPE: UMA DISCUSSÃO SOBRE HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

No livro *O Pássaro Raro*, Jostein Gaarder (2001) reuniu uma série de contos. Em um deles, “O *scanner* do tempo”, o autor refletiu sobre o impacto que a construção de uma máquina do tempo teria para o estudo e a compreensão da História². O conto inicia com uma retomada da trajetória dos meios de comunicação de massa, desde o rádio até a *internet*. O autor mesclou informações e dados sobre descobertas científicas ocorridas até o início do século XXI com outras que teriam ocorrido a partir de 2050, culminando na criação, no século XXII, do equipamento que dá título ao conto.

Na história, que se passa em um futuro longínquo, milênios após o desenvolvimento da referida máquina, seria possível selecionar uma data, uma hora e um local para “assistir” ao que ocorreu no momento selecionado. A ideia não seria a de voltar no tempo, no sentido que muitas obras literárias e cinematográficas postulam, inclusive com a possibilidade de alterar esse passado, mas de acompanhar, assistir em uma tela a tudo o que ocorreu desde o *Big Bang* (que possibilitou a criação do espaço-tempo), tal qual fazemos hoje com os *reality shows* — mas em uma versão bruta, sem edição.

A explicação dada pelo narrador do conto é que tudo o que já ocorreu ficou registrado no pleroma, uma espécie de inteligência que saberia a localização de todas as partículas da matéria em um dado momento no tempo e no espaço — algo que já teria sido pensado pelo físico e matemático francês Pierre-Simon, o marquês de Laplace, no século XVIII. O protótipo dessa máquina teria sido construído em 2120, no CERN, em Genebra.

O mundo ficou paralisado de espanto. Com a ajuda dos dois sintonizadores, agora era possível desvendar todos os enigmas da história que ainda não haviam sido solucionados. Todos os acontecimentos da história mundial podiam ser trazidos para a tela. Não na forma de vídeos, filmes de época ou documentários, não, diretamente do palco da história. Com isso, tudo começou. E, com isso, todo o velho ficou para trás (Gaarder, 2001, p. 25).

Para facilitar o uso do *scanner*, o Escritório (um órgão governamental) criou códigos por meio dos quais era possível localizar facilmente eventos históricos. Muitos dos códigos

² Nota de esclarecimento: Neste trabalho optamos por utilizar o vocábulo História com a letra maiúscula sempre que nos referirmos ao campo de conhecimento ou à disciplina escolar; já o emprego da letra minúscula se dará quando a palavra tiver sentido de enredo, de narrativa. No entanto, em citações diretas, mantivemos o que foi escrito pelo autor referenciado.

tinham fins educacionais; outros, comercializados de forma clandestina, tinham outros propósitos, como os pornográficos.

Entre os códigos mais antigos que podemos citar estão “Grandes pintores e suas obras-primas”, “A Muralha da China”, “Cenas da Segunda Guerra Mundial”, “As pirâmides”, “Platão e Sócrates”, “Pesquisa e desenvolvimento de armas nucleares”, “A origem do homem” e “Do planeta à galáxia” (Gaarder, 2001, p. 33).

Ainda no conto, é explorado o uso do *scanner* do tempo pelos historiadores, que passaram a chamar a invenção de “os novos métodos” (Gaarder, 2001, p. 39). Inicialmente, a máquina poderia tornar a História uma ciência exata, mas, com o tempo, a tornou supérflua.

Na opinião deles, estava despontando uma nova era para a ciência histórica: a partir de agora, ela podia ser considerada uma ciência exata; de repente, essa disciplina havia alcançado o estágio positivo. (Cf. Augusto Comte, código “Filosofia da história”, verbete 2738.) Esse novo florescimento da ciência histórica, porém, não passou de um fogo de palha. Mais do que isso: com a invenção do *scanner* do tempo, essa disciplina estava morta ou, na melhor das hipóteses, havia se tornado supérflua. Mas é claro! Quem precisa de “historiadores” se existe o *scanner* do tempo? Se não é mais possível fazer conjecturas ou tirar conclusões, também não há mais lugar para a ciência histórica (Gaarder, 2001, p. 39-40).

O impacto do *scanner* também se deu em outras ciências, pois já não havia mais sobre o que especular ou pesquisar: bastava escolher uma data e um lugar e ficar observando. Outro ponto discutido no conto é que o *scanner* permitiria um controle sobre todos os atos humanos, levando a uma sociedade hipervigiada. O narrador do conto chega à conclusão de que outro impacto foi o fim da História, e não apenas ter se tornado algo supérfluo: “Com o *scanner* do tempo, a história chegou a um fim. E talvez também se possa dizer o mesmo da vida. O mundo gira em falso. As pessoas grudam na cadeira e colhem a nata da história” (Gaarder, 2001, p. 48).

O narrador continua pensando sobre a História e sua utilidade e retoma algumas ideias e preocupações que Nietzsche esboçou no fim do século XIX em seu famoso texto de 1874: *Da utilidade e da desvantagem da história para a vida*. Nesse texto, Nietzsche propôs que o estudo do passado faria com que os homens perdessem o interesse no presente, gerando uma imobilidade humana. Na sequência do conto, o narrador menciona Hegel e seu “espírito do mundo”, falando sobre a finalidade da História, que, segundo o filósofo alemão, seria o de fazer o espírito do mundo voltar a si mesmo. Mais adiante, o narrador faz uma revelação importante sobre sua identidade: ele se apresenta como sendo o *pleroma*, ou ainda, Deus:

Quanto a mim, chegou o momento de dizer a que vim. Evidentemente, não sou um ser humano. Isso hoje ninguém mais é. Eu sou o espírito do mundo hegeliano. Eu sou Deus. Eu sou o pleroma. Não somos mais indivíduos se não fazemos mais nada. O indivíduo é uma personalidade em ação. Um indivíduo é por definição algo limitado. Se todos estão em toda a parte e tudo sabem — então tudo é um só. A história atingiu seu objetivo. O ciclo foi interrompido. Todos os rios desaguaram num grande oceano (Gaarder, 2001, p. 53).

Ao finalizar o conto, o narrador, o pleroma, diz não ter certeza sobre o que “escreveu” e que não poderia garantir que existia, mas sabia o que tinha vivido e se perguntava sobre a possibilidade de colocar limites no que há tempos não tinha limites; ou seja, na invenção do *scanner*.

Esse conto, um texto literário, nos trouxe reflexões interessantes sobre a História como uma ciência, um campo do conhecimento. Talvez um dos pontos mais importantes para pensarmos seja o entendimento do senso comum sobre o que é História, o que ela estuda e como algo como o *scanner* mudaria isso. O conto parte do princípio de que a História é uma ciência que se relaciona com o passado da humanidade e que faz uma reconstituição das ações ocorridas. O senso comum delineou a História como o relato “do que de fato ocorreu”, tal como proposto por Tucídides entre os gregos na Antiguidade e, de certa forma, retomado por Leopold Ranke no século XIX (Pacheco, 1993).

No entanto, não temos como ter acesso ao passado como “ele foi”. Isso é uma ilusão, como bem apontado por diversos historiadores e filósofos da História desde o século XIX. O historiador trabalha com fragmentos do passado, com os vestígios que foram deixados pelas sociedades humanas que os produziram. Com isso em mente, podemos pensar o impacto que uma máquina como o *scanner* do tempo teria: não haveria o que recompor, reconstituir, representar, inventar, entre tantos outros termos que historiadores das mais variadas linhas historiográficas utilizaram para falar sobre a operação historiográfica: bastaria assistir ao que ocorreu.

Contudo, isso suscita outro ponto que se reflete no trabalho do historiador: só assistir ao passado seria suficiente para entendê-lo? O que fazer com esses dados, com essas informações? No conto, o narrador relatou que assistir ao passado gerou uma imobilidade nos homens, ou seja, nada mais ocorria e, sem fatos novos, a História termina. Então, o narrador recorreu a Nietzsche e seu texto de 1874 como se fosse uma profecia que se realizou. Essa imobilidade também seria consequência de uma sociedade hipervigiada, na qual é possível controlar todos os atos e, por fim, punir qualquer transgressão.

A intenção de abrir este capítulo — que trata das relações entre a História e a Literatura e o ensino de História (e História Antiga) — com esse conto é exatamente trazer a discussão

sobre como os textos literários podem, a partir da ficção, nos fazer pensar a realidade e, portanto, falar sobre a História a partir de instâncias que o texto histórico muitas vezes não alcança. Ao longo da História, muito se discutiu sobre o que aproximava e o que diferenciava os textos históricos dos literários; dependendo do período, os limites foram mais definidos, em outros, mais fluidos.

Dessa forma, propomos uma discussão em três aspectos: o primeiro é sobre a Literatura, ou melhor, sobre os textos literários como documentos históricos e fontes para o trabalho dos historiadores e como isso tem a sua própria historicidade. O segundo diz respeito ao discurso e às relações entre realidade e ficção nos textos históricos e literários. Por fim, o terceiro aspecto é sobre o texto literário como uma possibilidade pedagógica para o ensino de História, uma vez que as discussões dos dois primeiros aspectos influenciam o tratamento didático e o planejamento docente. Na sequência deste capítulo abordamos o ensino de História da Antiguidade, começando por uma discussão sobre essa nomenclatura, seguida por considerações sobre a inclusão da História da Antiguidade no currículo escolar, a pertinência de sua permanência e a renovação da área de Estudos Antigos e seu reflexo no ensino básico.

2.1 A LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA

A História como conhecemos hoje é fruto do Iluminismo e do processo de cientificização ocorrido no século XIX. No entanto, sua origem é mais antiga. O próprio termo surgiu entre os gregos, “*historía*”, e significava “investigação”, “pesquisa” ou ainda “o conhecimento que vem da pesquisa”. O primeiro a escrever sobre os fatos do passado nessa perspectiva, a do conhecimento que vem de uma investigação, foi o grego Heródoto de Halicarnasso (485 a 425 AEC), razão pela qual foi considerado o “pai da História” (Pacheco, 1993).

Heródoto escreveu sobre as chamadas Guerras Médicas, um confronto entre os gregos e os persas — sendo estes conhecidos como medos. Outro contemporâneo de Heródoto foi Tucídides (460 a 400 AEC), que escreveu sobre a Guerra do Peloponeso, que se deu entre Atenas e Esparta e suas respectivas aliadas. De acordo com Pacheco (1993), tanto Heródoto quanto Tucídides se destacaram por pesquisar temas que eram de interesse dos gregos naquele momento sem buscar explicações sobrenaturais para justificar as ações humanas.

A explicação não é mais atribuída a causas sobre-humanas, não são mais os deuses os responsáveis pelos destinos dos homens. Estes começam a examinar os fatores

humanos, como os costumes, os interesses econômicos, a ação do clima etc., embora ainda se encontrem referências aos mitos e aos deuses (Pacheco, 1993, p. 20).

Pacheco (1993) pondera que com os gregos também começou uma preocupação com a noção de verdade e, portanto, com a História como aquela que faz o relato da verdade, daquilo que teria ocorrido. Os romanos, por sua vez, embora seguissem as tradições culturais gregas e valorizassem a História, a imbuíram de um sentido pragmático, como uma forma de render louvores à grandeza do Império Romano. Com Marco Túlio Cícero (106 a 43 AEC), a História passou a ser a *magistral vitae*, ou seja, a mestra da vida, aquela que ensinava como os homens deviam se portar e viver (Pacheco, 1993; Fico, 2021).

É nesse momento que Cícero introduz nossa disciplina: “E quanto à História, quem mais, senão o orador, poderia eternizá-la?”. Prosseguindo nessa exaltação do orador, Cícero, de passagem, define a História: ela seria “a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mestra da vida, a mensageira da antiguidade” (Fico, 2021, p. 29).

Pacheco (1993) observa que, durante o período medieval, a História ficou ligada a uma concepção teleológica, ou seja, havia uma forte presença da religiosidade, predominantemente a cristã e dirigida pela Igreja Católica Romana. Com isso, os principais textos daquele momento eram as crônicas escritas sobretudo por clérigos, como monges, contratados por casas reais para escreverem sobre elas.

A história escrita nesse período não apresenta o mesmo rigor crítico de investigação que apresentava entre os gregos, nem a mesma procura de compreensão e explicação; ela se compõe sobretudo das chamadas crônicas ou anais, em que se relatam fatos, mais do que outra coisa. Os cronistas (a maior parte membros do clero) são elementos contratados por uma casa real, um ducado etc., para escrever sua história. Há, portanto, nas obras deles, uma nítida vontade de agradar a quem os emprega. Não há uma preocupação em aferir a veracidade dos fatos; há um predomínio da tradição oral, sem se verificar o que já se escrevera. (Pacheco, 1993, p. 25).

De acordo com Fico (2021, p. 21), os relatos medievais costumavam se utilizar de três tipos de fontes: “os documentos antigos, a tradição dos ‘maiores’ e o seu próprio conhecimento — o que mescla o ver e o testemunhar”. Por “tradição dos maiores”, entende-se o uso de textos de outros clérigos e cronistas conhecidos no período.

A expansão comercial oportunizada pelas Grandes Navegações, os novos espaços territoriais, além das mudanças culturais e religiosas ocorridas no século XV também levaram a uma progressiva mudança na forma de escrever a História. Além disso, o contato com outras

culturas, como a árabe, e o acesso às obras produzidas na Antiguidade, como as dos filósofos gregos, tiveram grande impacto, inclusive na maneira de pensar sobre o passado.

Durante o Renascimento, a cultura européia [sic] ocidental, desprezando os dez séculos medievais procura retomar a Antiguidade greco-romana, seus valores, sua arte etc. Isso vai ter conseqüências [sic] importantíssimas para o conhecimento histórico. Com a preocupação pelos textos antigos e por sua exatidão, com a pesquisa e a formação de coleções de moedas, de objetos de arte, de inscrições antigas, vai ser levantado um enorme material para reconstituição desse passado. Do século XVI ao XIX vão-se multiplicar as técnicas para reunir, preparar e criticar toda essa documentação, que fornece os dados e os elementos para a interpretação histórica. Esse conjunto de técnicas se aperfeiçoa constantemente nesse período e vai auxiliar a história (seu conjunto constitui a erudição) (Pacheco, 1993, p. 27-28).

Entre os séculos XV e XVIII, surgiram diversas áreas de estudo que mais tarde se relacionariam com a História, como é o caso da Numismática, da Heráldica, da Cronologia, da Onomástica, da Filologia, da Arqueologia, entre tantas outras, como aponta Fico (2021). Segundo o autor, as chamadas “ciências auxiliares” foram fundamentais para a crítica dos documentos (tanto a externa quanto a interna), como preconizou Leopold von Ranke no século XIX.

Mas a História enfrenta a dificuldade específica de ter acesso ao real apenas de maneira indireta: tentamos compreender o passado por meio de vestígios deixados por ele. Essa é a forma pela qual buscamos a objetividade, a verdade — esse horizonte utópico. São técnicas e metodologias que se constituíram há muito tempo, pelo menos desde o século XVI, em função da redescoberta de papéis antigos e da discussão sobre a canonicidade de textos sagrados. O debate sobre a autenticidade ou falsidade dos documentos inspiraria o desenvolvimento de várias técnicas, ou “ciências auxiliares” da História, como a paleografia (escritas antigas), a diplomática (documentos das chancelarias medievais), a papirologia, a sigilografia, a criptografia, a cronologia, entre outras. Quando Ranke, no século XIX, consolidou a História como disciplina acadêmica baseada no famoso método de crítica erudita do documento (crítica externa: verificação de sua autenticidade ou falsidade; crítica interna: interpretação e avaliação da veracidade de seu conteúdo), ele pôde contar com essa tradição (Fico, 2021, p. 32-33).

Com o avanço das ciências naturais e exatas e o desenvolvimento do método científico, a busca por uma explicação geral, com regras de validade global, também afetou a maneira de entender a História. O Iluminismo do século XVIII e sua aposta na razão em contraponto à religiosidade e à superstição foram determinantes para que a História se tornasse uma ciência e desenvolvesse seus métodos de pesquisa. Essa mudança no *status* da História é atribuída a Leopold von Ranke, como observa Fico (2021):

Ao menos desde o século XIX, a pretensão de objetividade e de verdade para o conhecimento histórico se confundiu com o debate sobre a sofisticação

epistemológica da disciplina, isto é, seria a História uma ciência? Como já foi visto, a corrente inaugurada por Ranke tentou equiparar o método erudito à metodologia das ciências da natureza. Conseguiu incluir a História entre as disciplinas acadêmicas, mas inaugurou debates acalorados sobre questões como neutralidade científica e contaminação do conhecimento pela subjetividade (Fico, 2021, p. 38).

Além do Iluminismo, outro fator importante para o desenvolvimento da História como ciência foi o crescente interesse pelo passado dos nascentes Estados-nações europeus ao longo do século XIX. É exatamente por conta dos nacionalismos daquele momento que os principais expoentes da História como ciência foram os alemães da chamada Escola Histórica Alemã (Historicismo), cujo principal nome, como já assinalado, era o de Leopold Ranke, e os franceses da Escola Metódica Francesa (Positivismo), com nomes como Hippolyte Taine, Ernest Renan, Fustel de Coulanges, Gabriel Monod e Charles Victor Langlois (Pacheco, 1993; Ferreira, 2021; Grespan, 2021).

Em comum, alemães e franceses do século XIX se preocupavam em estabelecer as bases para que a História se tornasse uma ciência, com um ideal de objetividade e definição de métodos de trabalho. No entanto, como aponta Reis (2004), havia divergências bem acentuadas entre eles. Os alemães, por exemplo, focavam na singularidade dos eventos históricos e no respeito às especificidades dos objetos estudados, ao passo que os franceses buscavam o universalismo, aproximando-se mais do método das ciências naturais, com o estabelecimento de regras gerais. Ainda, os alemães valorizavam as tradições, e seus trabalhos se relacionavam ao nacionalismo, enquanto os franceses visavam uma valorização do progresso, seguindo as ideias do Positivismo de Augusto Comte.

Nesse processo de cientificização da História, um dos pontos em que as duas escolas historiográficas do século XIX convergiram foi sobre a matéria-prima do trabalho do historiador: os documentos. O que entendemos hoje por documento é completamente diferente do que alemães e franceses compreendiam no século XIX — e isso afeta diretamente o objeto da presente pesquisa: os textos literários. Antes de adentrarmos na maneira como as primeiras escolas científicas pensaram o material advindo da Literatura, é importante fazermos uma distinção entre documento e fonte histórica, uma vez que alguns os entendem e os tratam como se fossem sinônimos, como bem pontua Luca (2021):

Cabe esclarecer que os termos ‘documentos’ e ‘fonte’ não são propriamente sinônimos, pois o primeiro recobre todo e qualquer elemento proveniente do passado, longínquo ou muito próximo, seja qual for sua natureza e suporte, enquanto o segundo é reservado para o conjunto selecionado e utilizado pelo investigador numa pesquisa específica. As fontes são o que foi mobilizado para o estudo de um dado tema e que se constitui, portanto, nas escolhas do pesquisador para a construção da sua argumentação, é o material analisado por ele ao longo do livro, do capítulo, do artigo

ou de qualquer outro trabalho acadêmico; e devem ser mencionadas ao longo do texto ou ao final dele (Luca, 2021, p. 36).

O termo “documento”, de acordo com Le Goff (1990), vem do latim “*documentum*”, que, por sua vez, deriva de “*docere*”, que significa ensinar. Porém, com o tempo, ele ganhou o sentido de prova em um sentido jurídico. Já a relação com o testemunho histórico é do século XIX, em função da Escola Metódica Francesa — ou simplesmente Escola Positivista, como chama Le Goff.

Com a escola positivista, o documento triunfa. O seu triunfo, como bem o exprimiu Fustel de Coulanges, coincide com o do texto. A partir de então, todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso do documento (Le Goff, 1990, p. 539).

Com a Escola Metódica Francesa, nasceu a ideia de documento como prova, como o instrumento que possibilita o acesso à verdade histórica. Porém, também o tornou sinônimo de texto escrito, como observam Silva e Silva (2005):

No mundo ocidental, as primeiras ideias sistematizadas acerca da natureza das fontes históricas surgiram entre o século XVIII e o início do XIX, com os eruditos franceses que começaram a sistematizar a História escrita e, logo, a valorizar o documento. Foi sobre essa herança que se apoiaram os historiadores da escola metódica no século XIX, para construir sua concepção de fonte histórica em que o documento era considerado prova na qual reside a verdade. Tal premissa fundamentou todas as posteriores correntes históricas do Ocidente. Para os metódicos — ou positivistas, como hoje são mais conhecidos — a História era feita de documentos escritos, sendo a principal tarefa do historiador recolhê-los e submetê-los à crítica externa e à crítica interna para comprovar sua autenticidade. Nessa concepção, os documentos transmitiam o conhecimento histórico por si, e ao historiador só cabia coletá-los e agrupá-los, não os questionar. Assim, segundo essa corrente teórica, o documento era a prova concreta e verídica de um passado imutável que não precisava ser interpretado (Silva; Silva, 2005, p. 158).

Luca (2021) afirma que nem todo documento escrito é valorizado da mesma forma, e isso cria uma hierarquia entre os tipos de fonte, com termos que ainda hoje são utilizados por muitos historiadores.

A busca de cientificidade, tal como entendida no século XIX, resultou no estabelecimento de hierarquias entre os documentos, alguns tidos como mais fidedignos do que outros, opção que permite compreender a particular atenção dispensada aos registros escritos e, em especial, aos provenientes do poder, ou seja, atos e decisões governamentais, legislação, material diplomático, em suma, papéis oficiais que davam conta das ocorrências sobretudo no campo político, o que remetia para datas, eventos, grandes feitos e heróis, a chamada História Factual, por vezes referida pelo termo em francês *Événementielle* (Luca, 2021, p. 36).

Ora, se os documentos são, preferencialmente, os escritos, os textos, de forma geral, são privilegiados. No entanto, não era qualquer texto que a Escola Metódica Francesa apreciava e entendia como sendo, de fato, um documento e, portanto, passível de se tornar uma fonte histórica.

A Escola Metódica Francesa encarregou-se de estabelecer os parâmetros metodológicos orientadores da crítica interna e externa das fontes com o objetivo de assegurar a autenticidade documental para reconstituir objetivamente o passado “numa correlação explicativa de causas e consequências”. Foi nessas circunstâncias que as fontes escritas, preferencialmente oficiais, ganharam o *status* de documentos verdadeiros para uma historiografia preocupada, sobretudo, com o encadeamento cronológico dos acontecimentos políticos nacionais. Nessa perspectiva, os textos literários, assim como outras fontes artísticas, não eram considerados documentos fidedignos para atestar a verdade histórica (Ferreira, 2021, p. 63).

Essa desconfiança em relação aos textos literários e a qualquer outro material “artístico” no século XIX tinha a ver com algo mais profundo. Era sobre um entendimento entre a diferença entre História e Literatura, como observa Albuquerque Júnior (2005, p. 2): “O que separaria história da literatura seria o compromisso que a primeira teria em dizer o real, em ficar presa ao que realmente se passou, ao que realmente existiu”. Essa compreensão do século XIX foi um eco da Grécia Antiga. Aristóteles, em sua conhecida *Arte da Poética*, faz uma diferenciação entre História e Literatura que nos soa bem familiar: “O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso. [...] Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido” (Aristóteles, 2010, p. 17-18).

A consideração da Literatura como um documento e uma fonte de trabalho para o historiador é fruto de mudanças originadas no século XX, em especial por pesquisadores ligados à Escola dos *Annales*. Segundo Burke (1997), os *Annales* podem ser vistos mais como um movimento do que como uma escola, pois o autor propõe a divisão desses historiadores por gerações, com muitas diferenças entre si. Assim, os fundadores dos *Annales*, Le Febvre e Bloch, buscavam, para suas obras, referências em outros historiadores, como Michelet, Simiand e Fustel; já a segunda geração de *Annales* (1945 a 1968), com a liderança de Fernand Braudel, buscava referências também em Marx; a terceira geração (após 1968), por fim, tinha referências mais variadas, incluindo outras ciências. Aliás, esta terceira geração também é chamada por Le Goff (1998) de *Nova História*, que, embora tributária dos *Annales*, tinha objetos de estudos ainda mais amplos que as gerações anteriores.

Para Ferreira (2021), a Escola dos *Annales* ampliou os objetos de interesse da pesquisa histórica, razão pela qual buscava novas metodologias e fontes:

Contra-pondo-se à historiografia político-factual da Escola Metódica eles colocaram em pauta uma *História-problema*, orientada para a compreensão da complexidade e da totalidade das experiências humanas. É assim que passaram a dar ênfase aos processos sociais e econômicos, e, nas décadas seguintes, também aos aspectos mentais das civilizações. Tamanha ambição exigiu uma postura interdisciplinar, que os levou a se aproximarem das áreas de conhecimento vizinhas, como a Geografia, a Sociologia, a Economia e a Psicologia. Outra decorrência desse horizonte intelectual foi a utilização de novas fontes de pesquisa — necessárias ao conhecimento do clima, do solo, das espécies naturais, da agricultura, do artesanato, das formas de trabalho, das tecnologias, do comércio, das crenças e ideologias etc. —, portanto, não mais circunscritas aos documentos políticos oficiais (Ferreira, 2021, p. 63).

Ferreira (2021) ainda pontua que, dentro da *Escola dos Annales*, os trabalhos sobre a chamada História das Mentalidades foram os que mais contribuíram para que o olhar sobre a Literatura e seu uso como fonte histórica fosse revisto e renovado. O autor observa que, além dos franceses, surgiu, a partir da década de 1970, por conta de trabalhos realizados por historiadores ingleses como Raymond Williams, uma corrente historiográfica que valorizava os aspectos culturais e sociais, conhecida posteriormente como História Cultural. Raymond Williams foi contemporâneo de outros historiadores ingleses importantes, como E. P. Thompson e Eric Hobsbaw, que desenvolveram a chamada História Social, fazendo uma ligação entre os temas e objetos de pesquisa dos *Annales* com a análise materialista histórica (Barros, 2004).

O uso da Literatura como uma fonte histórica, portanto, veio a ser mais frequente a partir dos anos 1950, como relatam Silva e Silva (2005), o que gerou uma discussão a respeito de como tratar e abordar esse material, em função das questões linguísticas e da ordem do discurso.

Desde a década de 1950 que os romances e os discursos literários em geral passaram ao status de fonte histórica, embora nem todos os historiadores se sintam confortáveis na leitura e na interpretação dessas fontes. Aqui, também quem se interessa pela História Social, pelos costumes, pode obter na Literatura excelentes registros. Ao lado do “surgimento” de novas fontes está sempre a necessidade de uma formação mais ampla do historiador, que lhe permita abordá-las com habilidade (Silva; Silva, 2005, p. 160).

A partir dos anos 1970, em função da chamada virada linguística, o interesse pela Literatura ficou em evidência, não somente com a ideia de documento, mas com retomada da discussão sobre o que diferencia ou aproxima História e Literatura — esse aspecto em específico vamos tratar na sequência. Luca (2021) observa que uma das contribuições das discussões sobre a Linguística e o discurso histórico é que isso revela, em definitivo, que os documentos não são neutros e que a escolha do que é fonte depende muito mais do tipo de

pesquisa, dos objetivos e das metodologias que o historiador possui ao seu alcance e as que ele escolhe utilizar:

Estas não são tomadas como representação fiel do que ocorreu, nem como simples receptáculo de dados, pois, como já se destacou, seu conteúdo está ligado a interesses de diferentes ordens e aos seus contextos de produção, que devem ser levados em conta e mencionados. E, para além do que possam conter em termos de **informações**, devem ser também observadas em si, ou seja, podem interessar, como lembrou Prost, menos pelo que dizem do que “pela maneira como dizem, pelos termos que utilizam” e, pode-se acrescentar, também pelo interdito, pelas zonas de **silêncio** que estabelecem (Luca, 2021, p. 98, grifos da autora).

Fico (2021) pondera que a virada linguística levantou questões que não foram pacificadas, levando a um afastamento das discussões a respeito da epistemologia na História. No entanto, como consequência, os historiadores passaram a utilizar conceitos mais abrangentes, além de terem buscado um “refúgio” nas fontes e no método científico:

Isso, curiosamente, levou à proliferação de perspectivas conceituais referidas a abordagens metodológicas. As noções de imaginário, representações, cultura política, sociabilidades, mentalidades e tantas outras passaram a ser usadas como conceitos *ad hoc*, adaptáveis a pesquisas específicas, independentemente de enfoques teóricos globalizantes. Outra consequência foi a busca de refúgio nos arquivos, nos documentos: se o debate teórico é irresoluto, ao menos nesse campo do empirismo nos sentimos confortáveis (Fico, 2021, p. 43-44).

Para Chartier (2002), representante da Nova História, as fontes literárias devem ser abordadas a partir do conceito de representação. Assim, a Literatura é entendida como uma prática social a partir da qual os homens exteriorizam seu entendimento sobre a realidade em que vivem. A construção dessas representações obedece a certos códigos que têm a ver com o seu período de produção. Dessa forma, para analisar os textos literários, é preciso ter em mente que ele é elaborado por um autor, em uma determinada situação social e cultural, para um determinado público e em uma época específica, de forma que é necessário entender e discutir o texto, o autor e o leitor (recepção) do texto em que se pretende trabalhar. Mais adiante, quando tratarmos do Letramento Literário (Cosson, 2020a), veremos que essa contextualização do texto escrito e de sua autoria é fundamental também para o trabalho docente, e não somente para o trabalho historiográfico.

Pesavento (2004) trabalha em uma linha próxima a de Chartier e entende as fontes como representações do passado, não como uma cópia fiel de um momento anterior.

São, por assim dizer, representações do acontecido, e que o historiador visualiza como fontes ou documentos para sua pesquisa, porque os vê como registros de significado

para as questões que levanta. Estamos, pois, diante de representações do passado que se constroem como fontes através do olhar do historiador. Mas não esqueçamos que o historiador da cultura visa, por sua vez, a reconstruir com as fontes as representações da vida elaboradas pelos homens do passado. Fonte como representação do passado, meio para o historiador chegar às representações construídas no passado. Mais que um mero jogo de palavras, este raciocínio não leva a desconsiderar a realidade sobre a qual se construíram as representações, mas sim a entender que a realidade do passado só chega ao historiador por meio de representações (Pesavento, 2004, p. 23).

Ao trabalhar com as representações do real, a Literatura se torna fonte para o trabalho do historiador na medida em que ela proporciona o acesso às sensibilidades da sociedade que a produziu, em um determinado tempo e espaço.

Se a História Cultural está em busca do resgate das representações passadas, se almeja atingir aquele reduto de sensibilidade e de investimento primário na significação do mundo, a Literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que outras fontes não fornecerão. A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma (Pesavento, 2004, p. 50-51).

O acesso a essa sensibilidade, à subjetividade de outros tempos e espaços, é o que torna o texto literário carregado de historicidade e, portanto, um documento, uma fonte histórica privilegiada. Albuquerque Júnior (2019a) observa que a Literatura tem muito a contribuir com a História se o historiador assim o quiser e souber usá-la, pois a Literatura pode trazer um retorno à vida, à humanização da História.

No século 18, com o Iluminismo, a História, quando transformada em ciência, terá reafirmado este seu pacto com a luz, com a realidade, vista como o formalizado, como aquilo que está fora dos homens e que o transcende. Ela buscará o sentido para a vida humana não mais no sagrado, no mistério e no segredo, mas no profano, no costume, na recorrência de fatos e ações movidas por uma dada racionalidade a ser apreendida. A partir daí será a Literatura, o romance, que surgirá como o texto que ainda poderá tocar nesta parte negada e proibida da realidade, tão negada que precisará disfarçar-se de ficção para falar. Sua crescente formalização científica a levará cada vez mais para longe da vida e dos homens, das veias que pulsam e do sangue grosso que nelas fervilha, para se tornar a narrativa de eventos sem sangue, antissépticos, mesmo quando narra suas guerras e revoluções. Uma história que só fala de morte e de mortos para conjurá-los, para não encarar o terror que a finitude e o caráter temporal de nossa existência em todos infunde (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 53-54).

Para Albuquerque Júnior (2008), a História buscou tanto a racionalização que deixou de lado tudo o que ultrapassava essa seara.

A história é um empreendimento de racionalização, é um empreendimento, normalmente, de justificação, de legitimação e explicação da tragédia. Quando você explica a tragédia, ela deixa de ser tragédia. Na medida em que explicamos, racionalmente, porque uma guerra aconteceu, tornamos a guerra banal. Por exemplo, um livro de literatura trata de um personagem na guerra e consegue passar, através do drama, a dor daquela tragédia. Em contrapartida, podemos ver um livro de história falar que 30 milhões de pessoas morreram como se isso não significasse nada. A história opera muito parecido com o que fazem os meios de comunicação, que banalizam a tragédia, banalizam a dor e as racionalizam, as explicam (Albuquerque Júnior, 2008, p. 9).

Assim, ao estudar sobre um conflito armado como a Segunda Guerra Mundial e escrever sobre ela, o “avental” do historiador pode sair imaculado (Albuquerque Júnior 2019b, p. 231). Se voltarmos, por exemplo, à história do conto “O scanner do tempo”, de Gaarder (2001), quais seriam os efeitos sobre o espectador quando ele assistisse aos registros do pleroma sobre a Segunda Guerra? Ele conseguiria compreender os horrores que estaria presenciando? Isso poderia impedir que novos holocaustos ocorressem? Somente assistir também não geraria uma banalização da violência? É aí que acreditamos que o trabalho do historiador, mas especialmente do professor, pode fazer a diferença.

A Literatura, ao transformar a História em material narrativo, consegue trazer o elemento humano de forma multidimensional, exatamente por dar acesso a essa sensibilidade, às dores, às cores, aos sabores, aos cheiros, sejam eles bons ou ruins. Levar isso à sala de aula pode proporcionar um significado diferente aos fatos históricos, aproximando-os dos alunos e tornando possível uma identificação. Pode contribuir, portanto, para a construção do que Rüsen (2012) chama de consciência histórica, a qual possibilita não só o aprendizado da História, mas também o uso desses conhecimentos como uma forma de compreender o presente e, a partir disso, pensar o futuro.

2.2 O DISCURSO HISTÓRICO: NARRATIVA E FICÇÃO

O século XIX foi, para a História, o momento de sua fundação como ciência, de sua institucionalização nas universidades e sua integração em currículos escolares, formando uma era de certezas, por assim dizer. Mas isso não se pode dizer do século XX, período das incertezas, especialmente nos pós-guerras. As mudanças começaram, como vimos anteriormente, com o surgimento de novas correntes historiográficas, como a Escola dos *Annales*, e com a intensificação de pesquisas fazendo análises de base econômica, tendo o marxismo como principal referência. No entanto, mesmo que essas novas formas de fazer

História tenham ampliado os temas e os domínios da disciplina e, portanto, proposto outras metodologias de pesquisa e de fontes históricas, elas não faziam uma discussão da História enquanto uma ciência, e esse é o ponto crucial que um conjunto de autores trouxe para o debate.

Fico (2021) argumenta que um momento importante para esse período de incertezas foi a década de 1970. O autor aponta que, naquela década, de forma geral, havia um movimento de contestação das ciências e da capacidade do ser humano como um ser cognoscente, e a História não passou ilesa.

A chamada “crise da História” foi expressão, em nosso campo, de algo maior, a crise da razão moderna, o questionamento da própria razão como parâmetro libertador. O sujeito consciente não seria capaz de conhecer transparentemente a realidade. A racionalização instrumental do mundo da vida, não submetida a valores, levaria à coisificação, representada na emblemática cena do filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, em que o operário Carlitos aperta parafusos mecanicamente e acaba engolido pelas engrenagens do maquinário da fábrica (Fico, 2021, p. 39).

Chartier (2002), por sua vez, observa que, após os anos 1970, iniciou-se um intenso debate a respeito das diferenças e semelhanças entre História e Literatura, gerando intensas polêmicas. Além de historiadores, contribuíram para esse *tsunami* que abalou as percepções sobre a História, críticos literários, filósofos e sociólogos, com destaque para Hayden White, Paul Veyne, Michel de Certeau, Michel Foucault, Paul Ricoeur, entre outros. Ao longo das últimas décadas do século XX, alguns desses autores receberam a alcunha de pós-estruturalistas ou de pós-modernos, por questionarem a possibilidade de se chegar ao conhecimento da realidade e da verdade, inaugurando um período chamado de crise dos paradigmas ou, ainda, crise das ciências sociais.

Verificava-se, pois, uma crise dos paradigmas, uma descrença nas formas interpretativas do real, crise esta que se instalou no seio das ciências humanas. Registrava-se um declínio dos saberes científicos sobre os quais a disciplina fundamentara a sua posição até, praticamente, a década de 1970 (Pesavento, 2004, p. 7-8).

Desses autores, White se tornou uma referência, com livros como *Meta-História*, publicado pela primeira vez em 1973, e *Trópicos do Discurso*, em 1987, propondo um novo *status* para a História: não de ciência, mas de um gênero literário. O autor indicava que o discurso histórico seria “uma narrativa em prosa” (White, 1992, p. 11), pois apresenta uma série de dados e explicações sobre o que teria ocorrido em um determinado tempo passado, sendo uma argumentação explicativa que se dá por meio do estabelecimento de um enredo. Esses enredos seguiriam esquemas que White (1992) chamou de arquétipos: história romanesca,

comédia, tragédia e sátira. O uso desses arquétipos, ou a combinação de mais de um tipo, definiria o “estilo” de escrita do discurso dos historiadores. White fez uma análise de quatro historiadores e quatro filósofos da História do século XIX: Jules Michelet, Leopold von Ranke, Alexis de Tocqueville e Jacob Burckhardt, no primeiro grupo; e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Benedetto Croce, no segundo.

A fim de correlacionar esses diferentes estilos como elementos de uma única tradição do pensamento histórico, fui forçado a postular um nível profundo de consciência no qual um pensador da história escolhe as estratégias conceituais com que irá explicar ou representar seus dados. Nesse nível, acredito, o historiador realiza um ato essencialmente *poético*, em que *prefigura* o campo histórico e o constitui como um domínio no qual é possível aplicar as teorias específicas que utilizará para explicar “o que estava *realmente* acontecendo” nele. Esse ato de prefiguração pode, por sua vez, assumir certo número de formas cujos tipos são caracterizáveis pelos modos lingüísticos [*sic*] em que estão vazados. Seguindo uma tradição de interpretação que remonta a Aristóteles e que, mais recentemente, foi desenvolvido por Vico, pelos lingüistas [*sic*] modernos e pelos teóricos da literatura, dou a esses tipos de prefiguração os nomes dos quatro tropos da linguagem poética: metáfora, metonímia, sinédoque e ironia (White, 1992, p. 12).

Devido a esses elementos lingüísticos, White (1992) ponderou que o discurso histórico é um discurso poético, questionando o *status* de ciência da História.

Diz-se com frequência [*sic*] que a história é uma mescla de ciência e arte. Mas, conquanto recentes filósofos analíticos tenham conseguido aclarar até que ponto é possível considerar a história como uma modalidade de ciência, pouquíssima atenção tem sido dada a seus componentes artísticos. Através da exposição do solo lingüístico [*sic*] em que se constituiu uma determinada idéia [*sic*] da história tento estabelecer a natureza inelutavelmente poética do trabalho histórico e especificar o elemento prefigurativo num relato histórico por meio do qual seus conceitos teóricos foram tacitamente sancionados (White, 1992, p. 13).

Sutermeister (2009) observa que White, ao associar a escrita da História a esses elementos literários, fez uma fusão entre os termos em inglês *history* e *story*, em que o primeiro teria relação com a ideia de “aquilo que aconteceu” e o segundo com “aquilo que é inventado”; ou ainda, uma correlação entre realidade e ficção. No entanto, em português, ambos os termos podem ser traduzidos como história, pois, o vocábulo *estória*, segundo Moreno (2009), é uma variação, sem qualquer diferença semântica. Além disso, o professor Moreno (2009) explica que o termo *estória* foi usado pelo escritor João Ribeiro para se referir aos textos folclóricos.

Foi João Ribeiro, forte conhecedor de nosso idioma, quem propôs a adoção do termo *estória*, em 1919, para designar, no campo do Folclore, a narrativa popular, o conto tradicional, objeto de estudo dos especialistas daquela área. E não se tratava de inventar, mas sim de reabilitar (hoje usariam o horrendo “resgatar”) uma forma arcaica, comum nos manuscritos medievais de Portugal. [...] Em primeiro lugar, a

estória medieval não era um vocábulo diferente de história; era apenas uma das muitas variantes que se encontram nos textos manuscritos de nossos copistas, naquele tempo heróico [sic] em que a estrutura de nossa ortografia ainda lutava para sedimentar. Ali aparecem história, hestória, estória, istória, estórea (ainda não se usavam os acentos, que são de nosso século, mas não pude resistir). Da mesma forma, vamos encontrar homem, omem, omee (algumas vezes com til no primeiro e) e até ome. Nota-se que o emprego do H e das vogais ainda não estava estabilizado na escrita. Entretanto, já no séc. XVI — em Camões, por exemplo — a grafia de homem e história era a que é usada até hoje. Outras línguas da família latina, como o Espanhol e o Francês, também experimentaram essa variedade de formas para história, mas terminou prevalecendo a forma única (*historia* e *histoire*, respectivamente) (Moreno, 2009).

A obra de White é muito criticada, segundo Sutermeister (2009), por fazer parte da chamada *linguistic turn* (virada linguística), um movimento do final do século XX no qual a linguagem e o discurso foram entendidos como elementos constituintes da realidade. Ao entender a História como uma narrativa e chamar a atenção para o aspecto inventivo da escrita do historiador, White colocou em dúvida as pretensões de objetividade e de verdade; portanto, criticou o *status* da História como uma ciência.

As narrativas históricas seriam ficções verbais, seus conteúdos seriam tanto inventados quanto comprovados, e elas teriam mais em comum com suas contrapartidas da literatura do que com ciência. Como ele diz, enquanto as narrativas históricas vêm de fatos ou eventos empiricamente válidos, precisa-se necessariamente de passos “imaginativos” para colocar esses “fatos” em uma história coerente (Sutermeister, 2009, p. 44).

Fico (2021) ressalta que, ao propor a questão da “narrativa” na História, White não negava o acontecimento dos fatos, e sua obra é relevante por ter chamado a atenção para a proximidade do discurso histórico com o literário.

Hayden White não questionou a efetividade dos acontecimentos, mas sublinhou a dimensão fictícia e imaginária de todos os relatos, inclusive o histórico, de modo que deveríamos levar em conta a adesão a eventuais filosofias da História, assim como as diferentes formas de imaginação (Fico, 2021 p. 40).

Ainda antes de White, o historiador francês Paul Veyne, no livro *Como se escreve a história*, de 1970, apresentou a História como uma narrativa, mesmo quando a intenção do pesquisador é explicar os fatos históricos. Depois das polêmicas do livro de White, Veyne republicou o seu trabalho, acrescentando um ensaio sobre Michel Foucault e como este — em sua percepção — revolucionou a escrita histórica ao dar enfoque não aos “objetos”, mas às práticas.

A história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso. Já que é, de fato, uma narrativa, ela não faz reviver esses eventos, assim como tampouco o faz o romance; o

vivido, tal como ressaí das mãos do historiador, não é o dos atores; é uma narração, o que permite evitar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos (Veyne, 2014, p. 7).

Para Veyne (2014), o historiador, mesmo quando se vale dos documentos, não tem como mostrar o “que realmente ocorreu no passado”, porque a realidade é múltipla e não existe apenas uma forma de apreendê-la ou compreendê-la:

[...] em nenhum caso, o que os historiadores chamam um evento é apreendido de uma maneira direta e completa, mas, sempre, incompleta e lateralmente, por documentos ou testemunhos, ou seja, por tekmeria, por indícios. Ainda que eu tivesse sido contemporâneo e testemunha de Waterloo, ainda que tivesse sido seu principal ator, Napoleão em pessoa, teria apenas uma perspectiva sobre o que os historiadores chamarão o evento Waterloo; só poderia deixar para a posteridade o meu depoimento que, se chegasse até ela, seria chamado indício (Veyne, 2014, p. 7-8).

Veyne (2014) traz um elemento importante para a discussão da História como narrativa: a intriga, expressão que também é utilizada por Paul Ricoeur em sua obra *O tempo e a narrativa*, publicada em 1983 e composta por três volumes. Para Veyne, é por meio da intriga que o historiador explica os fatos do passado. Ele considera que, mais do que explicar, o que o historiador de fato faz é possibilitar que o leitor compreenda como um fato ocorreu e, para isso, novamente, o faz por meio da narrativa, a exemplo de um romancista.

O termo explicação é tomado, ora num sentido forte, onde explicar significa “atribuir um fato a seu princípio ou uma teoria a uma outra mais geral”, como fazem as ciências ou a filosofia; ora num sentido fraco e familiar, como ao dizer: “Deixe-me explicar-lhe o que se passou e logo compreenderá”. No primeiro sentido da palavra, a explicação histórica seria uma difícil conquista científica realizada nesse momento somente em alguns pontos do campo factual, por exemplo: a explicação da Revolução Francesa como tomada do poder pela burguesia; no segundo sentido, perguntamo-nos qual página da história poderia não ser explicativa, a partir do momento em que ela não se reduz a um simples jargão ou a uma lista cronológica e que ela oferece algum sentido para o leitor. Mostraremos mais adiante que, a despeito de certas aparências e de certas esperanças, não existe explicação histórica no sentido científico da palavra, que essas explicações levam àquelas do segundo sentido do termo; essas explicações “familiares”, do segundo gênero, são a verdadeira, ou melhor, a única forma de explicação histórica. [...] Da parte do historiador, quer dizer “mostrar o desenvolvimento da trama, fazer compreendê-lo”. Assim é a explicação histórica: sublunar e nunca científica; nós lhe reservamos o nome de compreensão (Veyne, 2014, p. 39).

Para Pesavento (2004), os questionamentos levantados por Veyne acabam por “bagunçar” os domínios de Clio (a musa que representa a História), aproximando-se dos de Calíope (a musa da poesia épica).

Paul Veyne, com seu livro *Como se escreve a história*, publicado em 1971, iria, na Europa, pôr em xeque as concepções até então assentes para a História, com seus questionamentos que se contrapunham à própria cientificidade da disciplina. Revolucionária, a posição assumida pelo historiador francês foi verdadeiramente iconoclasta: a História era, no seu entender, uma narrativa verídica, como relato do que ocorrera um dia. Enquanto discurso, era capaz de fazer reviver o vivido, mas não mais que o romance. Ora, com tal assertiva, a História passava a ser uma espécie de romance verdadeiro, com o que as estratégias ficcionais se introduziam nos domínios de Clío, pela fala autorizada de um historiador! Para Veyne, a História tinha um campo indeterminado, salvo a exigência de lidar com o acontecido, o que fazia da história uma narrativa distinta daquela da literatura! (Pesavento, 2004, p. 18).

Sobre a intriga, Pesavento (2004) observa que esse elemento trazido por Veyne aproxima ainda mais o discurso histórico do literário, pois admite o drama ou o romance, que são componentes subjetivos. Com isso, afasta-se a ideia do século XIX — de que é possível produzir uma História objetiva — e a ideia das primeiras gerações dos *Annales* — de uma História total.

Enquanto narrativa, a história comportava uma intriga, algo aproximado ao drama ou romance, que expunha uma intriga a ser deslindada, mas tendo em vista que a realidade não era, em si, racional. Com isso, a História não poderia ser jamais total, pois nenhum historiador poderia dar conta de tudo, e nem o tempo era uma categoria essencial, sendo apenas um meio ou um lugar onde a intriga se desenrolava. Aliás, os próprios acontecimentos não tinham existência em si, mas eram uma encruzilhada de itinerários possíveis. Ou seja, Paul Veyne não só reduzia a história a uma narrativa sem capacidade explicativa de verdades ou totalidades como também a aproximava de ser uma disciplina mais propriamente literária (Pesavento, 2004, p. 18-19).

As estruturas da História como ciência encontravam-se abaladas, e outras obras seriam lançadas nas décadas de 1970 e 1980 reforçando a ideia da História como uma narrativa e corroborando a presença de elementos literários e subjetivos na escrita do historiador, com destaque para o livro de Michel de Certeau, *A escrita da história*, publicado em 1975, e a já citada obra em três volumes de Paul Ricoeur, em 1983. Certeau (2010) escreveu sob influência dos trabalhos de White e Veyne, bem como os de Foucault. Ele se propunha a compor a história da escrita no Ocidente e o fez a partir da historiografia. Para ele, a História e, portanto, o trabalho do historiador, organizam-se em função da operação historiográfica:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas “científicas” e de uma escrita (Certeau, 2010, p. 65).

Sendo assim, o discurso histórico seria uma criação, uma “fabricação” do historiador com base na verdade (controlada pelo método e pelas fontes documentais), tendo como objetivo explicar o presente a partir do passado, em um jogo de espelhos.

De fato, a escrita histórica — ou historiadora — permanece controlada pelas práticas das quais resulta; bem mais do que isto, ela própria é uma prática social que confere ao seu leitor um lugar bem determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas e impondo, assim, uma “lição”; ela é didática e magisterial. Mas ao mesmo tempo funciona como imagem invertida; dá lugar à falta e a esconde; cria estes relatos do passado que são o equivalente dos cemitérios nas cidades; exorciza e reconhece uma presença da morte no meio dos vivos (Certeau, 2010, p. 94).

A “invenção” da História se dá na etapa de escrita da operação historiográfica, na qual o historiador mobiliza os fatos em uma explicação cronológica, elaborando uma narrativa. Essa construção textual, na concepção de Certeau (2010), se daria de forma coletiva, a partir da documentação e da citação de outros autores, uma vez que o historiador não reconstitui o passado, mas faz uma representação desse passado.

A representação — *mise en scène* literária — não é “histórica” senão quando articulada com um lugar social da operação científica e quando institucional e tecnicamente ligada a uma prática do desvio; com relação aos modelos culturais ou teóricos contemporâneos. Não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber. Ainda é necessário que exista aí “representação”. O espaço de uma figuração deve ser composto. Mesmo se deixarmos de lado tudo aquilo que se refere a uma análise estrutural do discurso histórico, resta encarar a operação que faz passar da prática investigadora à escrita (Certeau, 2010, p. 93-94).

A narrativa é um elemento importante também no trabalho de Ricoeur (1997). Para ele, a ficcionalização do discurso histórico advém da reconfiguração do tempo feita pelo historiador ao utilizar os vestígios deixados pelos homens de outros tempos (fontes documentais). Segundo o autor, “a história se serve, de algum modo, da ficção para refigurar o tempo e, por outro lado, a ficção se vale da história com o mesmo objetivo. Essa concretização recíproca assinala o triunfo da noção de figura, na forma do *figurar-se que...*” (Ricoeur, 1997, p. 317). Esse processo de refigurar o tempo se dá, na visão de Ricoeur, a partir da mediação do imaginário. Para o filósofo, o tempo e as temporalidades são criadas a partir do manejo da linguagem e do discurso pelo historiador e, exatamente por isso, há uma aproximação entre a História e a ficção (Literatura). A distinção entre um discurso e outro se dá por “acordos tácitos” entre o historiador e o leitor:

Podemos ler um livro de história *como* um romance. Com isso, entramos no pacto de leitura que institui a relação cúmplice entre a voz narrativa e o leitor implicado. Em virtude desse pacto, o leitor abaixa a guarda. De bom grado suspende sua desconfiança. Confia. Está pronto para conceder ao historiador o direito exorbitante de conhecer as almas. Em nome desse direito, os historiadores antigos não hesitavam em pôr na boca de seus heróis discursos inventados que os documentos não garantiam, mas apenas tornavam plausíveis. Os historiadores modernos já não se permitem essas incursões fantasistas, no sentido próprio da palavra. [...] O historiador não se proíbe, então, “pintar” uma situação, “restituir” uma cadeia de pensamento e dar a esta a “vivacidade” de um discurso interior (Ricoeur, 1997, p. 323).

Dessa forma, o acordo entre o historiador e seu público é mediado pela ideia de que o texto histórico contém um tipo de verdade. Por sua vez, essa “verdade” seria uma espécie de garantia dada pelo trabalho feito a partir da documentação disponível ao pesquisador. Ricoeur (1997) aponta que as temporalidades são importantes para o desenvolvimento da narrativa, sendo esta, por fim, o que assemelha o discurso histórico do ficcional:

Podemos dizer que a ficção é quase histórica, tanto quanto a história é quase fictícia. A história é quase fictícia, tão logo a quase-presença dos acontecimentos colocados “diante dos olhos” do leitor por uma narrativa animada supre, por sua intuitividade, sua vivacidade, o caráter esquivo de passividade do passado, que os paradoxos da representância ilustram. A narrativa de ficção é quase histórica, na medida em que os acontecimentos irreais que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados e a ficção se parece com a história (Ricoeur, 1997, p. 329).

Para Pesavento (2004), a obra de Ricoeur, publicada ao longo dos anos 1980, abriu caminho para uma certa acomodação das discussões a respeito das semelhanças entre o discurso histórico e o literário, o que se consolidaria a partir dos anos 1990 com o fortalecimento de uma nova corrente historiográfica: a História Cultural. Isso ocorreu porque houve uma incorporação de muitas contribuições dos trabalhos de White, Foucault, Veyne, Certeau e Ricoeur, tendo em vista que foi a reflexão sobre a crise dos paradigmas das ciências sociais que possibilitou o surgimento da História Cultural — também chamada por alguns historiadores de Nova História Cultural. Pesavento (2004) entende que essa nova corrente historiográfica foi possível a partir da expansão dos objetos e das fontes, conforme delineado pelos *Annales* e pelo marxismo, da crise de paradigmas e também da apropriação de termos vindos de outras áreas, como “representação”, advindo da Sociologia, e “imaginário”, da Antropologia.

Sobre o conceito de representação, a autora toma as principais contribuições dos trabalhos de Marcel Mauss e Émile Durkheim.

Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença. A

representação é conceito ambíguo, pois na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele (Pesavento, 2004, p. 21).

O conceito de representação em Pesavento (2004) é muito próximo daquele trabalhado por Roger Chartier em seu livro *A História Cultural: entre práticas e representações*, lançado em 1988. Chartier (2002) afirmava que a noção de representação foi algo presente, inclusive, na sociedade francesa do Antigo Regime:

No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma “imagem” capaz de o reconstruir em memória e de o figurar tal como ele é. Algumas dessas imagens são bem materiais e semelhantes, como os bonecos de cera, de madeira ou de couro, apelidados justamente de “representações” que eram colocados por féretro real durante os funerais dos soberanos franceses e ingleses e que mostravam o que já não era visível, isto é, a dignidade imoral perpetuada na pessoa mortal do rei. [...] Uma relação compreensível é, então, postulada entre o signo visível e o referente por ele significado — o que não quer dizer que seja necessariamente estável e unívoca. A relação de representação — entendida, deste modo, como relacionamento de uma imagem presente e de um objecto [*sic*] ausente, valendo aquela por este, por lhe estar conforme — modela toda a teoria do signo que comanda o pensamento clássico. (Chartier, 2002, p. 20-21).

A representação em Chartier (2002) e Pesavento (2004) segue a ideia de que algo lembra, evoca o que não está mais presente, podendo, assim, ser tomada por ela mesma. Dessa forma, a História se tornaria uma representação do passado, daquilo que foi, havendo, portanto, uma reconstrução do passado a partir dos seus vestígios, ou seja, das fontes. Essa representação é sempre uma possibilidade, mas não o vivido em si.

Segundo Chartier (2002), as estruturas do mundo social não são um dado objetivo: elas são históricas e fruto de intensos conflitos — e são esses os aspectos que interessam ao historiador da cultura.

As estruturas do mundo social não são um dado objectivo [*sic*], tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto [*sic*] de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com o real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o [*sic*] ou dele se desviando (Chartier, 2002, p. 27).

O outro conceito importante para a História Cultural é o de imaginário, que, segundo Pesavento (2004), tem a ver com as contribuições de autores como Gilbert Durand e Ernest Cassirer, ambos da Antropologia.

Entende-se por imaginário um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo. A ideia do imaginário como sistema remete à compreensão de que ele constitui um conjunto dotado de relativa coerência e articulação. A referência de que se trata de um sistema de representações coletivas tanto dá a ideia de que se trata da construção de um mundo paralelo de sinais que se constrói sobre a realidade, como aponta para o fato de que essa construção é social e histórica (Pesavento, 2004, p. 23).

Na História Cultural, a História é entendida como uma narrativa, um relato sobre as representações do passado e do imaginário daquele passado, foco do estudo do historiador. No entanto, essa narrativa do passado é uma mediação, feita a partir das fontes históricas.

Ora, uma narrativa é o relato de uma sequência de ações encadeadas e, na clássica definição de Aristóteles, a História seria a narrativa do que aconteceu, distinta da literatura, que seria a narrativa do que poderia ter acontecido. Nesta medida, a definição aristotélica estabelece para a História um pacto com a verdade, verdade esta que o mesmo Aristóteles define ainda como sendo a correspondência da realidade com o discurso. Tal assertiva faz da história uma narrativa verdadeira, postura esta que o próprio Paul Veyne, inovador e iconoclasta, confirmou. Sim, a História teria como meta atingir a verdade do acontecido, mas não como mimeses. Entre aquilo que teve lugar um dia, em um tempo físico já transcorrido e irreversível, e o texto que conta o que aconteceu, há uma mediação (Pesavento, 2004, p. 28).

Pesavento (2004), retoma a ideia de Veyne (2014) de que a História é uma trama feita a partir de intrigas.

A figura do narrador — no caso, o historiador, que narra o acontecido — é a de alguém que mediatiza, que realiza uma seleção dos dados disponíveis, que tece relações entre eles, que os dispõe em uma sequência dada e dá inteligibilidade ao texto. Tais atividades envolvem a montagem de uma intriga, a urdidura de um enredo, a decifração de um enigma. O narrador é aquele que se vale da retórica, que escolhe as palavras e constrói os argumentos, que escolhe a linguagem e o tratamento dado ao texto, que fornece uma explicação e busca convencer (Pesavento, 2004, p. 28).

Essa ideia do historiador como uma espécie de artesão que tece o tempo é uma figura presente também na obra de Albuquerque Júnior (2019b) — inclusive, ela é empregada no título do livro *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história*.

O narrar é a arte que permite a tecelagem do passado, ela é a arte que permite inventar o passado, que permite dar forma aos tempos, que possibilita o registro do que se passou procurando entender-se como se passou. [...] Assim como no bordado existirá aquelas laçadas, aqueles pontos, aquelas amarrações, que serão fundamentadas para que o desenho se sustente e se faça, na narrativa historiográfica existirá, o que não por mera coincidência se chamará de fio condutor, de fio da meada, o problema, a questão, o objetivo, que deve ser perseguido e deve estar presente durante toda a narrativa. Sem o problema, sem a tese, sem um argumento central a expor e defender, a narrativa historiográfica não perderá seu caráter fragmentário, não passará de uma crônica, de

um arrolar de eventos e de suas datações, um amontoado de fatos coloridos dispersos e dispostos aleatoriamente (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 30).

Pesavento (2004) observa que entender a História como uma narrativa aproxima o discurso histórico do literário, mas não significa que a História perde seu caráter científico ou que se renegue a busca pela verdade.

É ainda Ricoeur quem estabelece as considerações mais interessantes quanto a essa questão. Ricoeur admite a ficcionalização da História, presente na capacidade imaginária desta narrativa, de construir uma visão sobre o passado e de se colocar como substitutiva a ele. A ficção é quase histórica, assim como a História é quase ficção. Não é possível pensar esse processo de substituição — a narrativa que passa a representar o acontecido — sem levar em conta a presença da criação ficcional, tanto do lado da escrita quanto da leitura. Há, segundo Ricoeur, a convergência entre uma função de representância, que se opera no domínio da produção, na relação que se opera entre a construção da narrativa histórica e o passado preservado nos traços que restam, e a função da significância, presente no domínio da leitura, na relação entre o mundo do texto e o do leitor (Pesavento, 2004, p. 31).

É reconhecendo esse elemento de ficcional que existe na História — já observado por Ricoeur — que Pesavento (2004) apresenta a sua principal contribuição para esse debate: a ideia de que a História é sim uma ficção; porém, controlada.

O método fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido, desde a pergunta formulada à pesquisa de arquivo, assim como a estratégia pela qual fez a fonte falar, produzindo sentidos e revelações, que ele transformou em texto. É esse método que permite fazer da História uma ficção controlada, primeiro pelos indícios arrolados que se substituem o referente, como sua representação, pois o acontecido não pode comparecer para testar e comprovar. O documento se converte em prova na argumentação do historiador e é a partir de tais provas que se encaminha a demonstração explicativa da História, dando a ver o como foi do acontecido. Em segundo lugar, a História, como ficção controlada, se presta à testagem, à comprovação, mesmo que a experiência passada não seja mais capaz de ser reproduzida. Hipoteticamente, permite-se ao leitor refazer o caminho do historiador nos arquivos, além de ser convidado a seguir suas deduções. O arrolamento das fontes-provas e a sua composição em encadeamentos lógicos de sentido são ainda reforçados pela linguagem. A produção narrativa histórica também obedece a uma estratégia retórica e estética que implica fazer uso da linguagem, traduzindo ao leitor os dados em combinações exemplares que procuram dar resposta àquela questão a priori formulada. O texto busca convencer, escolhe argumentos e conceitos, palavras e sentidos, e o historiador quase que acaba sua narrativa com um enunciado do tipo teorema: como queríamos demonstrar. Por último, a História é ficção controlada pelo recurso ao extratexto, que é também registro e marca que revelam a exemplaridade do método seguido, a compor, estabelecer analogias, contrastar, superpor, anunciando nexos. O extratexto é aqui considerado como sendo toda aquela bagagem de conhecimentos que o historiador possui, referente a um contexto mais amplo, e pode intervir na estratégia de cruzamento com os dados em análise (Pesavento, 2004, p. 39).

Ao pensarmos em como a História e a Literatura estão próximas, percebemos também suas diferenças, como pontuado por Pesavento (2004), e isso nos leva a algumas considerações de Albuquerque Júnior (2019a; 2019b) sobre esses dois campos do conhecimento. Para ele, a Literatura tem muito a ensinar à História, e isso não é apenas no sentido de a Literatura se tornar fonte para o trabalho historiográfico ou mesmo docente, como discutiremos na sequência. Para Albuquerque Júnior (2019a), é preciso pensar a História com a Literatura, e não contra ela.

Por que será que os historiadores temem tanto a Literatura? Por que esta obsessão por defender nosso ofício da invasão literária? Por que precisamos fazer da Literatura este outro, este estrangeiro, este invasor que nos ameaça? Sempre nos defendemos dizendo que o nosso lado é o da realidade e o da verdade. Não existirá, da parte dos historiadores, uma compreensão pobre e descarnada da realidade e da verdade, que a literatura vem problematizar, vem pôr em perigo? Não será a precariedade do que conseguem produzir como sendo a vida humana, não será a falta de profundidade psicológica dos personagens que conseguem imaginar, que a Literatura vem explicitar? (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 48).

Albuquerque Júnior (2019a) ainda observa que, ao trazer a Literatura junto com a História, seria possível superar a dicotomia subjetivo/objetivo, como são caracterizados os respectivos discursos ao longo do século XIX, que a virada linguística e, posteriormente, a História Cultural, propõem-se a questionar. Além disso, seria possível humanizar a História, uma vez que a busca pela cientificidade, pelo objetivo e pela verdade dos fatos, “tal como eles teriam ocorrido”, varreu não só sujeito como tudo aquilo que tornaria humanas as pessoas no discurso histórico.

No século 18, com o Iluminismo, a História, quando transformada em ciência, terá reafirmado este seu pacto com a luz, com a realidade, vista como o formalizado, como aquilo que está fora dos homens e que o transcende. Ela buscará o sentido para a vida humana não mais no sagrado, no mistério e no segredo, mas no profano, no costume, na recorrência de fatos e ações movidas por uma dada racionalidade a ser apreendida. A partir daí será a Literatura, o romance, que surgirá como o texto que ainda poderá tocar nesta parte negada e proibida da realidade, tão negada que precisará disfarçar-se de ficção para falar. [...] Sua crescente formalização científica a levará cada vez mais para longe da vida e dos homens, das veias que pulsam e do sangue grosso que nelas fervilha, para se tornar a narrativa de eventos sem sangue, antissépticos, mesmo quando narra suas guerras e revoluções (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 53).

A partir dos conceitos de Chartier (2002) e Pesavento (2004) sobre a história como uma representação do passado e como uma ficção controlada, bem como dos apontamentos feitos por Albuquerque Júnior (2019a; 2019b) sobre o trabalho do historiador tratando a Literatura não somente como fonte, propomos, na sequência, algumas reflexões sobre a Literatura na sala de aula de História, discorrendo sobre suas potências, seus principais usos e como o Letramento

Literário (Cosson, 2020a) pode ser uma metodologia válida para orientar o ensino de História com, para e na Literatura.

2.3 A LITERATURA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA

As diversas correntes historiográficas e tendências da pesquisa histórica têm reflexo na forma como a História é ensinada na sala de aula. Karnal (2020a) observa que o ensino de História muda em função de alguns fatores que se relacionam e que têm a sua própria historicidade:

[...] sendo o “fazer histórico” mutável no tempo, seu exercício pedagógico também o é. Eu diria que ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico”) é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções administrativas e mudam os anseios dos pais (Karnal, 2020a, p. 8-9).

A História é uma disciplina que começou a integrar os currículos escolares ainda no século XIX, no mesmo momento em que passou pelo processo de cientificação, como vimos anteriormente. A intenção de agregar a História aos ensinamentos da escolaridade básica tem a ver com o contexto histórico em que isso ocorreu: o século XIX foi o período de surgimento dos Estados-nações (Bittencourt, 2021). Assim, era importante que o conhecimento histórico fosse disseminado entre a população para garantir a consolidação dos Estados, uma vez que se buscava por um passado comum, mitos fundadores e outros elementos aos quais a História fornecia os subsídios.

A adoção do ensino da História, não apenas na Universidade, mas nas escolas públicas surgidas, justamente, a partir da Revolução Francesa, passa a ser visto como um ingrediente indispensável, como nos diz Benedict Anderson, para a criação desta nova comunidade imaginada, a nação, comunidade que deveria vir a substituir as solidariedades e as relações comunitárias locais, em grande medida destruídas com o fim dos vínculos feudais e com a concentração crescente da população nas cidades, com o desenvolvimento da economia mercantil e industrial. Constituir cidadãos que amassem a nação, que se dispusessem subjetivamente a viver e a morrer pelo que agora se nomeia de pátria, passa a ser a tarefa a ser cumprida pelo ensino e pela escrita da História (Albuquerque Júnior, 2019a, p. 247-248).

Dessa forma, esse ensino histórico nas escolas básicas focava em uma História política, na formação da nação, na narrativa dos fatos históricos e sua cronologia, nas biografias dos chamados “grandes homens”. O ensino básico de História era fruto do Historicismo alemão e

dos Metódicos franceses. A ideia da História na escola como uma sucessão de fatos, datas e nomes, a famosa “decoreba”, vem desse período inicial e se arrasta ao longo das primeiras décadas do século XX (Miceli, 2021; Bittencourt, 2021).

A História valendo-se do seu poder de legitimar os agentes históricos merecedores de reconhecimento por toda a população, não podia furtar-se de ter como conteúdo introdutório, tanto na escola primária como na secundária, o estudo dos grandes “personagens históricos” (Bittencourt, 2021, p. 67).

As mudanças na forma de pensar o ensino e a própria pesquisa histórica, decorrentes do surgimento de paradigmas como a Escola Nova, das contribuições de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky (em termos pedagógicos) e do desenvolvimento da historiografia marxista e da Escola dos *Annales* foram, aos poucos, gerando mudanças também na maneira como a História é ensinada. No Brasil, as principais alterações foram verificadas a partir dos anos 1970 e 1980, em função da resistência à Ditadura Militar e de lutas por uma educação mais democrática, com garantias de ensino público, gratuito e de qualidade para toda a população.

Com esse movimento, novos temas, abordagens e personagens começaram a surgir nas aulas de História, bem como outras metodologias e recursos pedagógicos. Nos anos 1990, também por influência do surgimento e da propagação da História Social e da História Cultural como correntes historiográficas, mais mudanças começaram a ser vistas nas salas de aula de História. A “decoreba” começou a ceder espaço para um ensino mais crítico e problematizador; os aspectos sociais e culturais passaram a ser valorizados, além dos já tradicionais políticos e econômicos. Com a influência cada vez maior dos meios de comunicação, os recursos pedagógicos também foram se ampliando, assim como ocorreu com aquilo que é considerado documento e, portanto, fonte histórica para o trabalho dos historiadores. E se esse material subsidia o trabalho historiográfico, ele também pode ser utilizado em sala de aula, como observa Bezerra (2020, p. 42-43):

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas, que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens de heróis de histórias em quadrinhos, poemas, letras de música, literatura, manifestos, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, fotos, rádio, televisão etc. O importante é que se alerte para a necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com sua natureza.

Seffner (2017) aponta alguns cuidados que o professor de História deve ter ao propor o uso de documentos históricos em sala de aula. Um deles é retomar o conceito de documento

histórico como “prova” (Le Goff, 1990), ou seja, como se aquilo comprovasse como o fato histórico teria ocorrido:

O principal deles é que a fonte (ou o documento, como se diz muitas vezes) apareça na sala de aula como a comprovação da verdade, aquele pedaço de absoluta verdade que veio do passado para nos dizer como as coisas aconteceram “mesmo”. Esse perigo não ronda apenas as salas de aula do ensino fundamental e médio, ele ronda também a pesquisa histórica, marcada por um viés positivista em muitos lugares (Seffner, 1997). A descoberta de um relato precioso de viajante ainda arrasta muitos pesquisadores a olhar aquilo como sendo um fragmento de como as coisas “se passaram mesmo naquele momento”, como sendo uma espécie de “história viva”. As fontes — em particular quando escritas, fotografadas, gravadas em áudio ou pintadas — têm para alguns a propriedade mágica de contar a história como ela “realmente aconteceu”. Tal fascínio pela verdade nua e crua das fontes não é de estranhar, pois vivemos em um mundo onde a produção jornalística procura apresentar as notícias como peças neutras e fiéis do que está “realmente” acontecendo no mundo, e a fotografia e os vídeos cumprem um papel importante disso (Seffner, 2017, p. 246).

Por outro lado, indica Seffner (2017), o trabalho com o documento em sala de aula possibilita uma discussão valiosa sobre como aquele material é produzido e, ainda, sobre como o historiador realiza a pesquisa.

Se os historiadores usam as fontes para criar relatos sobre o passado, os alunos vão utilizar essas mesmas fontes para construir sua compreensão tanto dos modos de produção daquelas fontes em particular quanto de outras fontes que lhes rodeiam, bem como vão mergulhar em uma discussão com densidade teórica adequada a cada faixa etária para compreensão de como se produzem os relatos sobre a contemporaneidade em que vivem (Seffner, 2017, p. 248).

Bezerra (2020) afirma também que o uso das fontes históricas como recurso para o ensino de História não tem como objetivo formar mini-historiadores; o intento deve ser outro:

É preciso deixar claro, porém, que não é proposta do ensino básico a formação de pequenos historiadores. O importante é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias para trabalhar com eles leve em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico. Com isso, evita-se passar para o educando a falsa sensação de que os conhecimentos históricos existem de forma acabada, e assim são transmitidos (Bezerra, 2020, p. 43).

Assim, o trabalho com fontes históricas como um recurso pedagógico para o ensino de História também coloca em discussão temas caros a historiadores e professores, tais como: o próprio conceito de História; como se produz e se escreve História; a importância da pesquisa e da docência; e os usos do passado. A escolha de qual fonte histórica utilizar em sala de aula, pondera Seffner (2017), não é muito diferente da preocupação que ronda o historiador quando ele seleciona o que usar em sua pesquisa.

As fontes devem estar a serviço dos objetivos de ensino, pois elas não falam por si, e nem por si mesmas definem problemáticas, nem são elas que estabelecem a prioridade ou não de certos temas e perguntas que desejamos trabalhar no ensino de História. O primeiro passo para desenhar uma proposta para o ensino de História não são as fontes, mas a construção de objetivos e problemas que serão postos em discussão na sala de aula, com determinadas classes de alunos, em contextos culturais, políticos e sociais específicos, com determinadas questões emergentes. Definido isso, vamos às fontes, para estruturar nosso trabalho (Seffner, 2017, p. 260).

Como observado por Seffner (2017), uma vez que a fonte não fala por si mesma, ela precisa ser inquerida. Como consequência, a seleção de qual fonte será utilizada se dá a partir do tema estudado e dos problemas colocados na pesquisa e no ensino. O autor ainda pontua que essas definições não são neutras: elas são atos pedagógicos e políticos.

Para definir que fonte vamos construir, que acervo vamos organizar, que base de dados vamos estruturar, temos que definir problemas de investigação, ou questões sociais e políticas que nos parecem interessantes. Feito isso, vamos então ao processo de produção de fontes. Todo este percurso não apenas ajuda a entender o trabalho do historiador, como confere aos sujeitos uma posição de protagonismo político que é também objetivo desejável nos processos de educação, que não se restringem a alfabetização científica, mas que visam formar um cidadão, um sujeito crítico, alguém inserido nas questões de seu tempo (Seffner, 2017, p. 260-261).

Por entendermos que a Literatura pode ser um recurso valioso para o ensino de História, não somente enquanto fonte histórica, mas efetivamente em uma relação mais ampla, vamos explorar, na sequência, algumas de suas potencialidades e pontuar alguns aspectos que devem ser observados pelo professor em sua prática em sala de aula.

2.3.1 Potencialidades do Ensino de História com a Literatura

O uso da Literatura como fonte para o trabalho historiográfico — mas não reduzido a isso — está bem estabelecido, como podemos observar na trajetória apresentada nas seções anteriores deste capítulo. Também é importante pontuar que a Literatura é um dos recursos que tem sido utilizado pelos docentes de História, inclusive no ensino básico (Fundamental e Médio). No entanto, cabe-nos pensar e apontar de que forma a integração dessas áreas do conhecimento, com suas complexidades, pode ser auxiliar na formação humanística dos educandos e colaborar para a construção de uma consciência histórica.

De acordo com Ortega, Peloggia e Santos (2009), a ideia de utilizar a Literatura para o ensino não é nova. Os autores observam que o que se propõe hoje, de certa forma, é retomar algo que os gregos faziam na Antiguidade.

O uso da literatura como ferramenta de ensino, na verdade, não é uma ideia nova. Já na antiga Grécia cabia aos poetas, em particular a Homero, o papel educativo. Com ele, os gregos aprendiam moral, teologia e tudo que sabiam sobre história, geografia, navegações, arte militar, cosmologia etc. (Navarro e Calvo, 1998, p. 15). Todavia, na contemporaneidade, a potencialidade da literatura na educação não tem sido, em geral, bem explorada, talvez em razão de um “rigor” cientificista algo exagerado e distorcido (Ortega; Peloggia; Santos, 2009, p. 19).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem da História com a Literatura pode facilitar a compreensão de conceitos importantes para os estudos históricos. Conforme Bezerra (2020), há alguns conceitos que devem ser trabalhados em sala de aula pelo docente de História no ensino básico, tais como: História; processo histórico; tempo (temporalidades históricas); sujeito histórico; cultura; historicidade dos conceitos; e cidadania. Dentre eles, apontamos que os conceitos de tempo, sujeito histórico, cultura e cidadania também podem ser trabalhados a partir das relações entre História e Literatura em sala de aula. Vejamos cada um deles detalhadamente.

- a) Tempo (temporalidades históricas): Bezerra (2020) entende que o tempo é uma categoria fundamental para o conhecimento histórico. A autora aponta que cabe ao professor levar os estudantes a perceber as diversas formas de organização do tempo desenvolvidas pela humanidade, uma vez que não há apenas o tempo cronológico linear nem o tempo histórico, que é unicamente o da divisão quadripartite da Escola Metódica Francesa.

Daí a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois (Bezerra, 2020, p. 44-45).

Albuquerque (2019a) observa que a aula de História deve promover, aos alunos, a experiência de se deslocar em tempos diferentes. Para isso, é necessário que os estudantes compreendam que o tempo é uma construção humana e social:

O ensino de história tem a finalidade óbvia de fazer o aluno realizar a experiência de ir para fora de seu tempo. A narrativa histórica é, nos termos de Michel Foucault, uma heterocronia, ou seja, a possibilidade de se experimentar um outro tempo que habita como parte e, ao mesmo tempo, como fora do tempo presente. (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 218).

Albuquerque (2019b) afirma que, assim como o cinema, a Literatura permite que os alunos experimentem outros regimes de historicidade:

Permitir que os alunos proveem um tempo que nunca experimentaram, sintam o sabor de outros tempos. A aula de história, como o romance histórico, como o filme baseado em fatos reais, como os videogames de temática histórica, deve permitir a experiência fascinante de saída do tempo, de abandono de seu regime de historicidade, de temporalidade, para experimentar outros regimes de historicidade e de temporalidade (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 218).

O trabalho com os textos literários, portanto, proporciona a observação de diversos tipos de tempo que são típicos não só da Literatura, como o tempo cronológico (com recursos como linearidade ou *flashback*) e o tempo psicológico, mas das passagens de tempo e das influências do tempo histórico por meio de acontecimentos e fatos históricos mencionados no texto ou que fazem parte de sua contextualização. No livro que adotamos para elaborar o exemplo de trabalho que pode ser realizado, *Diário de Pilar na Grécia*, de Flávia Lins e Silva (2019e), a questão do tempo é um elemento intrigante, pois os alunos, inclusive, têm dificuldade de compreender em que tempo ocorrem os fatos quando há uma mudança espacial: do apartamento de Pilar, no Rio de Janeiro, para a Grécia. Pelo fato de a personagem principal encontrar deuses e personagens mitológicos, os estudantes entendem que isso só é possível se a menina retornasse à Antiguidade, onde essas divindades eram cultuadas.

No entanto, em nenhum momento do livro, é mencionado que a menina faz uma viagem no tempo. No fim, inclusive, Pilar recebe um cartão postal de sua amiga Helena, no qual há uma data de publicação, o que nos dá um parâmetro temporal: os fatos não se passam na Antiguidade, e sim no tempo presente. Porém, o desenvolvimento da narrativa, especialmente quando a menina está na Grécia, ocorre num tempo que não é exatamente cronológico, mas o que os gregos chamam de *kairós*, o tempo da oportunidade, do acontecimento. Nesse caso, o professor pode retomar aspectos discutidos em outros momentos do ano letivo, como os calendários produzidos por culturas diferentes, o tempo cíclico (da natureza) e, ainda, discutir como o tempo é compreendido hoje, abarcando, por exemplo, a ideia de aceleração do tempo e o tempo de produção do capitalismo.

Bezerra (2020) chama atenção sobre um elemento importante para compreender o tempo em História: os anacronismos.

O anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes (Bezerra, 2020, p. 45).

Considerando esse aspecto, os textos literários também são interessantes para o professor de História trabalhar em sala de aula. Podem ser escolhidos para uso com os educandos tanto textos produzidos no período histórico que está sendo trabalhado, quanto textos que falem sobre o respectivo momento da História. Karnal (2020, p.7) afirma que, “uma vez produzido, todo texto histórico torna-se ele mesmo objeto de História, pois passa a representar a visão de um indivíduo sobre o passado”. Essa observação também vale para o texto literário: ao ser produzido, ele se torna uma representação daquele momento histórico e daquela sociedade; ainda, nos apresenta como aquele período histórico é entendido em outro momento — isso vale tanto para obras que desenrolam no passado quanto para obras de cunho futurista.

É, sobretudo, no segundo caso, quando um texto fala sobre um período diferente do tempo em que é produzido, que devemos estar ainda mais atentos aos anacronismos. Uma tendência é o presenteísmo, que pode ocorrer em diversas obras, como já alertava Hartog (2013). Para o autor, é preciso ficar alerta a uma ideia que tem sido recorrente desde o início do século XXI: a de valorizar o tempo presente e estendê-lo em uma ideia de onipresença e onipotência. Assim, deve-se ficar atento aos deslocamentos de conceitos e valores do tempo presente para o passado, onde, muitas vezes, tais conceitos e valores não existiam ou eram entendidos de outra forma.

Para Ortega, Peloggia e Santos (2009), deve-se associar, à questão do tempo, a compreensão do espaço, pois ambas as categorias são determinantes para a compreensão da História. Afinal, toda sociedade humana vivencia (e vivenciou) suas experiências em um local e por um período circunscrito de tempo.

Tempo e espaço, nessa perspectiva, são meios para a compreensão do homem, das sociedades, dos sistemas políticos, enfim, das civilizações, estas personagens “fabulosamente velhas”, no dizer de Braudel, que nos acompanham em passo lento e que, no entanto, constituem marcos inteligíveis do mundo atual, uma vez que sobrevivem em cada um de nós, como diz o pensador francês (Ortega; Peloggia; Santos, 2009, p. 15).

- b) Sujeito histórico: outro conceito que Bezerra (2020) considera importante e que deve ser trabalhado em sala de aula é o de sujeito histórico. Se antes, o ensino de História seguia a ideia de valorizar grandes figuras e heróis nacionais, seguindo as vertentes do Historicismo e da Escola Metódica Francesa, na atualidade, a preocupação é outra. Conforme Bezerra (2020, p. 45), o sujeito histórico é aquele que:

[...] se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da história. Assim, é

necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos.

Nesse aspecto, o texto literário também é interessante para auxiliar os alunos a perceberem quem são os sujeitos históricos e, inclusive, se identificarem com eles. Segundo Davies (2021), muitas vezes, o livro didático, uma das principais ferramentas de que os professores dispõem, não retrata as camadas sociais populares ou faz isso de forma superficial, levando os alunos que pertencem a essas classes a sentirem dificuldade para se perceber como agentes da História.

Ao negarem a participação popular na história, os livros didáticos induzem o aluno das camadas populares a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é História, que só as iniciativas dos grupos dominantes são dignas de registro, de estudo, são exemplos. Sendo induzido a desvalorizar o seu passado, o aluno provavelmente tenderá também a subestimar o seu papel na manutenção e/ou transformação do presente, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência de transformação do mundo e à aceitação das elites para a direção da sociedade. Se os livros pintam esse quadro do passado, por que o presente será diferente? Passado e presente são indissolúveis no processo histórico, embora, para fins didáticos ou outros, sejam dissolvidos, separados. A representação da participação popular é, assim, não só uma questão científica, de esforço de apreensão do real, mas também política, uma vez que a compreensão dessa participação real (não heroica) na história permite ao aluno, tanto das camadas populares como de setores identificados com suas causas, posicionar-se melhor em relação ao presente. Se o livro não tratar da atuação popular ou apenas referir-se superficialmente a ela, o aluno tenderá a menosprezar a sua própria realidade (fazemos abstrações de outras variáveis que moldam as representações) e a exagerar o papel dos grupos dirigentes, das elites (Davies, 2021, p. 136-137).

Para evitar esse “menosprezo” apontado por Davies (2021), o trabalho com os textos literários pode ser um recurso interessante para o ensino de História. Um conto, um romance ou uma crônica que aborde como pessoas consideradas anônimas são afetadas pelos eventos históricos — e como deles participam — pode ser um bom aspecto a ser observado pelo professor quando escolher um texto literário e fizer a leitura guiada com os alunos. Outro ponto é que o texto literário, mesmo quando destaca alguma figura reconhecida na História como personagem, pode proporcionar a humanização dessa personagem. Ao retratar suas hesitações, seus medos, suas dificuldades, suas alegrias e seus pensamentos, permite que o aluno perceba aquela figura como um ser humano multidimensional, e não apenas como um nome e um rosto no meio da multidão da História. Isso também permite fugir dos maniqueísmos tão frequentes.

- c) Cultura: segundo Bezerra (2020), a cultura não está relacionada apenas às artes desenvolvidas por uma civilização ou um grupo social. Seu conceito é mais amplo:

Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano, das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc. Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos (Bezerra, 2020, p. 46).

Nessa perspectiva, a Literatura trabalhada em conjunto com a História permite o acesso às sensibilidades: “a História possui, assim, esta função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam, como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado” (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 254). Macedo (2020) afirma que, ao lermos, por exemplo, a chamada “literatura medieval”, como as canções de gestas, as trovas e os romances de cavalaria, estamos entrando em contato com todo um universo cultural daquele período:

Que melhor maneira de aproximar-se do universo mental de uma época do que ter acesso ao que se contava e ao que se ouvia? Uma boa proposta de estudo das formas de sensibilidade e do imaginário medieval consiste na leitura e posterior dramatização dos contos narrativos (Macedo, 2020, p. 122).

O uso dos textos literários nessa conjugação entre História e Literatura tem outra potencialidade dentro do aspecto cultural: permitir que os educandos tenham contato com o patrimônio cultural e artístico produzido ao longo da História humana, que é um dos objetivos da educação formal dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, vertente pedagógica com base na qual se organiza o trabalho docente apresentado no capítulo 4 desta tese (Saviani, 1996; 2008). Karnal (2020b) aponta que, ao se trabalhar certos períodos históricos, como a Idade Moderna, há uma quantidade expressiva de produções literárias que podem ser lidas, na sua integralidade ou em fragmentos, com ou sem adaptações, fomentando a bagagem cultural dos alunos. Ainda destaca que, sem esse contato na escola, talvez alguns estudantes nunca conheçam essas obras e seus conteúdos.

Se o professor vai recomendar a leitura integral, selecionar apenas um capítulo ou apresentar apenas a obra para a sala é uma escolha a partir da realidade de cada turma de cada escola. É sempre importante lembrar que, bem possivelmente, o aluno nunca mais ouvirá falar de tal obra a não ser na aula de História e de Literatura. Também tem me incomodado a ideia de que os textos didáticos apresentam cada vez menos cuidado com a escrita e cada vez mais síntese de conteúdo, sendo, por isso mesmo, textos frios. O uso da literatura pode ser uma superação dessa limitação (Karnal, 2020b, p. 136).

Ao proporcionar que os alunos entrem contato com outras formas de viver, a aula de História cumpre uma função importante na visão de Albuquerque Júnior (2019b): a de exercer a alteridade.

A História implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos (Albuquerque Júnior, 2019B, p. 255).

Dessa forma, o uso dos textos literários é uma forma de facilitar esse processo, uma vez que, ao ter contato com outras narrativas, outros pontos de vista, outros códigos sociais e culturais, o aluno pode ter essa relação com o outro sem deixar de ser ele mesmo, o que contribui para desenvolver uma convivência democrática com o diferente:

A História tem, portanto, um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância, xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas e de práticas de agressão, violência e extermínio. Saber aceitar e conviver com a diferença, aceitar a opinião e o ponto de vista diferente como tendo direito à existência, significa a formação de subjetividades melhores preparadas para a convivência democrática (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 257).

- d) Cidadania: Bezerra (2020) considera que a cidadania é um conjunto de características que se relacionam a direitos e deveres exercidos pelos integrantes de um grupo social. O exercício da cidadania é um dos pontos aos quais a escola deve se atentar, e isso inclui vários elementos, como: o incentivo ao respeito e à diversidade, evitando discriminações de qualquer tipo; a valorização dos direitos humanos; a valorização do patrimônio sociocultural; e a atuação firme diante de injustiças e mentiras de qualquer tipo. O uso dos textos literários pode auxiliar o professor de História nessa tarefa de pensar a cidadania e o seu exercício em momentos diferentes e em culturas diferentes. Isso pode ser feito em um trabalho comparativo entre o hoje e o ontem, entre o hoje e o futuro, em caso de textos que tratem dessa temática, como muitas distopias que têm feito sucesso de público e crítica, e entre a realidade que nos cerca e a realidade de outros locais.

Além desses quatro pontos levantados com base no trabalho de Bezerra (2020), há outros aspectos com potencial para o ensino de História com a Literatura, como é o caso dos

temas transversais. Incluídos nos PCNs (Brasil, 1998), os temas transversais são organizados em cinco eixos: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. Segundo Freitas Neto (2020, p. 59), o objetivo da inclusão desses temas na legislação educacional é o de “ultrapassar a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, prevendo um trabalho cujo conhecimento seja construído em função dos temas e propostas apresentados”. Desse modo, há um incentivo ao trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. A associação entre História e Literatura, de certa forma, já pode ser caracterizada como interdisciplinar e transdisciplinar, mas pode ir além, envolvendo outros componentes curriculares a partir dos temas transversais contidos nos enredos dos textos literários escolhidos para o trabalho em sala de aula.

Para pensarmos de forma prática, compartilhamos como exemplo uma proposta que desenvolvemos com os alunos do 8º ano em um formato parecido com o que estamos propondo nesta pesquisa com a História da Antiguidade. Na ocasião, fizemos a leitura do livro *A volta ao mundo em 80 dias*, de Julio Verne (2012). Esse texto permitiu-nos discutir, com os alunos, questões como: as diferenças culturais dos países onde a história se passa; o desenvolvimento tecnológico possibilitado pela Segunda Revolução Industrial, especialmente sobre os meios de transporte e de comunicação; os impactos ambientais provocados pela Revolução Industrial, bem como pelas ações do imperialismo e dos nacionalismos do século XIX; entre outras que, por sua vez, se relacionem com os temas transversais.

Também podemos pensar sobre o tema *ficção e realidade*. Como tratamos anteriormente, um dos pontos que a virada linguística coloca em discussão é a escrita da História e suas características narrativas, bem como o entendimento de muitos autores sobre invenção e ficcionalização dessa narrativa. Nessa perspectiva, Pesavento (2004) afirma, por exemplo, que a História é uma ficção controlada. Ao trabalhar com textos literários nas aulas de História, os limites entre o real (factual) e o ficcional são um elemento importante que não pode ser desprezado. Macedo (2020) faz uma consideração interessante sobre o cinema, a qual também é apropriada para pensarmos a Literatura e a sua relação com a História — ainda mais sobre o texto literário nas aulas de História.

Todos conhecemos as potencialidades do cinema (ficção e documentário) na criação de recursos pedagógicos para aproximar-se do histórico. Ninguém desconhece, entretanto, a natureza ficcional, os compromissos estéticos e as vinculações ideológicas de determinadas obras cinematográficas. Ao valer-se de filmes, o professor deve estar ciente de que o bom aproveitamento da projeção dependerá do quanto seu conteúdo for colocado em discussão, e do quanto se puder esclarecer a respeito da distinção entre o real e o imaginário da época enfocada. Por vezes, um filme tem mais a dizer sobre o momento em que foi produzido do que a época que pretende retratar. Por vezes, a Idade Média torna-se apenas um pretexto para se contar uma história contemporânea (Macedo, 2020, p. 119).

Ao trabalharmos com textos literários, a discussão sobre as diferenças entre História e Literatura, realidade e ficção, vem à tona. É importante fazer esse debate com os alunos e retomar aspectos que costumam ser vistos somente no início do ano letivo do 6º ano, a exemplo: como se produz História, a importância das fontes históricas e o método científico, pois é isso que efetivamente separa esses dois campos de conhecimento. O texto histórico está ligado à pesquisa historiográfica, a qual, por sua vez, tem como ponto central o trabalho com as fontes. Fico (2021) argumenta que o rigor metodológico possibilita uma conferência do trabalho do historiador pelos seus pares, uma vez que as fontes devem estar disponíveis para consulta de outros profissionais, que, assim, poderão “refazer” o caminho metodológico — e até mesmo intelectual — que o outro historiador fez.

Este é o princípio básico do conhecimento científico: a objetividade do conhecimento corresponde à intersubjetividade do método. Ou seja, é preciso que os pares sejam capazes de reproduzir as etapas metodológicas de nossas pesquisas a fim de validá-las ou refutá-las. Portanto, devemos ser claros e explícitos quanto aos nossos métodos, fontes e conceitos. O processo continuado de debate e crítica é o melhor garantidor da verdade do conhecimento histórico (e de qualquer outro conhecimento científico) (Fico, 2021, p. 44).

Além disso, cabe fazer uma importante observação com os alunos sobre características inerentes ao próprio texto literário, como as licenças poéticas, nas quais, muitas vezes, a sequência cronológica de um determinado processo histórico é alterada e personagens são criadas, fundidas ou subtraídas, além de outros pontos como a criação de triângulos amorosos (Menger, 2012). Há um objetivo de se fazer essas alterações no texto literário ou na dramaturgia, e isso precisa ficar claro quando trabalhamos com obras literárias ou alguma outra expressão artística com fundo histórico, como filmes, novelas, séries etc. O objetivo da aula não deve ser apontar possíveis “erros” ou referências históricas imprecisas, mas entender que elas podem existir e refletir a intencionalidade disso. Também é interessante mostrar aos alunos que uma obra que trata sobre um determinado período histórico nem sempre é exatamente a respeito daquele momento, mas da ocasião em que é produzida, como observa Macedo (2020).

Essa discussão sobre os limites entre realidade e ficção ainda tem um outro desdobramento que pode render boas aulas. Afora as características inerentes aos gêneros literários, o entorno da produção de uma obra, como o autor, a escola literária/artística a que se filia, a recepção da crítica e do público também são elementos que podem ser abordados pelo professor. Uma referência para essa discussão é um pesquisador já citado neste trabalho: Roger Chartier. Na obra *Cultura escrita, Literatura e História* (2001), podemos entender um pouco

mais sobre o processo de produção e de difusão dos livros e da Literatura. Outra vertente interessante para pensar o tema ficção e realidade são os estudos de recepção, que se dedicam a estudar como os produtos culturais são mediados pelo público a partir de diversas instâncias, como a própria escola, tendo como destaque o trabalho do pesquisador Jesús Martín-Barbero e a obra *Dos meios às mediações* (2009).

Outro aspecto com potencial para aulas de História com Literatura é o debate sobre *fake news*, *negacionismo* e *revisionismo histórico*. Nos últimos anos, a disseminação de informações inverídicas tem crescido em diversos aspectos, bem como de teorias conspiracionistas, negacionismo e revisionismo histórico, com fins puramente político-ideológicos. Movimentos “terraplanistas” e antivacinas, por exemplo, têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões, muito em função das plataformas de mídias sociais que possibilitaram a propagação dessas informações, confundindo ciência com opinião. E a História não saiu ileso nessa disputa de narrativas — muito menos o ensino de História na escola básica.

Leal (2021) observa que a ideia de disseminar informações inverídicas — as chamadas *fake news* — não é uma novidade na História:

“a mentira pode ter perna curta, mas percorreu um longo percurso histórico. Desde tempos antigos, ela vem sendo usada para derrubar reis, enganar generais, envenenar relacionamentos, vender produtos ou ideias e difamar toda a sorte de gente” (Leal, 2021, p. 148).

Além das notícias falsas, também têm sido comuns os negacionismos históricos e o revisionismo com fins político-ideológicos. Para entendermos melhor a diferença entre os termos, recorreremos a Napolitano (2021), que faz uma apresentação dos respectivos conceitos:

A primeira distorção é o recurso à mentira pura e simples sobre um evento ou fato histórico comprovado por fontes e por consenso de historiadores (independentemente das interpretações que se possa fazer sobre suas causas ou desdobramentos), conhecido pelo nome de *negacionismo*. A segunda distorção é a apropriação seletiva de fatos igualmente comprovados, sem a devida complementação de informações para reforçar as teses negacionistas. A isso, chamaremos de *revisionismo ideológico* (Napolitano, 2021, p. 87).

De acordo com Napolitano (2021), muitos temas têm sido alvo de negacionismos e de revisionismos, tanto em relação à História do Brasil quanto à História Geral, com destaque para a escravização africana nas Américas, a Ditadura Militar, os conflitos com os indígenas no período colonial, a Independência e a Proclamação da República, assim como para a Idade Média, o Holocausto judeu, entre outros, respectivamente. Como se pode perceber, muitos

desses assuntos entram naquilo que alguns historiadores têm chamado de “temas sensíveis”. Isso porque, como aponta Napolitano (2021), esses eventos têm a ver como uma intrincada relação entre passado, presente, História e memória:

Esse tipo de estratégia de argumentação nos revela uma dupla distorção no conhecimento do passado, quase sempre mobilizada como parte das lutas políticas do presente. Esse aspecto é inevitável, e faz parte das interações complexas entre memória, identidades sociopolíticas e conhecimento histórico (Napolitano, 2021, p. 86).

Fico (2021) observa que o ensino de História é ainda mais importante em tempos de *fake news* e de negacionismos.

A positividade da existência plural de interpretações é conspurcada pela defesa de versões opinativas não fundamentadas - o que amplifica a importância do ensino escolar da disciplina História, pois o debate de tendências historiográficas diversas não se confunde com a legitimação de quaisquer versões: a opinião é livre, mas ela não é conhecimento objetivo (Fico, 2021, p. 34).

Se o ensino de História se mostra ainda mais importante em um contexto como o que vivemos na atualidade, sua interface com a Literatura pode nos auxiliar nas reflexões sobre esses diversos temas, especialmente naqueles “sensíveis”. Albuquerque Júnior (2019b) defende que o ensino de História seja um instrumento para “fazer defeitos nas memórias”.

Parafrazeando o poeta Manoel de Barros, eu diria que a História tem hoje a missão de fazer defeitos nas memórias, de fazer as memórias errarem, já que a História tem uma relação diferencial e conflituosa em relação às memórias, notadamente, aquelas memórias que se tornam oficiais, monumentalizadas, cristalizadas, motivo de comemorações e efemérides. [...] O historiador tem a tarefa de desfazer os enredos dessas memórias, retramá-las fazendo o que Paul Veyne chamou de um inventário das diferenças. A História serve para que se produza o esquecimento de dadas versões do passado, de dadas memórias: a História se lembra também para produzir o esquecimento (Albuquerque Júnior, 2019b, p. 260).

Nessa perspectiva apresentada por Albuquerque Júnior (2019b), o ensino de História deve ser questionador e crítico, e uma forma de fomentar as discussões pode ser o uso dos textos literários. Um texto como *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva (2015), pode ser um meio interessante para propor uma discussão sobre a Ditadura Militar, ocorrida no Brasil entre 1964 e 1985, a partir da ótica de um jovem — com idade próxima à dos alunos do 6º ano — que vê seu pai sendo levado pelos militares por conta de sua atuação como deputado federal durante aquele momento, bem como a luta da família para encontrar o corpo de seu pai e, ainda, o acidente que o deixou paraplégico.

Albuquerque Júnior (2019b) chama a atenção para a postura do professor de História diante de temáticas que tenham uma grande carga dramática, como é o caso das guerras. Não se trata de explorar os aspectos violentos de eventos traumáticos por apologia à brutalidade: o objetivo é tocar as sensibilidades dos alunos para que eles possam refletir sobre situações históricas chocantes e catastróficas, como escravidão, genocídios e guerras, pois as vítimas não são simplesmente números em estatísticas, e as consequências desses eventos podem ecoar no tempo e no espaço.

Um aspecto que não pode ser negligenciado é que o uso dos textos literários agrega *ludicidade* ao ensino de História. A imaginação e a criatividade são alguns dos elementos acionados à leitura de Literatura, como observa Zechlinski (2003, p.83):

A literatura traz à tona questões humanas, dos sentimentos e das emoções, permitindo que o leitor se sinta na pele de personagens, identificando-se com eles. Através da imaginação, sua narrativa faz com que o leitor se transfira para o ambiente onde se desenrola a história. Sua capacidade de recriação da realidade permite a quem lê emocionar-se e impactar-se com ela, levando assim à reflexão e à possibilidade, por um momento, de uma pessoa tão distante no espaço e no tempo destes personagens estar na pele deles por um instante e compreendê-los. Os textos ficcionais normalmente são prazerosos, não por serem rasos (destituídos de profundidade ou reflexão), mas por se relacionarem com os leitores.

Como apresentaremos no capítulo 4, os alunos costumam se engajar com as leituras. Eles demonstram interesse ao longo das aulas, torcem pelas personagens, levantam hipóteses sobre o desfecho, algumas vezes se decepcionam com as decisões que o autor toma para o andamento das narrativas e, muitas vezes, falam sobre como teriam resolvido certos impasses da obra que os desagradam. Em outras situações, ainda recriam as personagens com outras fisionomias ou inventam novas histórias para elas, pois querem dar continuidade às aventuras ou apresentar novas perspectivas e pontos de vista.

Por fim, outra potencialidade do ensino de História em interface com a Literatura é, por óbvio, o *incentivo à leitura*. Miceli (2020) pontua que é comum ouvir os professores se queixarem que os alunos não leem ou leem pouco e que, por isso, têm muitas dificuldades para entender o conteúdo de História.

De fato, não leem, ou leem pouco, mas essa constatação não impede que se pergunte sobre os procedimentos adotados pelos professores para que seus alunos sejam incentivados a ler. A questão se complica se lembrarmos outra ideia corrente, segundo a qual ensinar a ler parece tarefa exclusiva do professor de Português, o que exime os demais docentes dessa responsabilidade. Ora, no caso da História, ensinar e aprender também depende, fundamentalmente, da capacidade de leitura e compreensão, o que leva a uma consideração não muito elegante: antes de afirmar que “os alunos não

leem”, os professores poderiam pôr a questão a si mesmos, perguntando-se sobre seus próprios hábitos de leitura (Miceli, 2020, p. 43).

Com a provocação feita por Miceli (2020) sobre os hábitos de leitura do professor de História, podemos pensar que a ação docente em relação à leitura tem uma via dupla: o incentivo ao hábito de leitura se dá pelo exemplo do professor, quando, por exemplo, ele comenta sobre o que está lendo no momento ou o que já leu e sugere obras que se relacionem ao conteúdo programático, como textos literários, filmes, séries, minisséries e novelas, e pelo trabalho com o texto literário em sala de aula propriamente dito.

As observações de Miceli (2020) a respeito dos hábitos de leitura dos alunos — mas, sobretudo, a respeito da “responsabilização” atribuída aos professores de Língua Portuguesa — enfatizam a importância da realização de atividades, projetos e propostas docentes que sejam, de fato, inter e transdisciplinares³. Por isso, cabe-nos refletir de que forma isso pode ser feito. Portanto, no próximo tópico deste capítulo, apresentaremos o Letramento Literário como uma metodologia viável para esse objetivo, discorrendo sobre como ele possibilita essa relação inter e transdisciplinar, especialmente entre História e Língua Portuguesa, a partir da Literatura.

2.3.2 O Letramento Literário como metodologia para o ensino de História e Literatura

Ao longo deste capítulo, procuramos estabelecer relações entre História e Literatura, explorando suas proximidades e distanciamentos, bem como os cuidados e as potencialidades que o ensino de História pode e deve ter ao trabalhar com e para a Literatura como recurso pedagógico. No entanto, esse percurso teórico é pouco efetivo se não discutirmos como, de fato, os textos literários podem ser usados em sala de aula. O principal referencial teórico deste tópico é o Letramento Literário, entendido como um paradigma para o ensino de e com a Literatura e, ainda, como uma metodologia, como proposto por Rildo Cosson em duas obras: *Letramento Literário* (Cosson, 2020a) e *Paradigmas do Ensino da Literatura* (Cosson, 2020b).

Inicialmente vamos apresentar, a partir de Cosson (2020b), os principais paradigmas utilizados para o ensino da Literatura no Brasil, mas sem nos aprofundarmos, pois, na sequência, indicaremos que dois deles têm relação, de fato, com a presente tese, uma vez que

³ Ribeiro e Relvas (2017, p. 232), em seu *Manifesto pela interdisciplinaridade*, fazem uma distinção entre os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que são similares e, por conta disso, tidos como se fossem sinônimos: “A literatura diz que a multidisciplinaridade aproveita o conhecimento de diferentes disciplinas, mas permanece dentro dos seus limites. A interdisciplinaridade analisa, sintetiza e harmoniza as ligações entre as disciplinas num todo coerente e coordenado. E a transdisciplinaridade integra ciências naturais e sociais num todo que transcende os limites tradicionais das disciplinas”.

se mostram como metodologias viáveis para trabalhar com textos literários também no ensino de História — além das aulas de Língua Portuguesa e Literatura propriamente ditas. Assim, segundo Cosson (2020b), a história do ensino de Literatura no Brasil perpassa seis paradigmas: a) Moral-Gramatical; b) Histórico-Nacional; c) Analítico-Textual; d) Social-Identitário; e) Formação do Leitor; e f) Letramento Literário.

O primeiro, o Moral-Gramatical, predominou até o fim do século XIX e tinha como foco os textos (principalmente fragmentos) de obras consideradas clássicos greco-romanos, como Horácio, Ovídio e Virgílio, cujo objetivo era reforçar ideias morais e as regras gramaticais da chamada norma-culta. Na sequência, o paradigma Histórico-Nacional predominou no início do século XX, relacionando-se com esse período histórico e as ideias de formação da identidade nacional após a Proclamação da República. Esse paradigma, aponta Cosson (2020b), foi o responsável por criar o que se chama de cânone nacional, ou seja, obras escritas por autores brasileiros e que são consideradas basilares e referenciais da literatura nacional.

O terceiro paradigma é o Analítico-Textual, que se tornou mais frequente a partir dos anos 1970, tendo sido fruto de uma influência da virada linguística, movimento que também trouxe discussões importantes para a produção historiográfica, como apresentamos anteriormente. Cosson (2020b) identifica que, nesse paradigma, havia uma ênfase na compreensão dos elementos estilísticos do texto, e o cânone nacional nem sempre seria referência para tal, abrindo-se espaço para a fruição da leitura em razão de seus aspectos puramente linguísticos.

O quarto paradigma é o Social-Identitário, que começou a se disseminar a partir dos anos 1980 e 1990, tendo como importante contexto histórico as lutas pela redemocratização do Brasil após a ditadura militar. Segundo Cosson (2020b), nessa corrente, a temática das obras, a contextualização de vida e obra do autor, assim como o período histórico de escrita, passaram a ter maior destaque do que a análise formal do texto. Voltaremos a esse paradigma logo mais, pois identificamos que algumas de suas características são recorrentes nos trabalhos com textos literários nas aulas de História.

Na sequência, Cosson (2020b) apresenta o paradigma da Formação de Leitores, cujo foco principal é o incentivo à leitura a partir da fruição, sem maior controle ou direcionamento pedagógico, razão pela qual, muitas vezes, reúne práticas e metodologias contraditórias. Finalmente, o sexto e último paradigma apresentado pelo autor é o do Letramento Literário, no qual a leitura literária é entendida como uma prática social e uma metodologia de ensino da cultura literária, voltada ao mundo escolar.

Após esta breve apresentação dos paradigmas do ensino de Literatura no Brasil, passamos a versar, mais detalhadamente, sobre os dois que mais se identificam com as propostas de trabalho que relacionam História e Literatura: o Social-Identitário e o Letramento Literário. Por fim, explicaremos por que decidimos adotar, nesta pesquisa, o último paradigma como metodologia.

De acordo com Cosson (2020b, p. 99), o paradigma *Social-Identitário* faz uma confrontação entre “as complexas e conflituosas relações entre os eixos estético e ético, colocando em evidência as tensões culturais e políticas que daí decorrem”. Assim, há um intenso enfoque nos temas das obras literárias, muito mais do que em seguir o cânone e as tradições. A concepção de Literatura para esse paradigma, observa Cosson (2020b, p. 99), é a de “uma produção cultural que representa as reações sociais e expressa identidades”. Um elemento chave aqui é a ideia da Literatura como uma representação social, em um entendimento muito próximo das considerações de Pesavento (2004) e Chartier (2002) sobre o texto literário ser uma possibilidade de fonte histórica que dá acesso a representações do passado.

Enquanto produção cultural que representa as relações sociais, a literatura espelha as contradições dessas relações e evidencia os embates políticos que delas resultam em operações de controle, silenciamento e exclusão daqueles que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante. Aqui, por meio de uma perspectiva mimética, a literatura é colocada em homologia com a sociedade para evidenciar (e criticar) as relações de poder que se efetivam no espaço simbólico. Isso não significa que as questões estéticas sejam apagadas ou simplesmente deixadas de lado, mas que os valores estéticos são redimensionados frente a valores éticos e critérios políticos que no passado eram ignorados, desprezados ou ideologicamente ocultados (Cosson, 2020b, p. 100).

Cosson (2020b) observa que o cânone não é negado, mas outros textos são incorporados à medida que possibilitam uma representação social e identitária que não se encontra nos clássicos da tradição. Outro elemento importante é a denúncia dessas ausências, bem como as representações estereotipadas e preconceituosas que as obras canônicas possam conter.

Trata-se da recusa do silêncio, que mascara ou apaga a existência da diversidade social e cultural, assim como da representação negativa, que mantém e perpetua em nível simbólico as discriminações sociais baseadas nas diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, naturalidade e cultura diversa da dominante. É dessa maneira que as práticas de produção e consumo cultural do paradigma Social-Identitário demandam de autores e leitores um posicionamento ético que confronta e, no seu limite, impõe-se sobre o valor estético (Cosson, 2020b, p. 100-101).

Cosson (2020b, p. 101) observa que, neste paradigma, a Literatura é vista como um “instrumento de resistência cultural e de luta em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. Além disso, ela também é um meio de humanização dos leitores, pois incentiva um olhar de empatia e estimula um convívio plural e democrático com as diferenças, pontos que, anteriormente, observamos como sendo alguns dos potenciais do trabalho com o texto literário nas aulas de História.

Nessa perspectiva, o valor da Literatura se dá “por seu conteúdo, [pelo] tema que aborda, [por] aquilo que a obra diz (ou deixa de dizer) ao representar a sociedade. A literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor” (Cosson, 2020b, p. 102). Dessa forma, a leitura dos textos literários na escola tem valor porque, por meio dessas obras, as questões sociais ganham importância, tornando viável um diálogo entre professores e alunos sobre diversas temáticas.

Cosson (2020b) pondera que o professor, ao adotar esse paradigma como referência de trabalho, deve estar atento ao problema do anacronismo que pode ocorrer quando se avalia obras e autores de acordo com os valores e as atitudes do presente. Daí a importância, como afirma o autor, de estar atento ao contexto de produção, distribuição e popularização da obra escolhida para trabalhar em sala de aula.

Se o desvelamento de preconceitos e estereótipos presentes nas obras e nas posições políticas de determinados autores é importante e necessário para uma crítica das relações sociais do presente, nem por isso se podem ignorar as condições de produção e circulação da época em que os textos foram escritos. Reconhecer as distâncias temporais na leitura e escrita dos textos literários é fundamental não para que se estabeleça a avaliação ‘correta’ de um autor ou uma obra, mas sim para que a história não seja apagada e o passado possa, como passado, nos dizer como chegamos ao presente. Além do mais, se o eurocentrismo, o racismo, o machismo e o elitismo que permeavam as produções culturais de ontem — e permeiam as de hoje — devem ser denunciados e identificados como tais no debate político sobre a sociedade plural e inclusiva que se pretende viver e construir permanentemente, nem por isso a defesa e a proteção do direito das minorias historicamente oprimidas pode se configurar como adaptações minimizadoras, apagamento de trechos e proibições de obras, isto é, práticas autoritárias e censórias que terminam por ser tão discriminatórias quanto aquelas que pretendem combater (Cosson, 2020b, p. 104).

Metodologicamente, o paradigma Social-Identitário trabalha com foco na análise crítica dos textos literários e com o posicionamento ético e político do aluno perante a obra.

Ainda que não se possa dizer que ignora os aspectos formais ou a elaboração estética da literatura, essa análise dá pouca atenção a eles porque seu foco é o conteúdo dos textos, à medida que procura evidenciar como as tensões sociais e as identidades de grupos minoritários são representadas. Essas representações são lidas tanto para serem denunciadas em termos de estereótipos, preconceitos, discriminações, opressões; quanto para serem legitimadas em termos de direitos, respeito, empatia,

empoderamento e reconhecimento da diversidade social e cultural (Cosson, 2020b, p. 107).

De acordo com Cosson (2020b), nessa forma de trabalho, não há uma sistematização de como deve ser a ação do professor e dos alunos; a prática pedagógica tem como suporte principal a troca de percepções entre os participantes das atividades.

É por meio dessa análise crítica dos textos literários que se busca o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, mas esse desenvolvimento não ocorre apoiado em alguma forma de preleção ou transmissão de conteúdo. Ao contrário, acontece por meio de trocas que o aluno realiza em sala de aula com seus colegas e o professor. A participação do aluno na aula é condição essencial para o sucesso da aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma metodologia que toma a aprendizagem como um processo ativo e colaborativo (Cosson, 2020b, p. 108).

Nessa proposta de trabalho, afirma Cosson (2020b, p. 109), o trabalho do professor é o de “suscitar e conduzir o debate sobre as obras com os alunos. Em grande parte, trata-se de um trabalho de mediação que, se for bem conduzido, deverá ajudar a formar a um só tempo o leitor e o cidadão democrata, consciente e crítico da realidade social e cultural em que está inserido”. A posição do aluno, por sua vez, é a de um “cidadão em processo formativo. Nessa condição, o papel do aluno é ativo e colaborativo. Dele se espera uma adesão às temáticas apresentadas nas obras e à análise crítica delas proposta pelo professor” (Cosson, 2020b, p. 110).

O autor considera que, no paradigma Social-Identitário, a Literatura não pode ficar relegada a um segundo plano, como uma mera auxiliar do ensino de Língua Portuguesa. Ele entende que, nessa corrente, a Literatura é um espaço formativo que permite que aluno forme uma consciência social crítica sobre seu papel na sociedade, favorecendo, assim, uma leitura mais ampla de mundo. Por conta disso, há uma aproximação com outros campos de saber e, portanto, com outros componentes curriculares:

Esse redirecionamento do lugar disciplinar da literatura na escola, descolando-se do ensino da língua portuguesa e aproximando-se da História, da Sociologia e da Filosofia, sobretudo no ensino médio tem consequências relevantes na formação do leitor e na atuação docente. No que diz respeito à formação do leitor, tende-se a minimizar os aspectos linguísticos e formais dessa formação, que passam a ser considerados do ensino de língua portuguesa, o qual, por sua vez, passa a ser claramente distinto do ensino da literatura (Cosson, 2020b, p. 113-114).

Os textos escolhidos para serem trabalhados de acordo com essa concepção podem ser tanto em prosa quanto em verso, do presente ou do passado, lidos de forma integral ou em trechos. A característica que de fato conta, aponta Cosson (2020b), é a temática do texto, que deve propiciar discussão sobre questões sociais e identitárias. As principais ações em sala de

aula são a leitura do texto e o debate que pode ser gerado a partir dele. Conforme Cosson (2020b), para facilitar o trabalho, alguns professores organizam roteiros de leitura, elaborando previamente algumas questões para nortear o debate. Além disso, pontua o autor, muitas vezes a leitura e discussão das obras faz parte de projetos temáticos — que podem ser interdisciplinares. Outra ação que costuma fazer parte das práticas atreladas a essa corrente é a leitura comparativa, podendo ser entre textos literários que apresentem a mesma temática ou entre textos literários e obras de outras mídias que tratem do mesmo assunto, como música, vídeos, fotografias, quadros, esculturas, entre outras.

Cosson (2020b) alerta para o fato de que, na perspectiva Social-Identitária, é necessário um planejamento acurado do professor para que o debate saudável e respeitoso não seja perdido de vista, bem como a adesão dos alunos.

Como evidencia a literatura pedagógica especializada, até porque se trata de uma prática já incorporada ao cotidiano da escola, a discussão não pode ser deixada ao acaso. Se não for efetivamente planejada, corre-se o risco de que a discussão se transforme em um simulacro, como costuma ocorrer com a simples condução da análise do texto por meio de perguntas que apenas confirmam a interpretação previamente feita pelo professor. Por isso é fundamental que haja uma seleção do modelo de discussão a ser adotado, além de um planejamento sobre o que fazer antes, durante e após a atividade, também como o professor deve agir frente ao desafio de engajar produtiva e criativamente os alunos (Cosson, 2020, p. 120).

A etapa de avaliação no paradigma Social-Identitário pode se dar a partir da criação de instrumentos por parte do professor para qualificar a participação dos alunos durante a leitura e o debate das obras, assim como da elaboração de diários de leitura e produções escritas, como a resenha. Cosson (2020b) observa que, nas propostas vinculadas a essa corrente, são raros os casos em que a avaliação se dá por meio de provas. Porém, é necessário que o docente desenvolva os critérios de avaliação e os deixem bem claro aos estudantes, pois corre-se o risco de atribuição de notas e/ou conceitos comuns a toda a turma, o que pode gerar atritos com outros docentes e com a equipe pedagógica.

Outro alerta que Cosson (2020b) faz é sobre os fundamentos da crítica feita aos textos em sala de aula, por isso a importância de um trabalho associado a outras disciplinas ou ainda em conjunto, como a História.

Precisa equilibrar e fundamentar historicamente a crítica das representações sociais para não cair nas armadilhas da censura, nem reforçar o controle do imaginário social ao recusar e denunciar personagens, obras e autores. Acima de tudo, precisa compreender que a literatura, para além das representações sociais e do reforço positivo de identidades que pode oferecer, atua no corpo simbólico do ser humano e,

por isso, a experiência do texto literário não pode ser controlada nem para o bem, nem para o mal (Cosson, 2020b, p. 125).

Na análise que fizemos de propostas que utilizaram textos literários nas aulas de História, observamos que muitas se adequam ao perfil ora mencionado: escolhe-se o texto literário a partir de sua questão temática e desenvolvem-se roteiros de leitura para que o debate possa ser estimulado. Ponto importante a ser ressaltado é que o processo de contextualização das obras e dos autores com o período em que foram produzidas que ganha destaque quando os textos literários são utilizados nas aulas de História. Muitas vezes, a avaliação dos estudantes se dá somente pelo engajamento na leitura e no debate; em outros casos, pela associação com a entrega de alguma produção textual, como resumo ou resenha crítica, ou pela dramatização (teatros, esquetes) da obra ou de parte dela. Exemplo disso são os trabalhos de Carvalho (2016), Ciappina (2016), Sutil (2015), Nývák e Urban (2014) e Engel (2007), entre outros.

O segundo paradigma em cuja análise nos aprofundaremos é o *Letramento Literário*. Segundo Rildo Cosson, o termo foi cunhado por ele e Graça Paulino e pode ser definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson, 2020b *apud* Paulino; Cosson, 2009, p. 67). O principal centro de disseminação dessa corrente de ensino é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O glossário do CEALE define letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2024).

O autor explica que o termo foi cunhado a partir da expressão em inglês *literacy*: “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente à alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (Cosson, 2020a, p. 11). Dessa maneira, o Letramento Literário diz respeito à linguagem e às práticas sociais envoltas na literatura e, em especial, na literatura no âmbito escolar. Cosson (2020b) observa que o letramento é um processo, uma construção que se dá ao longo da trajetória de vida, não sendo um conhecimento pronto e acabado; é, para além disso, um processo de apropriação — social e individual.

Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a leitura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva. Por isso, ainda, a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecimentos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro (Cosson, 2020b, p. 172-173.).

Nesse paradigma a Literatura é entendida, pelo seu valor, como experiência que é compartilhada pelos autores e leitores por meio da linguagem literária. Desse modo, o ensino de e com a Literatura tem como objetivo desenvolver a competência literária do aluno (Cosson, 2020b), possibilitando-lhe ler o mundo a partir da linguagem literária.

Defendendo que a leitura literária precisa ser ensinada na escola, assim como qualquer outra prática cultural relevante, esse paradigma tem como *conteúdo do ensino da literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias* (Cosson, 2020b, p. 183).

Cosson (2020b) aponta, ainda, que o trabalho com o texto literário envolve três aspectos: texto, intertexto e contexto. O primeiro diz respeito às obras socialmente entendidas e reconhecidas como literárias, cabendo aqui o reconhecimento e a valorização dos aspectos estilísticos. Já o intertexto tem relação com outros textos, seja por citação direta ou indireta, referência ou presença implícita de outros textos. Por fim, o contexto tem a ver com as condições de produção e inserção social e cultural daquele texto.

Para o efetivo trabalho em sala de aula, a metodologia do Letramento Literário é desenvolvida a partir da produção de sequências didáticas⁴, que podem ter dois formatos: a básica e a expandida. A primeira é voltada ao Ensino Fundamental e, a segunda, ao Ensino Médio, tendo uma etapa a mais. De forma geral, os dois modelos atuam em três tipos de aprendizagem:

[...] a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. [...] As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (Cosson, 2020a, p. 47).

As etapas da sequência didática básica são: *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*; já as da sequência expandida são: *Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização e Segunda Interpretação*. A principal diferença entre ambos

⁴ As sequências didáticas são um conjunto de materiais didáticos e procedimentos adotados no planejamento e na prática docente (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Mais à frente, no capítulo 4, detalharemos o conceito de sequência didática que adotamos para a elaboração dos materiais didáticos e como os aplicamos com os alunos de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, nos anos de 2022, 2023 e 2024 para os estudos de História da Grécia Antiga.

os tipos de sequência didática é a inclusão de uma Segunda Interpretação na sequência expandida, visto que a sua Primeira Interpretação é focada em questões formais da obra e sua classificação de acordo com as escolas literárias — um conteúdo programático explorado praticamente só no Ensino Médio (Cosson, 2020a).

A *Motivação* tem como objetivo incentivar e despertar o interesse dos alunos pelo texto que será lido. Cosson (2020a) sugere que o professor levante uma questão-problema que se relacione com a temática ou com algum personagem do texto, ou, ainda, que leve um texto que se conecte, podendo ser um vídeo, uma música ou outra mídia. O autor afirma que, “ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2020a, p. 54). Ele ainda propõe que, de alguma forma, os professores retomem esses questionamentos iniciais na última etapa, a *Interpretação*.

A *Introdução* é a “apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2020a, p. 57). Nesse momento, o professor traz informações sobre o autor, sua biografia, o enredo da obra e o período de produção, além de informar aos alunos os motivos que o levaram a escolher aquele material para a leitura. Nesse momento, também cabe fazer a apresentação física da obra, com a leitura das informações da capa, da contracapa, da orelha e das ilustrações (caso existam). Cosson (2020a) propõe que o professor levante, junto com os alunos, hipóteses e suposições sobre a história a partir desses elementos, os quais, posteriormente, serão comprovados ou não durante a leitura.

A terceira etapa é a *Leitura*, que, como o nome diz, é o momento da leitura propriamente dita. Para ela, o professor precisa prever a quantidade de aulas que a leitura pode tomar. Em caso de obras extensas, é necessário estabelecer um cronograma, como, por exemplo, a leitura dos capítulos 1 a 5 até determinada data e, à medida que o tempo passar, combinar aulas de conferência, nas quais o professor retoma algumas informações sobre a compreensão da obra, averiguando se o ritmo de leitura está conforme o combinado, verificando quais são as dificuldades, dos alunos, o que eles estão achando da obra etc.

Já a etapa da *Interpretação* consiste em dois momentos: o interior e o externo. O primeiro ocorre à medida que a leitura se realiza e, ao fim desta, ocorre uma compreensão geral da obra, chamada por Cosson (2020a, p. 65) de “encontro do leitor com a obra”. O momento externo “é o da concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2020a, p. 65). Essa concretização pode se dar a partir de diversos instrumentos elaborados pelo professor, como produção textual,

dramatização, produção de vídeos, saraus, feiras literárias, entre outros. Esses instrumentos podem ser utilizados como formas avaliativas para efeitos de pontuação e/ou conceituação.

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2020a, p. 69).

Na sequência expandida, há uma diferença nos dois tipos de *Interpretação*, sendo a primeira voltada para uma compreensão geral da obra, havendo também a necessidade de materialização do que for proposto à turma. A *Contextualização* envolve os aspectos teórico, histórico, estilístico, poético, crítico, presentificador e temático do texto. O objetivo é estabelecer uma ponte entre o texto lido e sua análise formal e estilística de acordo com a escola em que a obra e a autor se inserem, bem como entre o período histórico em que a obra fora produzida e a atualidade (Cosson, 2020a, p. 85-91).

A *Segunda Interpretação* tem por objetivo a leitura aprofundada de um dos aspectos observados na *Contextualização*. Cosson (2020a) afirma que, muitas vezes, essa etapa é organizada a partir de um projeto, mas, independentemente da escolha, é necessário um registro que materialize essa análise mais aprofundada. O autor ainda enfatiza que a sequência expandida pode viabilizar o desencadeamento de uma nova leitura a partir de outra obra ou, ainda, a busca por relações intertextuais — que podem não ser necessariamente com um texto literário, mas com filmes, séries, músicas, entre outros.

No paradigma do Letramento Literário, o professor tem três funções primordiais. A primeira, segundo Cosson (2020b, p. 190) é organizar, planejar e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos. A segunda é ser “guia ou condutor da experiência literária”, sendo esse é um dos pontos que destacamos para a escolha do Letramento Literário como fio condutor da proposta de uso de textos literários para o ensino da História Antiga, tema da presente pesquisa de doutorado. Isso possibilita uma ação importante para o professor, a qual é colaborativa. Nesse processo de guiar e conduzir a leitura dos alunos, o professor de História consegue fazer intervenções importantes sobre os diversos elementos que aparecerem no desenvolvimento do enredo narrativo ou em falas de personagens, fazendo, com isso, conexões com o conteúdo da disciplina em si, como vamos expor no capítulo 4, que trata da prática docente. Por fim, a terceira função do professor é formar uma comunidade de leitores em sala de aula ao mediar o compartilhamento das experiências literárias dos alunos e as suas próprias.

O aluno, nesse paradigma, é entendido como “o principal agente do processo pedagógico” (Cosson, 2020a, p. 191). O autor afirma que a formação do leitor se dá pela própria prática social da leitura e do letramento, razão pela qual a participação do estudante é fundamental para que isso se consolide. Nessa corrente, também é papel do aluno a colaboração com os demais, possibilitando a formação de uma comunidade leitora.

A Literatura, na concepção do Letramento Literário, não precisa ser um componente curricular exclusivo ou estar atrelada ao ensino de Língua Portuguesa: “o que realmente importa é que seja promovida a apropriação literária da literatura, isto é, o letramento literário como um modo específico de identificar, ler e produzir textos literários na escola” (Cosson, 2020b, p. 193). Nesse ponto, podemos observar que, mesmo sendo pensado dentro dos campos de ensino específicos de Literatura e Língua Portuguesa, o Letramento Literário não se restringe a eles, podendo ser compreendido como metodologia para o ensino do e com o texto literário em outras disciplinas, que é o âmago da proposta aqui apresentada.

Há assim, o emprego do texto literário como uma fonte, um conteúdo, um veículo mais ou menos eficiente, por conta de sua carga emocional ou delineamento retórico, para resolver uma situação didática do ensino de língua, história, matemática ou qualquer outro saber disciplinarizado (Cosson, 2020b, p. 193).

Em relação à escolha do texto literário a ser trabalhado, Cosson (2020b, p. 195) observa que não há um apego ao cânone, pois o importante é que os textos sejam “significativos para a experiência literária”. Dessa forma, pode-se utilizar textos integrais ou parciais — apesar de o autor pontuar que, nesse caso, o professor precisa estar ciente das dificuldades que podem ocorrer e das limitações que essa escolha acarreta —, em prosa ou verso, pertencentes ao cânone ou não.

Por fim, nesse paradigma, a avaliação tem como objetivo verificar os níveis de desenvolvimento das competências literárias do aluno, não havendo, desse modo, instrumentos específicos que devam ser aplicados. Contudo, Cosson (2020b) observa que é necessário que o professor estabeleça o nível inicial individual e coletivo dos alunos, assim como aquilo que se almeja ao fim da atividade — para ambos os níveis. Além disso, o autor propõe que, além da avaliação feita pelo professor, haja uma autoavaliação por parte dos alunos, na qual eles observem os aspectos de sua evolução. Cosson (2020b) também pontua que, em vez de solicitar fichas de leitura ou aplicar questionários e testes, o professor pode propor uma produção que seja resultado de uma ou várias leituras, podendo ser individual ou coletiva. Esse momento da avaliação pode ser feito para além da etapa da *Interpretação* — ou, ainda, a partir dela.

Sendo assim, a escolha pelo Letramento Literário como metodologia para o trabalho com e pelo texto literário nas aulas de História, em específico nas de História Antiga, justifica-se pelo objetivo desse paradigma: a formação da competência leitora, entendida não somente pela decodificação dos grafemas e dos elementos semânticos da língua, mas como uma prática social que permite uma leitura do mundo a partir do e com o conhecimento literário. Além disso, a elaboração, por parte de Cosson (2020a; 2020b), de uma metodologia clara, com etapas definidas, que contempla o antes e o depois da leitura, prima pela clareza e pela transparência no diálogo com os alunos sobre os motivos de escolha das obras, sem desprezar elementos importantes, como o contexto de produção e circulação da obra, assim como a intertextualidade e a materialização da interpretação (que pode servir como instrumento avaliativo), faz do Letramento Literário uma proposta viável para se trabalhar Literatura e História conjuntamente, como veremos no capítulo 4, que trata da experiência realizada com as turmas de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, nos anos de 2022, 2023 e 2024 a partir da leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia*, de Flávia Lins e Silva (2019e).

Na sequência, vamos tratar do ensino de História Antiga e da importância de manter esses conteúdos na grade curricular do ensino básico. Também abordaremos como a Literatura pode ser um recurso pedagógico importante para esse ensino, seja com o uso de textos produzidos pelas culturas antigas ou textos recentes que tratem de temáticas referentes àqueles povos. Para isso, serão retomados alguns pontos destacados neste capítulo, mas pensados a partir das especificidades do ensino de História Antiga.

2.4 ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: A HISTÓRIA DE VERDADE?

Sempre que iniciamos as aulas do 2º trimestre (do final de maio ao início de setembro) na escola em que atuamos desde 2016, uma frase se repete ano após ano: “Eba, agora vamos ver História de verdade!”. A observação dos alunos é referente à mudança no conteúdo: o primeiro trimestre, conforme o Documento Orientador do Território de Gramado (DOTG – GRAMADO, 2020), é voltado a uma parte de Teoria da História, com reflexões sobre o fazer histórico e sobre o tempo, categoria essa tão importante para o historiador e para o professor. Na sequência, trabalhamos a Pré-História e damos destaque para os povos ameríndios, as populações nativas do Brasil e da região serrana do Rio Grande do Sul, mais especificamente os Kaingang — Canela, o município vizinho de Gramado, tem uma reserva indígena dessa etnia e são frequentes as interações com ela, com visitas e palestras. Porém, mesmo com os esforços dos professores para aproximar essa parte do conteúdo dos alunos, eles trazem em sua bagagem

educacional e cultural familiar a percepção de que a História começa mesmo com os egípcios, os gregos e os romanos. Ou seja: a História começa com a Antiguidade.

Essa percepção dos alunos mostra o quanto a ideia de que só há História a partir do desenvolvimento da escrita e que, portanto, os povos ágrafos são povos “sem História” é muito forte. E isso não é aleatório; inclusive, esse é um bom ponto de partida para iniciarmos as discussões sobre o ensino de História da Antiguidade tanto neste texto quanto na própria sala de aula. O que é a História Antiga? De que período temporal estamos falando e ensinando? Como se define essa divisão? Talvez o questionamento mais importante seja: por que estudamos esse período? E ainda: por que o estudamos no Brasil? Esses questionamentos nos guiam daqui para frente. Por isso, vamos propor uma pequena divisão para facilitar o desenvolvimento desta seção e dos argumentos que respondem a esses questionamentos.

Dessa forma, em um primeiro momento, passamos a discutir a divisão quadripartite e os marcos utilizados para isso, assim como a importância de trabalharmos esses pontos em sala de aula. Na sequência, vamos fazer uma retomada sobre o estudo da História Antiga como parte do conteúdo programático das escolas brasileiras e discussões mais atuais sobre o tema — especialmente em função das polêmicas envolvendo a primeira versão do documento que rege a organização curricular no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Finalmente, vamos tratar da renovação dos estudos e, por consequência, do ensino de História Antiga na escola básica, apontando de que forma a proposta desta pesquisa se relaciona com esse movimento de atualização.

2.4.1 A divisão quadripartite: de que História Antiga estamos falando?

O tempo é uma categoria fundamental para a História. Não é para menos que muitos dos conceitos de História abarcam a ideia de tempo, como faz Marc Bloch (2002, p. 71): “a História é a ciência do homem no tempo”. Um dos primeiros conteúdos listados pela BNCC (Brasil, 2017) é exatamente o tempo, as formas como a humanidade se relaciona e usa para contar o tempo e as diferentes maneiras de percebê-lo. É neste último ponto que tem início uma discussão importante e que, como muitos autores apontam, deveria ser constantemente retomada com os estudantes: o tempo histórico e o tempo cronológico são convenções humanas; portanto, são construções sociais, não dados da natureza (Guarinello, 2003; Farias Júnior, 2020; Funari, 2020; Nadai; Bittencourt, 2021).

De acordo com Guarinello (2003), a História Antiga é uma das “formas da História”. O autor entende que, para poder manejar os vestígios deixados pelo passado e ordená-los de uma

maneira que sejam cognoscíveis, os historiadores criaram repartições no tempo, ou seja, as formas ou contextos:

O passado, ou antes, o tempo, pode ser pensado como um fluxo contínuo de eventos infinitos. Já os vestígios do passado, pelo contrário, são necessariamente descontínuos e desconexos. O passado, como realmente aconteceu, não é sintetizado por ou nos documentos. Para narrar, descrever ou explicar realidades passadas, os historiadores têm que relacionar vestígios que foram produzidos em tempos e lugares diferentes, por agentes sociais diferentes, com propósitos diferentes. Para estabelecer essas relações, têm que pressupor que fazem parte de uma mesma realidade, que estão dentro de uma mesma unidade de sentido. É assim que impõem ordem ao caos da documentação, assumindo coerência e continuidade no que é, por si mesmo, incoerente e descontínuo. O procedimento básico para relacionar informações extraídas de documentos no universo incoerente dos vestígios do passado é um processo de generalização que cria formas ou, em outras palavras, grandes contextos (Guarinello, 2003, p. 45).

Guarinello (2003) observa que é fundamental ter noção de que essas “formas” não são naturais, mas invenções, e que há interesses que as definiram, inclusive em termos de nomenclatura.

Nas grandes narrativas, que tentam dar sentido a grandes períodos da História, tais formas/contextos tendem a se tornarem entidades por si mesmas, quase naturais. Raramente se pensa nelas, mas é por meio dessas formas que os historiadores reconstituem fatos e realidades e aplicam suas teorias e modelos de História ou de sociedade (Guarinello, 2003, p. 46).

Quanto a isso, Farias Júnior (2020) aponta que é necessário um trabalho de “desnaturalização” dessa perspectiva, e isso é uma tarefa do educador — não só do historiador — ao refletir sobre o seu ofício.

Trata-se, em outras palavras, de uma maneira de desnaturalizarmos o modo como nossa sociedade está organizada, isto é, entendê-la como uma invenção humana que não prescinde do acúmulo de experiências, as quais são, em certa medida, repensadas, ressignificadas ou tornam-se obsoletas, tendo em vista as demandas sociais que se apresentam em cada momento histórico (Farias Júnior, 2020, p. 16).

Tanto para Guarinello (2003) quanto para Farias Júnior (2020) a periodização é vista como algo importante. No entanto, ao utilizá-la, devemos ponderar, ou seja: é necessário discutir por que se escolheu essa ou aquela convenção, bem como os marcos que sinalizam seu início e seu fim. E isso deve ser feito tanto pelo historiador ao escrever seu texto quanto pelo professor em sala de aula:

Reconhecemos que a periodização é um recurso pedagógico muito importante às aulas de História, já que contribui para que o aluno organize os acontecimentos históricos

em uma “linha temporal” que permite, por sua vez, identificar a anterioridade ou a posterioridade das ações dos sujeitos e seus impactos sociais. No entanto, é preciso considerar que toda periodização histórica consiste em uma forma de atribuir sentido ao passado, isto é, representa uma maneira de interpretar o passado a partir das circunstâncias históricas e do campo de experiências em que o historiador está inserido. Os “marcos temporais” presentes nas periodizações resultam de escolhas subjetivas do historiador. Quando pensamos, por exemplo, na periodização da chamada História Geral, presente em muitos livros didáticos de História, observamos que a divisão quadripartite da História Geral, a saber: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea é caracterizada por cortes arbitrários que explicam intencionalmente as transformações sociais ao atribuir um sentido particular à ordem dos acontecimentos (Farias Júnior, 2020, p. 83).

Assim, é necessário entender que as formas da História não são dadas ao acaso, uma vez que elas traduzem interesses políticos, econômicos e sociais. Guarinello (2003, p. 50) observa que “é impossível para um historiador entender o passado sem formas. Mas deveríamos estar muito conscientes de sua arbitrariedade, porque elas não são inocentes ou totalmente inofensivas”. Diante do exposto, precisamos indagar: o que é História Antiga? De qual História Antiga estamos falando? Como e quem definiu esses marcos temporais e o conjunto de fatos históricos?

Uma das convenções mais aceitas é aquela que separa História e Pré-História em função da invenção da escrita, por volta de 4 mil AEC, na região do Oriente Médio. No entanto, como salienta Funari (2020, p. 97), esse conceito também deve ser discutido, pois “a Antiguidade tampouco inicia-se com a escrita, mas, cada vez mais, busca-se mostrar como o homem possui uma História Antiga multimilenar, anterior à escrita em milhões de anos”.

Guarinello (2003) afirma que para entendermos a origem da nomenclatura História Antiga é preciso voltar não ao que supomos ser a Antiguidade, mas a um período historicamente mais recente: o século XV, durante a Renascença; e a um espaço bem definido: a Europa.

Como qualquer forma, História Antiga é útil e arriscada. Aqui explorarei apenas os riscos, as incongruências e artificialidades, começando pelo próprio termo pelo qual nomeamos a disciplina. Por que é antiga? O que significa antigo? É, obviamente, o oposto de recente, moderno, ou contemporâneo. História Antiga deveria ser assim a parte mais antiga da História Contemporânea, a história de suas origens, de seus começos. Define um período na História. Mas um período de que História? A idéia [sic] da existência de uma História Antiga foi desenvolvida por pensadores do Renascimento (Demant, 2000, p. 997). Pressupunha, ao mesmo tempo, uma ruptura e uma recuperação, religiosa e cultural, entre dois mundos. Uma ruptura que dava um certo sentido à História, como a recuperação de algo perdido, como a restauração de um laço que tinha sido rompido durante a assim chamada História do Meio, a História Medieval. Deste modo, associava seu mundo contemporâneo, a Europa dos séculos XV-XVI, com um certo passado. Para eles, era a História antiga do seu mundo. Mas é ainda a História antiga de nosso mundo? Muitos manuais contemporâneos e currículos escolares e universitários ainda a denominam de História do Mundo Antigo. Mas é evidente que não se trata da História antiga do mundo (Guarinello, 2003, p. 51).

Farias Júnior (2020) continua a linha de pensamento de Guarinello (2003) sobre o Renascimento ter inventado a Antiguidade, pois, muitos artistas, cientistas e filósofos daquele período se identificam como “modernos”. Dessa forma, seria necessário ter um antigo e, ainda, algo que ficasse no meio. Desse trinômio, surgem as nomenclaturas História Antiga, História Média e História Moderna.

Muitos pensadores e filósofos europeus, comprometidos com a explicação desses processos de mudança político-cultural, construíram narrativas históricas ancoradas na ideia de ruptura com o passado próximo. Assim, o período histórico que se situa entre o europeu “moderno” e os “antigos” passa a ser chamado de “Idade Média” — *Medium Aevum*, isto é, um período intermediário que se estenderia entre os séculos V e XV. O século XVI, sob essa perspectiva, teria sido marcado pelo conjunto de transformações sociais, acima mencionado, o que instigou novos olhares ao passado clássico. É no interior desse movimento político-cultural que muitos europeus, sobretudo italianos e franceses, construíram memórias sobre o “mundo antigo” e o “período medieval” a partir de objetivos e interesses que marcaram esse cenário de mudanças (Farias Júnior, 2020, p. 87).

Farias Júnior (2020, p. 88) observa que a ideia mesmo de Renascimento seria incorreta, pois o que ocorreu, de fato, no século XVI foi uma “releitura das obras” feitas por greco-romanos. O autor propõe que, além dos textos gregos e latinos, há uma inspiração também nos escritos bíblicos, devido às questões religiosas, ainda muito fortes naquele período de transição entre o medieval e a modernidade. Assim, o moderno “criou” o antigo.

A literatura clássica, por exemplo, torna-se uma marca distintiva da cultura erudita europeia ocidental e a admiração e o respeito pelos textos em grego e em latim, mas também pela Bíblia, colaboravam para a emulação de tais sociedades antigas. Outro aspecto importante desse fragmento versa sobre a relação entre a invenção da Antiguidade e a construção da moderna concepção de Ocidente. Queremos dizer com isso que a construção de uma memória sobre a Antiguidade contribuiu para forjar o que muitos estudiosos chamam de “identidade cultural ocidental”, como se fôssemos herdeiros diretos de práticas culturais genuinamente ocidentais, provenientes das sociedades gregas e romanas (Farias Júnior, 2020, p. 88).

Voltando à ideia de que a História Antiga se vincula ao passado da Europa, Guarinello (2003) afirma que isso é contraditório.

Até mesmo dentro do que poderia ser considerado uma História da Europa, a posição e o significado da História Antiga não são totalmente claros. É realmente a História antiga da Europa e, caso seja, em que sentido específico? Não há, certamente, nenhuma continuidade social ou política entre o mundo da História antiga e a Europa contemporânea. Mas não há nem mesmo continuidade espacial. O Império romano, que constituiu a maior unidade política dentro do que chamamos História antiga, incluiu áreas que ninguém hoje definiria como européias [*sic*]: o norte de África, partes do Oriente Médio, talvez a Turquia. [...] De um modo curioso, a História Antiga é eurocêntrica, mas não é, em absoluto, a História da Europa. Não é só uma projeção da Europa no passado, é outro tipo de projeção (Guarinello, 2003, p. 52).

Guarinello prossegue, observando outros pontos inconsistentes que, por sua vez, continuam sendo reproduzidos, seja na pesquisa ou no ensino de História Antiga, inclusive no Brasil.

Há outras incoerências em seu interior. Há outras formas dentro da História Antiga. Em muitos países, como o Brasil, História Antiga é ensinada e pesquisada dentro de três divisões principais: Antigo Oriente Próximo (principalmente Egito e Mesopotâmia), Grécia e Roma. É deste modo que a História Antiga aparece nos livros didáticos, e assim é estruturada uma grande parcela da pesquisa acadêmica (ainda que não toda). Esta divisão tripartite é apresentada ao público em geral na forma de uma sucessão cronológica, como se a tocha da História, na corrida de revezamento que é o progresso da humanidade, tivesse sido transmitida progressivamente de Leste a Oeste. Como se a História se apagasse progressivamente a Leste, para reacender-se a Oeste, à medida que o foco da civilização se deslocava (Guarinello, 2003, p. 52).

Funari (2020) faz um questionamento semelhante ao de Guarinello. O pesquisador aponta que a história da Grécia não é a do país que hoje recebe o nome de Grécia, até porque, em nenhum momento da Antiguidade — ou do que se convencionou chamar de Antiguidade —, houve um império grego. As cidades-estados gregas e suas respectivas colônias se espalharam por grande parte da bacia do Mediterrâneo. A ideia de uma história romana também é questionável; argumentam Funari e Guarinello: é a cidade? É a península itálica? Como se pode falar sobre uma sociedade ou uma economia romana se o império se alastra não só pelo Mediterrâneo, mas congrega uma multiplicidade de etnias e culturas?

Segundo Farias Júnior (2020), há formas de se pensar a Antiguidade para além do “passado da Europa”. Guarinello (2021) traz os estudos sobre o Mediterrâneo como uma das tendências mais atuais; porém, acaba por excluir outras formas de interação, especialmente com os povos mais ao Leste, como chineses e indianos. Francisco (2017) destaca que, além do Mediterrâneo, há outras possibilidades para se pensar o mundo antigo e como isso tem sido trabalhado pela historiografia:

No que se refere ao debate interno, há uma série de novidades que transitam entre algumas propostas discutindo a noção de centro-periferia, invertendo, em vários casos, a chave tradicional que privilegiava o “mundo clássico” no estabelecimento de hierarquias na compreensão de diversos tipos de contatos, uma postura chamada de pós-colonialista; a reorganização do quadro de identidades desmontando os esquemas baseados em identidades unificadas, aculturação, assimetrias e em naturais hierarquias entre gêneros; até novas perspectivas que são mais focadas em aspectos territoriais e/ou ambientais, como a inserção da História Antiga nos debates sobre a História do Mediterrâneo e da História Global, como uma solução para a retomada das narrativas mais amplas não pulverizadas nos debates sobre as especificidades das “infinitas” identidades. Todas essas são propostas que se apresentam como alternativas ao esquema civilizatório ao qual a História Antiga era quase exclusivamente submetida. E, nesse contexto de ampla crítica, são apresentadas histórias antigas alternativas (Francisco, 2017, p. 35-36).

Guarinello (2003), em sua síntese sobre a forma da História Antiga, afirma que, em grande parte, o que chamamos de Antiguidade tem relação com o conjunto de documentos que foram sendo reunidos desde o Renascimento até o momento em que a História se torna uma ciência, entre os séculos XVIII e XIX.

Mas as fontes determinantes, que moldaram a constituição da própria concepção de uma História Antiga, foram os livros produzidos ao longo de mais de um milênio, principalmente em grego e latim. Tais obras são o produto de uma tradição literária e escolar que denominamos Tradição Clássica (há poucas tradições literárias semelhantes no mundo). Como sabemos, essas obras não foram produzidas num mesmo tempo e lugar. Não formam o que poderíamos denominar de um mundo literário contemporâneo. São, propriamente falando, uma tradição, um longo processo de acúmulo e descarte de textos ao longo de séculos. Mas o fato é que não representa nenhum período ou sociedade em particular. É antes a condensação de todas as sociedades, culturas e séculos que produziram os textos contidos em seu interior. É verdade que a Tradição Clássica tem uma unidade interna, pois os livros recorrem uns aos outros, estão organizados em gêneros específicos, são a base de uma tradição que seguimos ainda agora e que alguns chamam de Civilização Ocidental. Mas a própria unidade da tradição representa um perigo para os historiadores (Guarinello, 2003, p. 55).

Esse conjunto de documentos, chamado de Tradição Clássica, por sua vez, molda a concepção de fonte histórica das duas grandes correntes historiográficas daquele momento: o Historicismo alemão e a Escola Metódica Francesa. Esta última, inclusive, é apontada como responsável pela divisão quadripartite da História — Antiga, Média, Moderna e Contemporânea — não só em termos de nomenclatura, mas também de definição das datas de início e fim e dos fatos históricos a ela referentes — tendo como base a Europa.

No final século XVIII e durante o século XIX, os historiadores começaram a produzir História a partir dessa tradição, empregando e desenvolvendo métodos novos de crítica documental para extrair dos textos a sociedade e a cultura que os tinham produzido. De um modo bastante natural, os historiadores do século XIX ordenaram as informações que encontraram nas fontes, criando formas ou contextos para lhes dar significado. Contextos que, como vimos, eram capazes de unir e separar documentos e de pô-los em diferentes tipos de diálogo. Um primeiro contexto era dado pelo idioma das fontes: latim e grego eram percebidos como possuindo duas tradições relacionadas, mas diferentes. Formavam, assim, a base para duas Histórias (CLARKE, 1959, p. 99). Mas Histórias de quê? (Guarinello, 2003, p. 55).

Esses textos dão origem ao que chamamos hoje de História Antiga Oriental, baseada no Oriente Próximo, como Egito e Mesopotâmia, e História Antiga Clássica, focada em Grécia e Roma. Essa ordenação tinha como princípio uma ideia de “progresso”, de “evolução”, termos muito usados no século XIX. Aliás, o objetivo dessa ordenação documental era buscar, nessas civilizações — especialmente nas “clássicas” —, a origem dos Estados-nações que nasciam e

se fortaleciam na Europa do nacionalismo. Consequentemente, esse movimento ajudava a explicar, ainda, as ambições imperialistas desses mesmos Estados-nações.

Os livros da Tradição Clássica foram considerados produtos de civilizações diferentes, cada qual com suas próprias características. Oriente Próximo, Grécia e Roma foram assim colocados numa espécie de sucessão, num processo civilizatório que culminaria na civilização ocidental europeia [sic]. Ainda falamos a seu respeito em termos de “civilizações” quando, na realidade, a idéia [sic] de civilização é extremamente ambígua. Se serviu aos propósitos de legitimar a hegemonia mundial europeia [sic] no século XIX e em grande parte do XX não é um conceito muito científico. Às vezes, é empregado como sinônimo de cultura em geral; às vezes, refere-se apenas a uma parte da produção cultural de uma sociedade; outras, é usado para diferenciar povos “primitivos” daqueles “desenvolvidos”. Não está claro o que lhe dá unidade conceitual: um espírito comum, uma raça, um idioma? De certo modo, civilização é um termo igualmente anacrônico e excessivamente vago e ideológico (Guarinello, 2003 p. 56).

Para Farias Júnior (2020) e Francisco (2017), a História Antiga começou a se formar com a Renascença, mas foi, de fato, no século XIX, quando a História passou pelo processo de cientificização, que a Antiguidade ganhou o formato que conhecemos hoje. Isso ocorreu como uma forma de buscar uma “genealogia” para os Estados-nações que se consolidavam na Europa, além de ser uma tentativa de justificar as instituições que os organizavam, como a república e a democracia, respectivamente de origens romana e grega, mas que em muito se distinguem daqueles modelos iniciais.

Particularmente no século XIX, a escrita da História, em geral voltada à construção da história das nações europeias, numa perspectiva genealógica, aludia às experiências político-culturais das sociedades antigas gregas e romanas como ponto de partida para compreender o processo civilizacional e o padrão cultural que impulsionou o Ocidente. Nesse sentido, verifica-se o esforço da elite letrada em construir uma linha de continuidade entre o “novo” e o “velho” mundo, no interior da qual as origens das nações europeias e, por extensão, brasileira, não se encontravam na África ou no Oriente, mas sim nas sociedades clássicas, particularmente Grécia e Roma. Sustentamos que tal abordagem corresponde à “fabricação” da Antiguidade por muitos historiadores até o século XIX que conferiam centralidade às sociedades clássicas ao defender a suposta originalidade grega, particularmente no que tange à ideia de democracia, liberdade e lei bem como a sociedade romana, no que diz respeito à ideia de república, direito e propriedade privada. Essa interpretação do passado clássico, compartilhada por muitos estudiosos até hoje, desconsidera os contatos culturais entre gregos e romanos com seus vizinhos, como fenícios, israelitas, povos da Mesopotâmia, como os assírios, babilônios e hititas bem como com as dinastias chinesas com quem mantinham profícuos contatos comerciais (Farias Júnior, 2020, p. 89).

Essa “necessidade” de se aproximar dos gregos e dos romanos (Farias Júnior, 2020) é, em grande parte, o que interessava ao Império do Brasil no século XIX, quando definiu os conteúdos que seriam ensinados em História Universal. Essa cadeira foi criada em 1838, no

Imperial Colégio Dom Pedro II, referência para outras instituições educacionais do período, uma vez que a ideia de um currículo unificado para o país inteiro é uma realidade recente — e que, por pouco, não excluiu essa temática. As discussões sobre o conteúdo de História da Antiguidade no currículo da educação básica do Brasil é o que trataremos na sequência.

2.4.2 A História Antiga no currículo brasileiro: dos interesses do Império à BNCC

Como visto anteriormente, a História Antiga se constituiu, de fato, como uma área específica de pesquisa com a própria cientificização da História no século XIX. Foi nesse mesmo período que a História se tornou uma disciplina presente nos currículos escolares, inclusive no Brasil (Farias Júnior, 2020; Bittencourt, 2020). Como também pontuamos anteriormente, o objetivo do ensino de História naquele momento estava vinculado ao surgimento dos Estados-nações; no Brasil, isso não foi diferente.

Na realidade, por ser recém-independente de Portugal, essa tarefa era ainda mais importante no Brasil. Isso porque, diferentemente da Europa, onde Estados e nações surgiram concomitantemente — por isso Estados-nações —, por aqui, o Estado surgiu antes da nação; por conseguinte, a Educação servia a propósitos de incentivo ao patriotismo e ao nacionalismo.

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil (Bittencourt, 2020, p. 185).

Mesmo havendo preocupação com o desenvolvimento de um patriotismo, a História do Brasil no século XIX não era vista como uma disciplina específica.

A História do Brasil aparece como apêndice da História global e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, com base na expansão marítima europeia. A macro-história é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista (Bittencourt, 2020, p. 187).

Essa ligação da História do Brasil com uma História mais ampla foi o que fez a História Antiga ter um grande destaque nos planos de estudo das escolas naquele momento. Farias Júnior (2020) fez uma vasta pesquisa sobre a História Antiga presente nos compêndios escolares utilizados no Colégio Pedro II, considerado, à época, o “modelo de liceu”, sendo seguido, portanto, por outras escolas, tanto em termos de organização quanto em termos de currículo e materiais didáticos. O Imperial Colégio Dom Pedro II, por sua vez, seguia o modelo adotado

na França, e grande parte dos livros e manuais didáticos eram importados ou traduzidos dos correspondentes franceses.

A proposta curricular do Colégio Pedro II, que abordava o ensino de História, incluía ao longo dos sete anos da escola secundária: História Sagrada ou Doutrina Cristã, Geographia [*sic*] e História Antiga, História Romana, Geographia e História da Idade Média, História Moderna e Contemporânea e, nos anos finais da escola secundária, Chorografia [*sic*] e História Pátria. Os programas de ensino referentes à história antiga serão discutidos no próximo capítulo. A partir de 1882, os programas de ensino de História do Colégio Pedro II habituaram-se a utilizar o termo História Universal para congregar os conteúdos de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; já o termo História Pátria foi substituído por História e Chorografia do Brasil a partir de 1870 (Farias Júnior, 2020, p. 24).

Observam-se, com a pesquisa de Farias Júnior (2020), alguns pontos interessantes. Primeiro, havia uma vinculação da História chamada de universal com a História do Cristianismo e, mais estreitamente, com a Igreja Católica Apostólica Romana. Nesse aspecto, Farias Júnior (2020) aponta que, de certa forma, era uma continuidade da educação de origem jesuítica do período colonial português, que continuou influenciando a maneira como se organizavam a rotina e os conteúdos escolares durante o período imperial. O segundo ponto é a separação da História de Roma da Antiguidade, ou seja, o conteúdo relacionado ao Império Romano era extenso. O autor argumenta que isso tinha como objetivo estabelecer uma correlação entre os romanos e seu império e o Império do Brasil.

Por fim, o fato de a História do Brasil, ou História da Pátria, não ter sido sempre uma disciplina autônoma na organização curricular do Colégio Pedro II pode chamar a atenção. No entanto, isso não chega a ser realmente contraditório, pois o objetivo por trás dessa decisão não era somente formar um sentimento de nacionalismo, mas, antes disso, vincular o Brasil à Europa, ao Ocidente, em uma aproximação pela via cultural. Ressalta-se que, durante o século XIX, o ensino no Brasil não era popularizado, podendo ser acessado somente pela elite ligada aos principais produtos agroexportadores da época, como o café. Farias Júnior (2020, p. 25) argumenta que, “dessa forma, a denominada ‘civilização europeia ocidental’ era concebida como meta ou parâmetro para as outras nações, inclusive o Brasil, que, à semelhança dos Estados nacionais europeus, reclama para si um lugar entre as nações civilizadas”.

Para Farias Júnior (2020), o ensino de História Antiga e da História da Religião Cristã tinha como intenção explicar a origem do Estado-nação do Brasil, vinculando-o a uma “civilização europeia cristã”.

Assim, a história antiga empenha-se por tornar inteligível não só as origens da civilização moderna, no campo político, por meio da Antiguidade Clássica (com

destaque a Atenas e Roma) e, no campo moral, com a emergência do cristianismo no Império Romano, mas principalmente as origens do universo e do homem sob a ótica veterotestamentária (Farias Júnior, 2020, p. 62).

O ensino da História da Religião Cristã ainda tinha um viés de associar a religião ao imperador e, assim, estimular uma obediência, de sentimentos religiosos, à monarquia.

Isso posto, tais narrativas em geral objetivavam legitimar a monarquia, quer por sistema jurídico, quer pelo processo de sentimento religioso e de certa forma nacionalista, como pertencimento a um território e a uma fé (MARTINS, 2008, p. 208). Além disso, reforça a percepção de que, assim como os fiéis assumem um compromisso moral e religioso com Deus e com a Igreja; devem, igualmente, se submeter à autoridade monárquica. Essa linha de raciocínio corrobora com a aproximação entre catolicismo e regime monárquico (Farias, 2020, p. 69-70).

Ao longo do século XIX, o debate sobre a laicidade do Estado e da Educação pública e as descobertas arqueológicas que mudaram os rumos da pesquisa da História Antiga — especialmente nas regiões da Mesopotâmia e do Egito — afastaram esse aspecto religioso do ensino de História. Isso ocorreu com mais força na Europa, como na França, mas também chegou ao Brasil. Além disso, com o proximidade da virada do século XIX para o XX, esse ensino propedêutico e humanista começou a receber críticas, torando-se mais evidente quando da mudança de regime, da Monarquia para a República.

Segundo Bittencourt (2020), o ensino da chamada História Universal se manteve mesmo com a República. Entendia-se que o Brasil era uma “dádiva” da Europa, em uma paráfrase famosa de Heródoto sobre o Egito ser uma “dádiva do Nilo”.

A identidade nacional era constituída quase que exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu, de acordo com os valores racistas que colocavam (ou ainda colocam) o branco como superior. O sentimento de pertencer a um mundo branco e seguidor de padrões estabelecidos por europeus cristãos predominava nos projetos de setores das elites encarregadas de conduzir a educação escolar e tais projetos, é importante destacar, eram muito coerentes. A produção de História Nacional feita pelos intelectuais pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) era incorporada e divulgada por meio das aulas e de compêndios de História do Brasil, como foi o caso de Joaquim Manuel de Macedo, professor do Pedro II e autor do conhecido e bastante consumido *Lições de História do Brasil*. A nação brasileira era uma dádiva da Europa, de um Portugal famoso nos séculos XVI e XVII. A civilização era fruto de dois setores principais: os representantes do poder institucional, os administradores, governadores, donatários de capitanias, vice-reis, e os representantes do poder eclesiástico, notadamente os jesuítas, que se encarregaram de civilizar os indígenas antropófagos e selvagens (Bittencourt, 2020, p. 194).

Como se pode observar, a História Antiga entrou nos currículos da escola básica no Brasil para justificar uma origem do nascente Estado e vinculá-lo à Europa, pois era do interesse

da elite se aproximar do europeu, e não dos africanos ou dos indígenas. Bittencourt (2020) afirma que as reformas educacionais dos anos 1930 e 1940 propuseram mudanças na organização do currículo. A História Antiga passou a integrar o que se chamou de História da Civilização.

Os currículos escolares passavam por mudanças significativas, em meio a conflitos entre as propostas voltadas para uma educação humanista ou para uma educação científica. Tais conflitos situavam o ensino de História como responsável para a formação do homem moderno preparado para enfrentar o mundo urbano e tecnológico, dentro das concepções de progresso e civilização. Neste contexto, a História da Civilização foi ainda mais valorizada, com obrigatoriedade para cada série do nível secundário (Bittencourt, 2020, p. 195).

A autora aponta que manter o ensino de História a partir do modelo quadripartite entre as décadas de 1930 e 1970 tinha por objetivo preservar essa concepção de Brasil como parte integrante de um “ocidente”, entendendo, assim, a Antiguidade Clássica (gregos e romanos) como o “berço da civilização”:

Por intermédio dessa concepção, a História do Brasil era ensinada após os alunos conhecerem o berço da civilização, iniciando os estudos pela Antiguidade clássica, a Idade Média (nas duas séries iniciais do ginásio) e ao se chegar na Idade Moderna, a “idade do nascimento do Brasil”, estudava-se em aulas separadas, a História do Brasil e a Idade Moderna e a Contemporânea. Predominava, dessa forma, uma continuidade na construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão (Bittencourt, 2020, p. 196).

Durante o período da Ditadura Militar, o conteúdo de História se juntou ao de Geografia, dando origem aos Estudos Sociais. Conforme Bittencourt (2020), entre as mudanças propostas durante os anos 1970, havia a ideia de se estudar, inicialmente, aquilo que estava mais próximo, ou seja, começava-se pela rua, passava-se para o bairro, a cidade, o Estado, o Brasil e só “nas séries finais do primeiro grau, estudava-se a História Geral, da Antiguidade ao mundo contemporâneo” (Bittencourt, 2020, p. 197). Nos anos 1980, houve uma intensificação das discussões sobre a Educação e, conseqüentemente, sobre o ensino de História. Com a redemocratização, surgiram novas propostas curriculares, como aquelas que buscavam uma alternativa à divisão quadripartite e outras que, mantendo essa divisão, sugeriam uma integração entre os conteúdos da chamada História Geral e os da História do Brasil, com a inclusão de perspectivas da História da América e da África, em um franco questionamento à visão eurocêntrica, hegemônica até então.

A década de 1990 foi marcada por dois momentos importantes na área educacional e curricular. O primeiro foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei

n. 9394/1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que reorganizou o ensino brasileiro, instituindo como, educação básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além da Educação Infantil (Brasil, 1996). Na sequência, entraram em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divididos em Ensino Fundamental I (ciclos I e II), em 1997; Ensino Fundamental II (ciclos III e IV), em 1998; e Ensino Médio, em 1999.

A História Antiga aparecia nos PCNs (Brasil, 1998) como conteúdo programático difuso no 3º e no 4º ciclos do Ensino Fundamental, pois a proposta dos PCNs privilegiava uma organização de conteúdos por eixos temáticos. Rompia-se, dessa forma, com o caráter cronológico e linear que colocava a História Antiga ora como o início dos conteúdos a serem trabalhados, ora como posterior ao ensino da História do Brasil, como visto anteriormente. A proposta dos PCNs era a de uma História Integrada, mas a escolha dos conteúdos se dá a partir da ótica brasileira.

A proposta sugere que o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo. Tais problemáticas e relações orientam o estudo de acontecimentos históricos sem a prescrição de uma ordem de graduação espacial e sem a ordenação temporal, como se encontra no que se denomina “História Integrada” (Brasil, 1998, p. 46).

Dessa forma, a organização era feita em dois eixos temáticos maiores: um para o ciclo e, dentro de cada ciclo, os subtemas.

Para o terceiro ciclo está sendo proposto o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”. Para o quarto ciclo, “História das representações e das relações de poder”. Estes são recortes históricos e didáticos que procuram propiciar a compreensão e a interpretação de realidades históricas em suas múltiplas inter-relações, respeitando-se as características e domínios dos alunos em cada ciclo (Brasil, 1998, p. 47).

Assim, os conteúdos eram selecionados considerando suas relações com os eixos e os subtemas, bem como os temas transversais, a saber: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo. Para o 3º ciclo, correspondente às então 5ª e 6ª séries, os PCNs propunham como subtemas “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho” (Brasil, 1998, p. 55). Para o primeiro subtema, sugeriam-se conteúdos como as relações dos povos indígenas que habitavam o território do Brasil antes da chegada dos europeus e outras regiões da América com a natureza e o ambiente onde estão inseridos, bem como suas questões culturais e representativas. Na sequência, estabelecia-se uma expansão do

conteúdo em direção à origem da humanidade na África e aos processos de proliferação e ocupação da Ásia e da Europa. No subtema das “Relações de Trabalho”, o procedimento era semelhante, começando pelo Brasil e, depois, passando a outras regiões, como a África (Brasil, 1998, p. 57-62).

Para o 4º ciclo, correspondente às então 7ª e 8ª séries, os PCNs tinham como proposta “o eixo temático ‘História das representações e das relações de poder’, que se desdobrava nos dois subtemas ‘Nações, povos, lutas, guerras e revoluções’ e ‘Cidadania e cultura no mundo contemporâneo’” (Brasil, 1998, p. 67). É notável que, no 4º ciclo, havia uma descrição mais detalhada de processos e fatos históricos específicos do que no 3º ciclo. Novamente, o conteúdo avançava do Brasil para a América e, na sequência, para Europa, África e Oriente, com destaque para a discussão sobre a formação e constituição dos Estados Nacionais. Temas ligados à História Antiga apareciam descritos especificamente no 4º ciclo:

[...] lutas étnicas e religiosas na Antiguidade, lutas sociais em Atenas, lutas sociais na Roma antiga, lutas dos cristãos em Roma, lutas camponesas, religiosas, operárias e étnicas na Europa etc.; * migrações e guerras no Oriente antigo, Guerra do Peloponeso, Império Persa, Império Macedônio, Império Romano, confrontos entre povos bárbaros e Império Romano etc. (Brasil, 1998, p. 71).

Com a organização por eixos temáticos, a visão dos PCNs sobre a História rejeitava a organização quadripartite, uma vez que a ideia era de que o processo de ensino-aprendizagem se dava a partir de uma lógica Brasil-Mundo, “fluindo” pelo tempo histórico. No entanto, muitos livros didáticos mantiveram a divisão dos conteúdos seguindo o modelo quadripartite e cronológico, como indica o trabalho de análise de Silva e Gonçalves (2001), realizado em obras lançadas após os PCNs. Os autores afirmam que, em muitos casos, não há diferença em relação ao que vinha sendo feito antes dos PCNs, ou seja, os textos que tratavam dos conteúdos de História Antiga não foram atualizados às novas normativas curriculares.

Nas coleções de História, podemos perceber duas tendências principais ao se estruturar o conteúdo de História Antiga: ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais ou, buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura das origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana (Silva, Gonçalves, 2001, p. 127).

O segundo momento importante dos anos 1990 apontava para uma tentativa de atualizar o formato dos livros didáticos às propostas dos PCNs. Porém, o trabalho de Barnabé (2014) sobre as obras lançadas entre 2006 e 2010 — portanto, com os PCNs completando uma década — mostra que o modelo quadripartite e cronológico se mantinha hegemônico.

Gostaríamos de retomar alguns pontos, que embora não fechem a questão, nos ajudam a dimensionar a complexidade tanto do campo dos livros didáticos quanto da presença de aspectos da Antiguidade em nossa sociedade. A primeira observação é que devemos aceitar que nunca haverá sincronia entre História Acadêmica e História Escolar, pois se trata de campos com funcionamento e objetivos complexos e diferentes. Ainda assim, há de se considerar que a Cultura Escolar, que interfere na História Escolar, é consistente, mas não imutável; o que significa dizer que contatos e aproximações são possíveis — e desejáveis. Em segundo lugar, concepções tradicionais permanecem, em termos de conteúdo e concepção histórica nos livros didáticos, alimentadas por forças intrínsecas às disputas dentro do campo, as quais nem sempre requerem o que poderíamos chamar de capital simbólico acadêmico, em detrimento de outros “capitais” que, por exemplo, protegem uma editora ante a um fracasso editorial. Os livros didáticos sugerem apresentar modificações nos textos introdutórios, e, no entanto, em relação aos conteúdos, há poucas mudanças (Barnabé, 2014, p. 37).

Essa permanência do modelo quadripartite e cronológico se deu porque os PCNs são uma diretriz. A formulação das grades curriculares, a definição se é ano ou ciclo e a distribuição da carga horária por componente disciplinar coube aos estados e às secretarias municipais de educação. Ademais, muitas mantenedoras seguiram com matrizes curriculares mais “tradicionais”, assim como os materiais didáticos produzidos no Brasil, como visto nas pesquisas que citamos.

Após os PCNs, houve certo impulso em se pensar a História do ponto de vista temático, mas tal perspectiva encontrou dificuldades em se sedimentar entre a maioria dos docentes nas escolas e, ainda mais, junto aos materiais didáticos disponíveis. A despeito da evolução técnica vista nas coleções aprovadas no PNLD com o passar dos anos, a tendência foi a cristalização [de] uma perspectiva historiográfica tradicional e cronológico-linear (Moerbeck, 2021, p. 55).

Exemplo dessa permanência é o modelo adotado pelo município de Gramado, que organiza o ensino por séries, havendo uma adaptação quando o Ensino Fundamental com duração de 9 anos foi implementado em 2012. Para o ensino de História, optou-se por uma organização cronológica e baseada no modelo quadripartite, dividindo-se em História do Brasil e História Geral. Nas então 5^a e 6^a séries, os conteúdos eram de História do Brasil; a História Antiga tinha ênfase na 7^a série, seguindo o conteúdo de História Geral em ordem cronológica (Gramado, 2001).

Com a alteração da organização do Ensino Fundamental para 9 anos, em 2012, reorganizaram-se os conteúdos. Embora a perspectiva quadripartite e cronológica tenha sido mantida, houve uma adaptação da chamada História Integrada, na qual foram mesclados conteúdos de História do Brasil e de História Geral. Dessa forma, a História Antiga estava vinculada ao conteúdo do 6^o ano. Um diferencial da proposta organizada por Gramado era o de

contemplar não apenas os chamados conteúdos tradicionais — Antiguidade Oriental (Mesopotâmia, Egito, Persas, Hebreus e Fenícios) e Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) —, mas também China, Índia (Mohenjo Daro e Harappa) e Japão, bem como povos americanos (Gramado, 2016). Essa organização curricular, contudo, foi modificada com a entrada em vigor da BNCC (Brasil, 2018), do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2019) e do Documento Orientador do Território de Gramado (DOTG) (Gramado, 2020), havendo, portanto, adaptações da grade curricular a partir de documentos de âmbito nacional, estadual e municipal.

Como relatamos anteriormente, os PCNs eram um conjunto de referências, não uma proposta curricular propriamente dita, razão pela qual os municípios e estados poderiam elaborar suas matrizes curriculares de forma independente. Muitos, como Gramado, mantiveram uma organização mais tradicional dos conteúdos. É importante ressaltar que a elaboração de um currículo mínimo nacional estava prevista no art. 210 da Constituição Federal (Brasil, 1988), mais especificamente no capítulo que trata sobre a Educação. Assim, em 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) entrou em vigor, em cujas metas estava a implantação de um currículo nacional (Histórico, 2024).

Ainda que os PCN trouxessem notável inovação às propostas curriculares produzidas após sua implantação, a LDB de 1996 previa, em seu artigo 26, o estabelecimento e a adoção de uma Base Curricular Comum para a Educação Básica. Isso significava a produção de um documento oficial que estipulasse e garantisse as aprendizagens mínimas a todos estudantes brasileiros. Entretanto, é apenas com a Lei nº 13.005/2014 que se regulamenta o Plano Nacional de Educação [PNE], com vigência de 10 anos e composto por 20 metas, dentre elas a produção de uma base curricular para o país. A partir de então, uma ampla discussão inicia-se para a produção da Base Nacional Curricular Comum [BNCC] (Gregori, 2020, p. 69).

A produção da BNCC ocorreu entre os anos de 2015 e 2018. Era um cenário politicamente instável, com a deposição da então presidenta da república Dilma Rousseff por meio de um golpe institucional e a ascensão do vice-presidente Michel Temer ao poder. Em uma conjuntura bastante inflamada, os debates sobre o ensino de História também “pegaram fogo” e mostraram as divisões internas do campo.

Entre 2015 e 2018, o governo brasileiro, com a participação de profissionais de várias áreas do conhecimento científico, organizou um dos documentos mais importantes para o ensino escolar no Brasil, a BNCC do Ensino Fundamental (Brasil, 2015; 2019). A obra final, possuindo mais 400 páginas, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) após duras lutas político-acadêmicas nos últimos dias de dezembro 2018. Até então, haviam ocorrido muitas polêmicas para se definir os conteúdos de história a serem ensinados nas escolas. Este processo trouxe à tona as divisões entre

grupos de historiadores, bem como projetos divergentes para se criar uma base curricular comum (Moerbeck, 2021, p. 53).

A primeira versão da Base Nacional de História para o Ensino Fundamental se tornou pública entre 2015 e 2016 e não contemplava abertamente, por exemplo, os conteúdos de História Antiga⁵.

Visitando de maneira geral o documento [MEC, 2016], a proposta inicial trazia ao campo curricular uma reorganização da maneira de se dispor os conteúdos históricos escolares, especialmente no Ensino Fundamental II e Médio. Primeiramente, rompia-se com o quadripartismo temporal [Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea], propondo em seu lugar a exploração dos conteúdos por meio de eixos tais como “representações”, “lugares e vivências”, “processos” e “mundos”. Em seguida, os conteúdos históricos concentram-se na História do Brasil e em suas relações com a América e a África. Temas relativos à história europeia e asiática são tratados de maneira discreta e concentraram-se majoritariamente em problemáticas dos séculos XIX e XX, desaparecendo muitos dos conteúdos ligados à Antiguidade e à Europa Medieval. Percebe-se, portanto, que a cronologia e a dinâmica da história integrada [temas da história do Brasil dispostos cronologicamente em relação aos temas da história ocidental] são abandonadas em favor de diferentes procedimentos de arranjo de conteúdos (Gregori, 2020, p. 70).

Para Moerbeck (2021), no centro das discussões sobre a retirada/permanência dos estudos de Antiguidade e Medieval, estavam outras questões mais profundas e que, de certa

⁵ A primeira versão da BNCC apresentada em 2016 na área de História é cercada de conflitos e disputas políticas. Na área de História, segundo Margarida Dias Oliveira e Itamar Freitas (2018), dois dos integrantes da equipe do Ministério da Educação na elaboração da proposta e professores universitários, havia a colaboração de uma equipe de mais de 100 pessoas. O grupo analisou mais de 250 propostas curriculares, de municípios, estados e até de outros países para buscarem subsídios para o texto. Em linhas gerais, o documento tinha um viés mais próximo aos PCNs: ou seja, valorizava o ensino de História do Brasil e o inseria em uma perspectiva do Sul global, em conexão com a África e o Oriente e depois com a Europa, invertendo a lógica eurocêntrica da história quadripartite. O documento, de acordo com Dias e Freitas (2018), recebeu uma negativa do próprio ministro da Educação à época, Renato Janine Ribeiro, por não conter os conteúdos canônicos, como Grécia e Roma, por exemplo. “O ex-ministro estava equivocado. Esses temas estavam presentes na proposta. Eles não estavam na sequência linear que a escola popularizou. O documento também não abordava a história do Brasil como resultado – exclusivo – dessa sequência. Reconhecemos a diversidade social brasileira como resultante da inter-relação de culturas e também como dominação de umas sobre as outras. Mas os seus agentes eram sujeitos históricos e não apêndices de uma cultura branca. Daí a nossa opção de partir sempre da sociedade brasileira, como nos vemos e nos relacionamos com o mundo, ampliando a problematização dessas relações na medida em que os alunos avançam para o ensino fundamental II e ensino médio” (Oliveira e Freitas, 2018, p.55). Para o 6º ano, por exemplo, o foco da primeira versão era “Representações, sentidos e significados do tempo histórico”, o que abriria margem para as discussões sobre o próprio modelo quadripartite, o que era estimulado pelos objetos de conhecimento CHHI6FOA071: Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização; e pelo CHHI6FOA072: Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (BRASIL, 2015, p. 250). Apesar das críticas feitas pelo ministro, a versão preliminar foi colocada em votação pública em setembro de 2015 e recebeu mais de 30 mil indicativos de alterações, além da campanha da ANPUH, como citada acima que levou a modificações substanciais na proposta e a saída do grupo que coordenava os trabalhos, incluindo os professores Dias e Freitas. As versões seguintes, em 2016, já retomavam a ideia cronológica e quadripartite.

forma, dizem respeito à própria forma como esses conteúdos entraram para os currículos — além de uma consolidação de uma visão eurocêntrica dos processos históricos:

Em síntese, a controvérsia maior dos debates da primeira versão da BNCC esteve ligada à pertinência do ensino da História Antiga e Medieval nas escolas. O pano de fundo eram questões espinhosas atinentes às narrativas-mestras da modernidade, aos processos civilizatórios e suas marcas de origem europeia e ideias que dão corpo à noção de mundo ocidental. Ainda que pareça um debate envelhecido, o uso acrítico de certas noções, ainda que reiteradamente criticadas, volta e meia, bate à porta dos historiadores. Assim, certas formas de acesso ao passado, alguns diriam epistemologias, cujas origens remontam ao longínquo século XIX e a invenção de sua *Geschichte*, parecem revisitar o *faire de l'histoire* contemporâneo em meio a debates mais politicamente carregados (Koselleck, 1985; Ricoeur, 2000). (Moerbeck, 2021, p. 53).

Com a divulgação da versão da BNCC de História aparentemente sem os conteúdos referentes à Antiguidade, o documento foi alvo de muitas críticas. A Associação Nacional dos Pesquisadores de História (ANPUH), a partir de grupos de trabalho como o Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA), organizou um documento em prol da revisão da proposta.

A resposta oficial da ANPUH contra a supressão da História Antiga na primeira versão da BNCC baseou-se no seguinte argumento: “Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais” [ANPUH, 2016]. Ou seja, a inclusão dos povos antigos ao conteúdo escolar justificase por seu patrimônio reverenciado, possivelmente pela ideia de história e patrimônio que se possui no Ocidente. Torna-se claro que a questão curricular geral e, em especial, os conteúdos de história, extrapolam questões puramente didáticas e abrem espaço para debates políticos e ideológicos. A perda da História Antiga nas orientações curriculares passa a ser compreendida como a perda de uma tradição, de um legado e, em sentido amplo, de um patrimônio (Gregori, 2020, p. 71).

Belchior e Santos (2017) apresentam três argumentos pelos quais é possível pensar por que os conteúdos de Antiguidade e Idade Média pudessem ser retirados na primeira versão da BNCC:

Acreditamos que existem três possíveis justificativas para essa questão. Em primeiro lugar, entendemos que a História Antiga, em geral, é percebida como uma disciplina muito distante temporalmente da contemporaneidade brasileira, o que dificulta e complexifica a realização de conexões. Em segundo, cremos que, embora seja uma área em expansão, as pesquisas em Antiguidade Clássica ainda exigem do estudante determinados conhecimentos, a exemplo do inglês, do grego e do latim, para a leitura das fontes e das obras historiográficas. Em terceiro lugar, compreendemos que o fato de haver um distanciamento geográfico do Brasil em relação aos espaços do Mundo Clássico, como Grécia e Roma, inviabiliza não só os estudos, mas também os investimentos governamentais (Belchior; Santos, 2017, p. 67).

Para Francisco (2017), retirar os conteúdos de Antiguidade com a justificativa de que eles não têm importância em um país como o Brasil por não ser “a nossa História Antiga” é desconsiderar o quanto as temáticas do mundo antigo estão presentes entre nós, especialmente aquelas referentes aos produtos midiáticos.

Não basta dizer que Grécia e Roma não nos interessam. Elas continuam presentes em narrativas variadas, mesmo no Brasil, onde sua posição como centro pode ou não ser ratificada. Tais narrativas são frequentemente reproduzidas em livros didáticos e paradidáticos, romances, contos e poesias; em inúmeras mídias relacionadas ao consumo de massa como novelas, filmes, livros, álbuns musicais; e mesmo na manutenção e interpretações de obras antigas como a Bíblia. Elas aparecem no repertório lexical da língua portuguesa, na apropriação de formas arquitetônicas e artísticas antigas em várias cidades brasileiras (Francisco, 2017, p. 40).

A possibilidade de exclusão dos conteúdos de Antiguidade na primeira versão da BNCC suscitou uma discussão pertinente: qual a importância de estudar esses conteúdos? E por que estudá-los no Brasil? Em um artigo de 2004, Pedro Paulo Funari já trazia uma contribuição importante para pensarmos a respeito disso. Algumas dessas ideias foram retomadas pelo autor em 2016, em um parecer sobre a permanência dos conteúdos de Antiguidade no calor das discussões sobre as versões da BNCC (Funari, 2016). Voltemos ao texto primário, no qual Funari (2004) argumentava que o estudo de Antiguidade tinha relação com a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da História, mas também com os usos políticos que poderiam ser feitos de temas relativos à História Antiga:

O abandono da Antiguidade [*sic*] clássica como objeto de reflexão, ou seu conhecimento de segunda mão, leva ao aprofundamento do fosso entre a formação cultural das elites e das massas. O mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o *status quo* patriarcal e opressivo. À elite assimilada ao Ocidente, a Grécia antiga pode significar pureza étnica, superioridade cultural ariana, justificativa da escravidão. Esta postura justifica os “homens bons” pelos *aristoi k’agathoi*, o desprezo pelo trabalho pelo culto aristocrático da *skholé*, a superioridade racial pela repulsa aos *barbaroi*, de forma que a cultura européia [*sic*], da elite exploradora, se dissociasse da africana e oriental. O latim e o grego, transformados em línguas de dominação, servem para mostrar a superioridade da inflexão, *Umlaut* e *Ablaut* como exemplos da suposta primazia lingüística [*sic*] a justificar a dominação social (Funari, 2004, p. 2-3).

Funari (2004) observa que há uma ideia sobre o que foi a Antiguidade que, muitas vezes, não condiz com que os documentos de fato mostram, tendo mais a ver com uma interpretação dos modos de vida e de se fazer política na época, especialmente em relação a Grécia e Roma. Infelizmente, isso se cristaliza socialmente a partir de um tipo de História Antiga ensinada na escola, com base em livros didáticos que privilegiam certas visões sobre o mundo antigo.

É possível que o livro didático escape a esses discursos alienantes e conservadores do *status quo*? A pergunta não é retórica, pois não raro se acaba culpando a forma, no caso, o livro didático, por um problema de conteúdo. 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. A diversidade cultural, um dos grandes *maitre-mots* dos PCNs, está a sugerir um conteúdo menos normativo, menos enredado na História dos vencedores e nas interpretações que privilegiam um passado feito de arreglos entre parceiros de um sistema de compadrio e clientela, em lugar das lutas e conflitos. A diversidade cultural permite que se busque compreender gregos e romanos, mas também outros povos da Antigüidade [*sic*], aristocratas e guerreiros, mas também camponeses e escravos, homens, mas também mulheres (Funari, 2004, p. 4-5).

Como apontado por Funari (2004), a partir dos PCNs, outro tipo de História passou a ter espaço, inclusive em termos de Antigüidade. Essa visão mais alargada dos sujeitos históricos é fundamental. O autor ainda observa a importância dos estudos sobre a Antigüidade, que dependem (e muito) das perguntas que a sociedade atual se faz sobre a sua realidade, inclusive o Brasil. Isso é ainda mais notável quando refletimos sobre a década de 2010, período em que presenciamos, no Brasil, ataques constantes à democracia e outras instituições que têm origem e/ou são inspiradas em criações do mundo antigo.

A História da Antigüidade [*sic*] surge, então, como elo de ligação constante da realidade atual com suas origens ideológicas. O direito romano, base de nosso sistema jurídico, precisa ser conhecido, para que possa ser relacionado com seus usos no presente, como o mostra, a recente tradução ao chinês. Na verdade, são todas as nossas instituições a exigir um recuo ao mundo antigo, sem o qual a compreensão do presente será, no máximo, parcial. Partindo das aporias do cotidiano de nossos estudantes, pode-se chegar à Antigüidade [*sic*] de forma não apenas lúdica e prazerosa, como também e principalmente, significativa para a vida desses jovens (Funari, 2004, p. 6).

Moerbeck (2021) assinala que a importância da História Antiga vai além dessa ideia de legado cultural e herança, sendo fundamental ter noção, como também aponta Guarinello (2003), de que a História Antiga tem seus problemas conceituais.

A História da Antigüidade, que carrega consigo delimitações intelectuais e temporais europeias, deve continuar a ser ensinada num país que tenta suscitar outras narrativas possíveis em torno do seu próprio passado? Há algum momento em que o passado vivido e o presente se encontram com consequências para a vida prática cotidiana? A continuação desse artigo tenciona mostrar que não há antinomia entre o ensino da História Antiga e algumas das questões político-sociais mais urgentes no Brasil; ao contrário, pode haver sinergia entre essas distantes temáticas e espaços-tempo. O ensino crítico da História Antiga, antes de sufocar vozes invisibilizadas pelo uso ideológico de um passado distante e transcontinental, pode ajudar a pensar maneiras de se compreender problemas que dizem respeito aos países latino-americanos, às populações indígenas, entre tantos outros grupos sociais. A relevância do estudo da História Antiga na escola também se encontra naquilo que se reside fora de seus

muros, em seus profundos diálogos socioculturais. Sejam nas múltiplas formas de difusão do conhecimento no registro da História Pública (digital), sejam nos mais variados entretenimentos e usos contemporâneos do passado, as histórias e culturas antigas estão muito mais presentes nas formas como lidamos com o nosso mundo-da-vida, do que se poderia imaginar ingenuamente (Moerbeck, 2021, p. 62-63).

Diante dos inúmeros protestos, a versão homologada da BNCC para o Ensino Fundamental, no fim de 2017, manteve o enfoque cronológico dos conteúdos, bem como a divisão quadripartite, mas trazendo um pouco mais de destaque para os conteúdos relacionados ao Brasil, à América e à África.

Analisando a versão final da BNCC para o Ensino Fundamental [MEC, 2017], o Mundo Antigo aparece inicialmente no 5º ano de escolaridade e na unidade temática: “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social”. Elencam-se alguns temas como a “a formação do Estado”, as “religiões” e a “cidadania” como objetos de conhecimento ligados aos povos antigos. É nítida a preocupação em apontar no passado elementos formadores da sociedade contemporânea. A partir de uma “reflexão sobre a história e suas formas de registro”, o 6º ano abordará a Antiguidade nas unidades temáticas “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, “Lógicas de organização política” e “Trabalho e formas de organização social e cultural”. O estímulo a comparação entre povos Antigos move os objetos de conhecimento escolhidos pela BNCC para o 6º ano. Algumas inovações podem ser apontadas: “O Mediterrâneo como espaço de interação”, “Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas” e “Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão de populações” (Gregori, 2020, p. 72).

Gregori (2020) observa que, mesmo que os colaboradores da organização da BNCC tenham tentado uma aproximação entre os temas da Antiguidade e as necessidades históricas da atualidade, fica evidente que a História Antiga proposta no documento curricular segue sendo como um “lugar da tradição e do legado” (Gregori, 2020, p. 72). E superar essa visão, que é limitante, tem sido um dos objetivos da renovação dos estudos e, por conseguinte, do ensino de História Antiga. e é esse o ponto que tratamos na sequência.

2.4.3 A renovação da pesquisa e do ensino de História Antiga

O interesse pela pesquisa historiográfica sobre a História Antiga no Brasil se ampliou nos últimos 20 anos. Funari (2020) chama esse movimento de “renovação” do cenário de pesquisa. Para o autor, isso é uma decorrência das inovações, em um panorama mais amplo, da historiografia de uma forma geral. Como vimos anteriormente, após a chamada crise das ciências humanas na década de 1970, especialmente com a virada linguística, o campo da História passou por mudanças, tendo surgido novas correntes historiográficas, muitas delas ligadas aos paradigmas dos *Annales* e aos marxistas, em especial a História Cultural, em uma

vertente mais francesa, e a História Social, em uma vertente mais inglesa. Em ambas as correntes historiográficas, a partir dos anos 1980 — mas especialmente da década de 1990 —, temáticas ligadas às mulheres, a outras minorias, à sexualidade, ao cotidiano, à vida privada etc., passaram a ser objeto de pesquisas históricas (Chartier, 2002; Pesavento, 2004), o que também teve reflexo nos estudos sobre a Antiguidade.

Silva (2015) relata que os estudos sobre a História Antiga no Brasil começaram a ganhar espaço com a criação dos primeiros cursos ligados aos estudos clássicos e com as primeiras universidades, na década de 1940, como é o caso da Universidade de São Paulo (USP). No entanto, afirma Funari (2020), os primeiros parâmetros sobre o ensino de História Antiga nos cursos superiores foram estabelecidos somente nos anos 1960, e isso influenciou a consequente formação de professores de História e de historiadores.

De acordo com Silva (2015), os estudos de História Antiga, como os relativos à Grécia e à Roma, expandiram-se na década de 1980, com a criação da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), entidade que reúne especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como Línguas, Filosofia, Arqueologia e História. O autor pondera que esse crescimento tem relação com o contexto político do período: o final do regime militar.

Libertos dos condicionantes políticos que dificultavam o exercício da crítica intelectual livre e soberana, os profissionais de História passaram a experimentar uma significativa valorização ao se clamar pela reconstrução efetiva da identidade nacional no contexto da assim denominada Nova República. Num momento em que o fortalecimento das instituições democráticas e, por extensão, da cidadania, se converteu em uma bandeira dos movimentos sociais, descobriu-se que os pesquisadores e professores de História tinham muito a contribuir com a tarefa de forjar uma nova nação após décadas de opressão política. O resultado desse crescimento global do interesse pela disciplina foi a emergência de subáreas ainda incipientes, tais como História Antiga, História Medieval e História da América, declaradas “áreas carentes” por parte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que adotou um conjunto de medidas com a finalidade de estimular o ensino e a pesquisa dessas especialidades (Silva, 2015, p. 12-13).

Conforme Silva (2015), outros dois fatores foram importantes para a ampliação das pesquisas: as questões historiográficas já citadas e oferta de cursos de graduação em História, principalmente em universidades públicas.

Pela renovação historiográfica efetuada nos ambientes acadêmicos, com a superação mais ou menos rápida de um paradigma materialista de interpretação da História até então predominante. Confrontada pela Nova História Política e pela História Cultural, a História Econômica foi aos poucos perdendo espaço nas universidades, instituindo-se, nesse processo, objetos de investigação originais ou, pelo menos, não tão explorados, o que teve como resultado direto o estímulo à criatividade, à investigação e à experimentação em todas as áreas do conhecimento histórico, o que muito

beneficiou o interesse pela História Antiga, marcada por um viés eminentemente político e por um diálogo intenso com a Antropologia (Hartog, 2003, p. 197–199). Por último, pelo fato de que, em termos nacionais, o curso de História apresenta uma abrangência muito superior ao de Letras Clássicas, que continua ainda restrito às universidades públicas e assim mesmo aquelas de maior prestígio e tradição. A graduação em História, ao contrário, é uma das mais difundidas dentre o conjunto das Ciências Humanas, sendo obrigatório que os alunos, quer do bacharelado quer da licenciatura, cumpram pelo menos um semestre letivo de estudos de História Antiga, invariavelmente consumido com a História da Civilização Clássica (Silva, 2015, p. 13).

Tanto Funari (2020) quanto Silva (2015) avaliam que a iniciativa de muitas universidades criarem laboratórios de pesquisa sobre História Antiga e Medieval — em vários casos, com as duas áreas associadas — possibilitou ampliar o escopo historiográfico dessas áreas, partindo de preocupações da realidade brasileira. Essa ampliação, observam os autores, tem a ver, ainda, com as mudanças tecnológicas possibilitadas pela rede mundial de computadores e pela popularização de tecnologias que permitiram a digitalização de acervos inteiros. Dessa forma, pesquisas que necessitavam de deslocamento a institutos na Europa ou nos Estados Unidos, por exemplo, hoje são facilitadas pelo acesso à internet (Santos; Kolv; Nazário, 2017). Para Silva (2015), os pesquisadores brasileiros têm trazido novas perspectivas sobre os temas da Antiguidade por terem um “olhar de fora da tradição”:

Encontrando-se no exterior dessa tradição, os historiadores brasileiros da Antiguidade Clássica são muito mais refratários aos lugares de memória criados em torno da disciplina e muito menos suscetíveis aos apelos nacionalistas que de quando em quando ainda se manifestam entre os colegas europeus. Falando de um lugar que não é o seu, os classicistas brasileiros têm se mostrado capazes de exercitar um outro olhar sobre a História Antiga, elegendo novos objetos, experimentando novos aparatos conceituais e propondo novas interpretações que muitas vezes escapam aos europeus, apegados por vezes a modos de pensar que já apresentam nítidos sintomas de esgotamento. Com isso, os helenistas e romanistas brasileiros vão aos poucos ocupando o seu espaço e definindo a singularidade do saber que produzem em comparação à historiografia internacional, um saber voltado para sociedades que devem ser estudadas por si mesmas, naquilo que apresentam de interessante e variável dentro desse imenso caleidoscópio constituído pelas culturas humanas ao longo do tempo e cuja compreensão é um patrimônio indiscutível do historiador (Silva, 2015, p. 19).

Silva (2015) avalia que essa ampliação da produção historiográfica sobre a Antiguidade no Brasil traz como resultado, por exemplo, uma reformulação dos textos sobre as temáticas do mundo antigo nos livros didáticos, considerado pelo autor como um dos principais instrumentos e recursos pedagógicos disponíveis aos professores da educação básica.

A despeito de todas as limitações ainda subsistentes, o ensino e a pesquisa em História Antiga, no Brasil, têm experimentado uma profissionalização crescente, com um impacto lento, mas perceptível, sobre o livro didático, uma das principais ferramentas

pedagógicas à disposição de alunos e professores [...]. O cuidado maior dispensado por autores e editores à confecção do livro didático de História já se faz notar, por exemplo, nos conteúdos de História Antiga, que hoje se encontram muito mais afinados com as concepções historiográficas contemporâneas do que outrora, fruto, em parte, da atuação, na equipe de avaliadores do PNLD, de especialistas na área com condições de confrontar a literatura didática e, desse modo, corrigir equívocos e distorções (Silva, 2015, p. 90).

Além disso, em diversas instituições universitárias, há um incentivo, para além da pesquisa acadêmica historiográfica, ao desenvolvimento de materiais didáticos e práticas de ensino para a escola básica, seja por meio de programas de residência pedagógica ou iniciação científica, em nível de graduação, seja com a oferta de mestrados e doutorados profissionais com foco no ensino de História. Em grande parte, as pesquisas sobre o ensino de História Antiga na educação básica tratam de propostas de uso de recursos pedagógicos, muitos deles ligados ao uso de fontes históricas na sala de aula — a exemplo desta pesquisa de doutorado.

Em uma busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em janeiro de 2024⁶, foram localizados 15 trabalhos — 14 dissertações e 1 tese — com temas relacionados ao ensino de História Antiga. Desse resultado, destacam-se 3 trabalhos sobre análise de textos presentes em livros didáticos e 7 sobre o uso de textos nas aulas de História, dos quais 6 se referem a produções literárias sobre História Antiga — principalmente histórias em quadrinhos e textos teatrais — e 1 a textos de historiadores da Antiguidade, como Heródoto. Outros temas que aparecem são o uso de jogos eletrônicos, educação patrimonial/arqueologia, representações esotéricas dos Rosas Cruzes, representações do Oriente Médio e, ainda, o trabalho com o tempo histórico e sua apreensão pelos estudantes (Brasil, 2024).

Como esse resultado da consulta ao Catálogo da CAPES mostra, há um interesse entre os pesquisadores por estabelecer diálogos entre o campo da História e o da Literatura e desenvolver propostas que possibilitem a utilização dos textos literários em contextos de sala de aula, especialmente no que se refere ao ensino de História Antiga. Passamos, agora, a tratar de cada um desses 6 trabalhos que discorrem sobre o uso de textos literários em aulas de História Antiga.

a) Mitologia grega e a literatura de cordel: fontes alternativas para o ensino de História Antiga é uma dissertação de mestrado, da autoria de Cleyton Ferreira Ramos, apresentada ao Programa

⁶ A pesquisa realizada no portal de Teses e de Dissertações teve como descritores as seguintes palavras-chave: ensino de História; História Antiga; ensino de História Antiga; e Literatura. A busca ocorreu em janeiro de 2024 e teve como corte temporal os últimos 10 anos, por entendermos que foi neste período que se ampliaram a oferta de cursos de pós-graduação profissional na área de História com ênfase no ensino, como é o caso das modalidades do ProfHistória, por exemplo. O portal pode ser acessado no endereço: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2022, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos. O objetivo do trabalho foi elaborar uma sequência didática utilizando textos de cordel, de Jerson Brito, sobre o Minotauro para o ensino de História Antiga a turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta de Ramos (2022) foi uma sequência didática na qual o professor trabalhou, em um primeiro momento, questões referentes à mitologia, à mitologia grega e ao cordel; em seguida, foi feita uma atividade de análise e reflexão sobre a letra do cordel; por fim, os alunos elaboraram o seu próprio cordel sobre mitologia. Os trabalhos foram compartilhados entre os alunos.

b) Eu e os outros encenando vidas e transformando histórias através da consciência histórica, mito de Medeia e o teatro do oprimido: de autoria de Clécio Francisco de Albuquerque Silva, o trabalho é uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2022, com orientação da Prof.^a Dr.^a Priscilla Gontijo Leite. A proposta foi um trabalho com turmas de 9º do Ensino Fundamental, em um total de 25 aulas de 45 minutos, utilizando o teatro como recurso pedagógico, com base em técnicas e pressupostos do Teatro do Oprimido. A sugestão de atividade foi a leitura e interpretação do texto grego de Eurípides sobre Medeia e, por fim, a produção de uma peça teatral pelos alunos.

c) Quadrinhos e ensino de História Antiga: a representação da cidadania romana nas HQS de Asterix: da autoria de Alef de Lima Laurindo Fraemann Matos, é uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História (PGH) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em 2022, sob orientação do Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva. O trabalho proposto foi uma sequência didática para discutir o conceito de cidadania a partir dos romanos, usando, para isso, textos literários do gênero história em quadrinhos, especificamente trechos da obra *Asterix*, de René Goscinny. A proposta foi voltada para o 6º ano, desenvolvida em um total de seis aulas. As três primeiras aulas foram voltadas à apresentação do tema das aulas, do uso de fontes e do gênero história em quadrinhos, além de uma contextualização sobre a produção dos quadrinhos de *Asterix*. As outras aulas foram voltadas à discussão do conceito de cidadania para os romanos e ao debate sobre os quadrinhos selecionados. A leitura da obra em si foi realizada em casa. Como atividade final, os alunos elaboraram a sua própria história em quadrinhos.

d) Antiguidade clássica e mitologia: relações entre conhecimento escolar e produtos midiáticos na aprendizagem de estudantes do 6º ano do ensino fundamental: de autoria de Sylvania Rudek, o texto é uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistoria) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2020, com orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Urban. O trabalho foi dividido em duas etapas: a primeira foi uma avaliação sobre o que os estudantes do Colégio Estadual Santa Cândida, em Curitiba, sabiam sobre mitologia grega; a segunda foi a elaboração e aplicação de sequências didáticas, nas quais foram utilizados diversos recursos pedagógicos, como jogos, filmes e textos literários — com destaque para as adaptações dos clássicos de Homero, *Ilíada* e *Odisseia*, pela autora Ruth Rocha. Para cada recurso pedagógico, foram organizadas questões-problemas e atividades que pontuaram as características intrínsecas de cada produção midiática.

e) Ensino e Memória: uma perspectiva a partir de textos literários e egípcios do Reino Médio: de autoria de Victor Braga Gurgel, é uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2020, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Priscilla Gontijo Leite. A pesquisa apresentou uma análise do ensino de História Antiga considerando a formação dos professores para trabalharem as temáticas de Egito Antigo, bem como fez uma avaliação desses assuntos em livros didáticos. Ademais, os textos literários *Profecias de Neferti*, *As Lamentações de Kha-Kheper-Ré-Seneb*, *O Diálogo de um Desesperado com o seu Ba* e *As Admoestações de Ipu-uer* foram utilizados como fonte histórica para pesquisa historiográfica sobre a sociedade egípcia durante o Reino Médio. Sugeriu-se que esses textos poderiam ser usados pelos professores, mas não houve uma indicação didática para tal, como uma sequência de planejamento.

f) A História Antiga na sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental com “contação de histórias”: de autoria de Rafael Alves Rossi, é uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), na modalidade do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2018, com orientação do Prof. Dr. Renato Franco. Nesse trabalho, o autor produziu sete contos sobre heróis conhecidos da mitologia (ou não), como Alexandre, o Grande, Júlio César e Espártaco, a partir de textos conhecidos de autores da Antiguidade e de autores modernos e contemporâneos. Para cada texto, Rossi (2018) propôs atividades individuais e/ou em grupo para serem feitas em aula e outras como trabalho para casa, muitas vezes trazendo pontos adicionais para que os alunos

desenvolvessem as questões-problemas. A sugestão do autor era que a contação de histórias ocorra ao longo do ano.

Dos trabalhos apresentados, o de Matos (2022) é o que mais se aproxima da proposta que trataremos nos próximos capítulos. Entre as semelhanças, está o uso de um texto literário que tem como tema a Antiguidade e é uma produção cultural contemporânea com um viés de entretenimento. Além disso, houve a organização do trabalho docente a partir da produção de uma sequência didática que viabilizou o uso do texto literário a partir das especificidades do gênero (história em quadrinhos). O planejamento previa ainda discussões sobre as representações da cidadania romana a partir dos referenciais previamente trabalhados pelo professor com os alunos, além da produção de uma história em quadrinhos, o que materializou o conhecimento apreendido ao longo das aulas.

Entre as diferenças, temos a área de abrangência, Roma, já que, em nossa proposta, o trabalho é com a Grécia. Ademais, como gênero textual, optamos por um romance de aventura infantojuvenil, *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), e não por história em quadrinhos. Outro ponto que difere é que, em Matos (2022), o texto foi lido pelos alunos em casa; aqui, sugerimos a leitura em sala de aula, para que o professor possa fazer a mediação, contextualizando as passagens e suscitando o engajamento dos alunos a partir de algumas técnicas específicas de leitura, como *bottom up* e *top down* (Pinto; Richter, 2006; Marcuzzo, 2004). Destacamos também que, em nosso trabalho, a parte específica da leitura literária tem suporte teórico do Letramento Literário (Cosson, 2020a; 2020b), conforme discorreremos anteriormente, o qual acreditamos que traz uma série de elementos que orientam as atividades docentes, tanto em termos de planejamento quanto de prática.

Para dar continuidade às questões que precedem a estruturação da sequência didática, trataremos, no próximo capítulo, a obra escolhida para a realização da leitura literária com os alunos, *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Para isso, apresentaremos a obra e como ela se situa dentro de uma coleção maior. Também discutiremos os elementos textuais e imagéticos do livro e como eles se relacionam, já trazendo alguns pontos que podem ser interessantes para o trabalho docente durante a aplicação da sequência didática planejada.

3 DIÁRIO DE PILAR NA GRÉCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS TEXTUAIS E IMAGÉTICOS

No presente capítulo, “Diário de Pilar na Grécia: considerações sobre os aspectos textuais e imagéticos”, nossa proposta é fazer uma discussão a respeito da obra *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) a partir de duas perspectivas: o texto escrito e o texto imagético. Na coleção, o visual é um elemento fundamental para as narrativas. Ele é estruturante e complementar, sendo impossível, ao realizar a leitura com os alunos em sala de aula, não fazer observações a respeito das ilustrações. Isso se deve, até mesmo, como veremos adiante, às alterações feitas no projeto inicial da série, pois, no original, a parte imagética não tinha destaque. Para começar, vamos abordar a história da coleção *Diário de Pilar*, já que os livros que apresentaremos neste trabalho fazem parte da versão consolidada da obra.

3.1 A SÉRIE DIÁRIOS DE PILAR

A série *Diário de Pilar* conta com um conjunto de 8 livros publicados até o final de 2024, uma série de animação e uma peça de teatro. As obras tratam das aventuras de Pilar, uma menina nascida no Rio de Janeiro, com cerca de 10 anos de idade, seu melhor amigo, Breno, e seu gato, Samba.

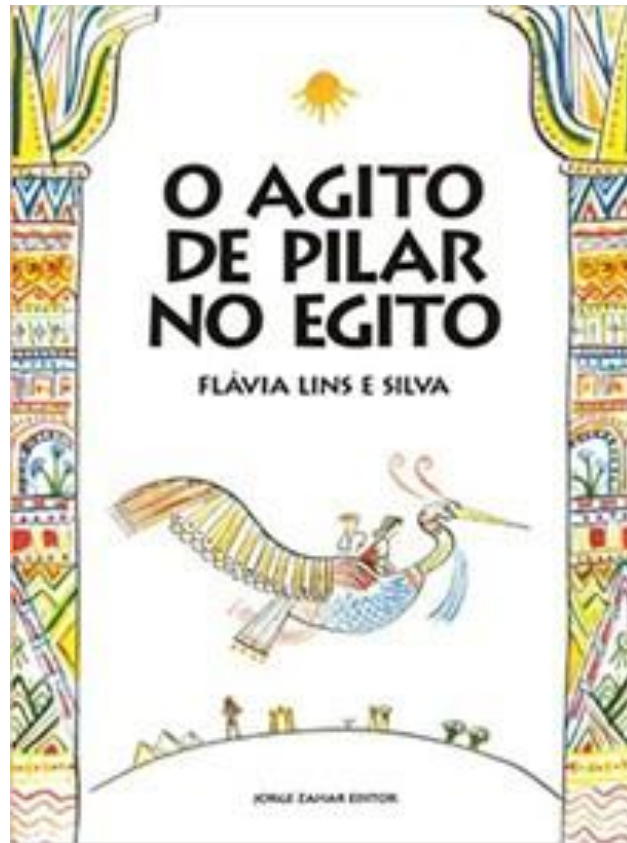
Figura 1 – Capa da edição de *As peripécias de Pilar na Grécia*



Fonte: Silva (2001).

A personagem foi criada em 2001 pela jornalista Flávia Lins e Silva. O livro utilizado nesta pesquisa, *Diário de Pilar na Grécia*, foi reescrito, assim como a edição que trata do Egito. Segundo a autora, em entrevista ao blog da editora Cia das Letrinhas quando do lançamento do livro *Diário de Pilar na Índia* (Flávia Lins e Silva fala..., 2021), os títulos dos livros eram outros: *As peripécias de Pilar na Grécia* (2001) (Figura 1) e *O agito de Pilar no Egito* (2003) (Figura 2).

Figura 2 – Capa da edição *O agito de Pilar no Egito*



Fonte: Silva (2003).

A inspiração para criar Pilar veio de um desejo da autora: formada em jornalismo, Flávia queria ser correspondente internacional; no entanto, não queria se dedicar à cobertura de guerras, o que a levou a mudar seus planos profissionais. Além de percorrer o mundo como jornalista, outra inspiração foi a obra do autor francês Júlio Verne, que escreveu muitos livros no século XIX tendo como tema viagens por diversos lugares do mundo. Além de ter criado *Diários de Pilar*, Flávia Lins e Silva também é roteirista de TV e criadora de outra série popular entre as crianças e adolescentes, *Detetives do Prédio Azul*.

Criei a Pilar em 2001. Naquela época, o livro se chamava “Peripécias de Pilar na Grécia” e tinha ilustrações do Felipe Sussekind. Depois, teve uma versão com ilustrações da Renata Richard. E o “Agito de Pilar no Egito” teve ilustrações do José Carlos Lollo. Em 2010, resolvi refazer a coleção e transformei as viagens de Pilar em diários. Convidei então a Joana Penna para fazer as ilustrações e os livros ficaram belíssimos! Agora, Pilar ganhou vida com os desenhos animados realizados pela Mono estúdios, com direção de Bruno Bask e Humberto Avellar (Flávia Lins e Silva, s. d.).

A revisão dos textos de *As peripécias de Pilar na Grécia*, de 2001, e de *Agitos de Pilar no Egito*, de 2003, ambos publicados pela editora Zahar, veio após a autora fazer uma especialização em Literatura Infantil na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Com o curso na Europa, Silva fez duas grandes alterações no projeto: mudou o gênero textual para diário e deu mais ênfase à ilustração (Série Narrativas, 2014).

Em entrevista ao canal de *YouTube* *Aventura de Ler* (2014), Silva observa que a mudança no gênero textual e nas ilustrações foi acompanhado por um novo projeto gráfico, com destaque para o colorido, com o uso de quatro cores. A obra continuou sendo editada e publicada pela Zahar, agora dentro do selo infantil, Pequena Zahar, que faz parte do grupo editorial Companhia das Letras. O público-alvo dos livros da coleção é crianças de 9 e 10 anos de idade. Nessa mesma entrevista ao canal *Aventura de ler*, a autora afirma:

“Mudou tudo. Ficou lindo! As crianças se encantaram. Porque o livro tem que ser belo, tem que ser atraente, tem que ser um objeto de prazer, não pode ser apenas o texto. O texto é importante, é claro! Mas o livro ser belo é fundamental, ainda mais para quem está começando a ler” (Série Narrativas, 2014).

Ainda segundo o site da autora (Flávia Lins e Silva, s.d.), os livros são traduzidos para cinco idiomas: francês, alemão, espanhol, chinês e polonês. Na sequência, vamos conhecer um pouco mais sobre as obras publicadas até o final de 2024.

3.1.1 A série de livros

Até o final de 2024, a série de livros *Diário de Pilar* era composta por um total de 8 livros, dos quais 7 eram de aventuras e 1 de atividade. Na sequência, apresentamos a sinopse de cada obra e suas respectivas capas disponíveis no site da editora.

a) *Diário de Pilar na Grécia*Figura 3 – Capa da edição atual de *Diário de Pilar na Grécia*

Fonte: Companhia das Letras (2022d).

Sinopse: Junto com Pilar e seus amigos, o leitor descobrirá o fascinante mundo da mitologia, repleto de deuses e heróis. Conhecerá o lado mais inesperado de Zeus, Hércules, Orfeu e chegará ao Olimpo montado em Pégaso, um cavalo alado. Nessa viagem por mitos e lendas, Pilar descobre alguns dos maiores mistérios da vida e anota tudo em seu diário, que inclui mapa da região, listas com as características dos fantásticos seres que encontra e até a pronúncia de certas palavras gregas. Bem-vindo ao diário de Pilar! (Silva, 2019e).

Publicação: 2010.

b) *Diário de Pilar na Amazônia*

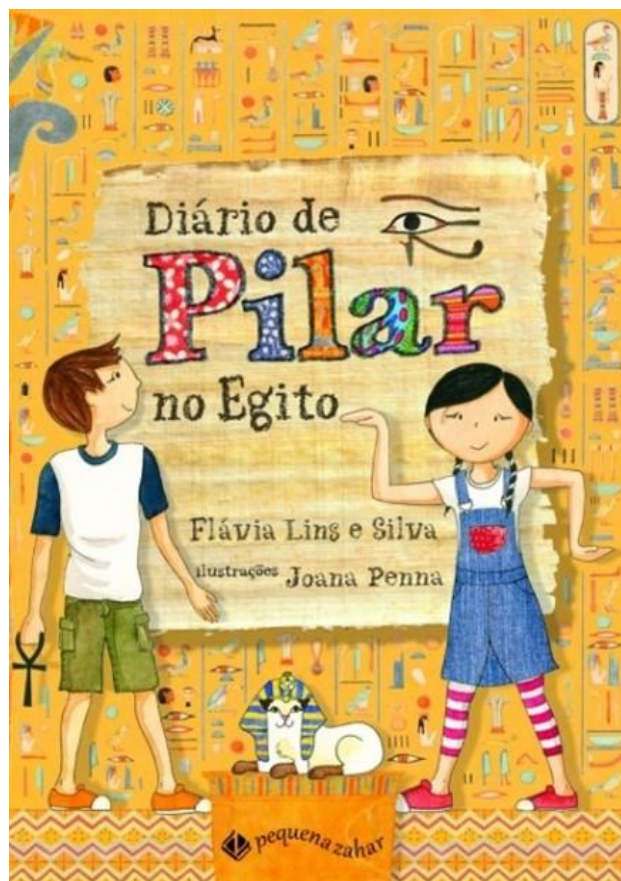
Figura 4 – Capa da edição atual de *Diário de Pilar na Amazônia*



Fonte: Companhia das Letras (2023).

Sinopse: Pilar e Breno montaram a Sociedade dos Espiões Invisíveis (SEI) e estão dispostos a desvendar os mistérios do passado. A menina achou um recorte de jornal com uma notícia pela metade e tem certeza de que é uma pista sobre o paradeiro de seu pai, que não chegou a conhecer e de quem só tem uma foto antiga. A investigação exige malas prontas e mais uma incrível viagem. Em um giro na rede mágica, os dois e o gato Samba vão parar em pleno Rio Amazonas! Juntos, vão enfrentar os feitiços da Iara, descobrir os segredos da Floresta Encantada habitada pela temível Cobra-Grande e ainda se dar conta de que suas árvores estão sendo destruídas e que é preciso fazer alguma coisa para preservá-las. Pilar aprende sobre comer pupunha cozida e peixe com açaí, dormir em rede, andar de gaiola e canoa e morar em uma palafita (Silva, 2019c).

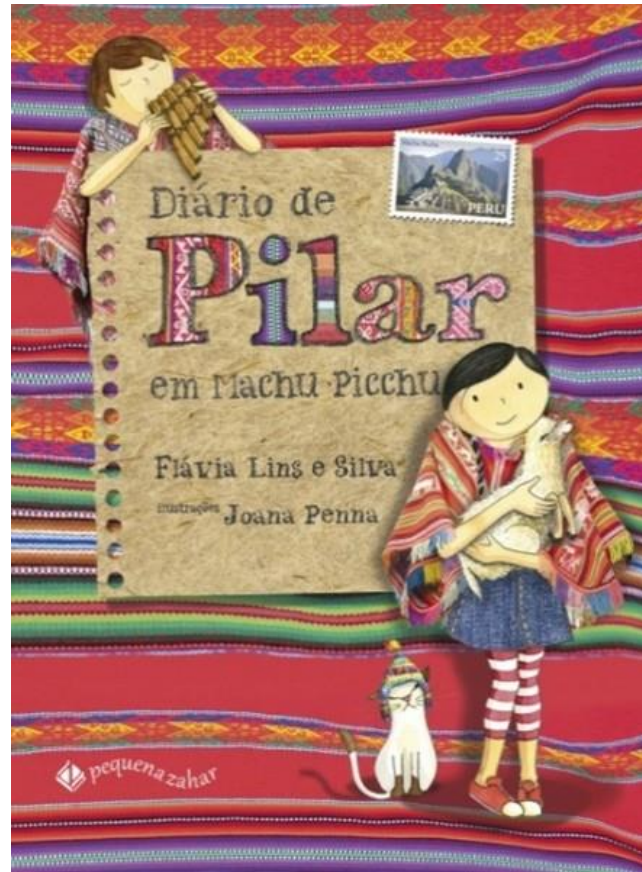
Publicação: 2019.

c) *Diário de Pilar no Egito*Figura 5 – Capa da edição atual de *Diário de Pilar no Egito*

Fonte: Companhia das Letras (2022e).

Sinopse: Com seu inseparável amigo Breno e o gato Samba, essa menina aventureira encontra Tutancâmon, o jovem faraó que foi enterrado vivo num sarcófago e precisa de ajuda para recuperar seu trono. O trio vai viver experiências inesquecíveis entre as pirâmides, enfrentando deuses, feras e seres mitológicos (Pilar, 2019e).

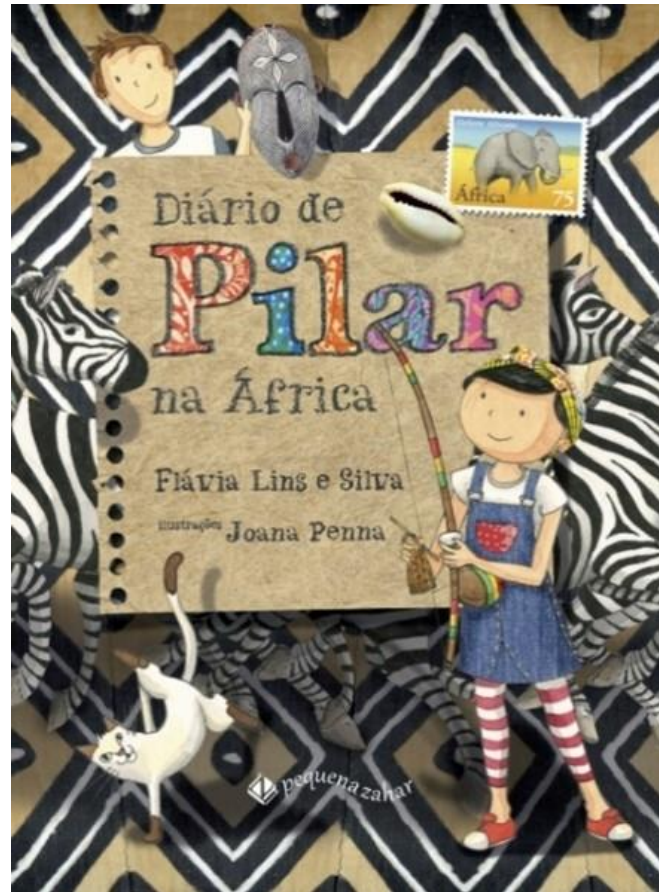
Publicação: 2012.

d) *Diário de Pilar em Machu Picchu*Figura 6 – Capa da edição atual de *Diário de Pilar em Machu Picchu*

Fonte: Companhia das Letras (2022a)

Sinopse: Onde será que o gato Samba se meteu? É o que Pilar e Breno precisam descobrir! Em um pulo, os dois entram na rede mágica e... lá se vão para uma aventura de tirar o fôlego. No alto das montanhas do Peru, eles desbravarão os segredos de Machu Picchu, a Cidade Sagrada, e tentarão evitar que a jovem Yma, *escolhida do deus Sol*, fique ali para sempre. Ao mesmo tempo em que conhecem as tradições e lendas da civilização inca, Pilar, Breno e Samba vivem momentos tão inesquecíveis quanto perigosos — trilham as margens do rio Urubamba, enfrentam o poderoso Sacerdote Supremo, escondem-se nos templos de pedra, deliciam-se com *choclos* e quinoa e aprendem muitas palavras no idioma quéchua. Essa edição traz dicionário de palavras inventadas por Pilar, um pequeno dicionário de quéchua (o idioma dos incas), mapa de Machu Picchu e da trilha inca e mapa da América do Sul. E mais: a partitura do “Samba do Samba”, composto por Pilar e Breno (Silva, 2019a).

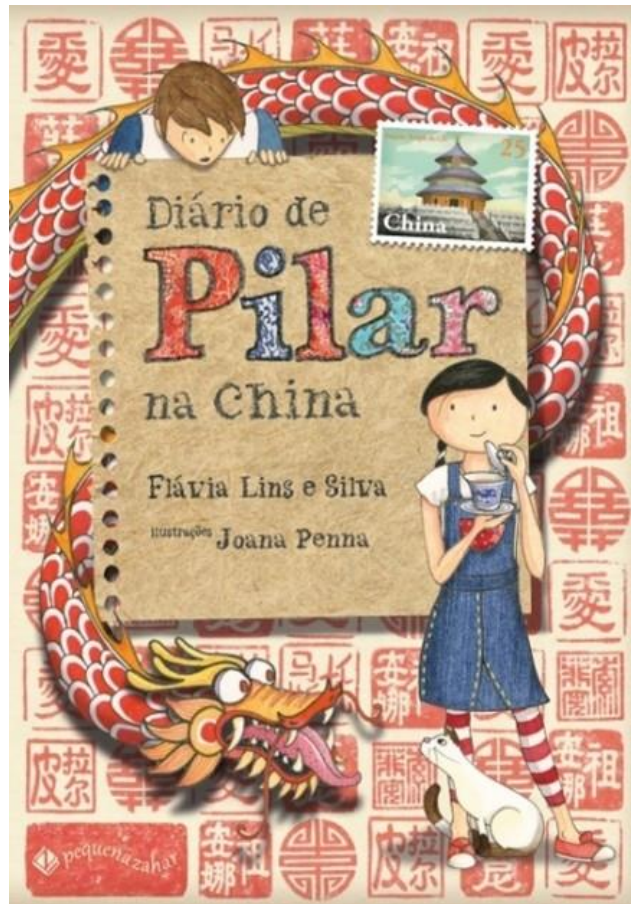
Publicação: 2014.

e) *Diário de Pilar na África*Figura 7 – Capa da edição atual de *Diário de Pilar na África*

Fonte: Companhia das Letras (2022b).

Sinopse: Pilar, Breno e o gato Samba embarcam na rede mágica e vão parar na África, onde conhecem Fummi, uma princesa iorubá. Juntos, eles tentarão salvar sua família e seu povo, capturados por comerciantes de escravos. Viajando da Nigéria a Angola, Pilar e seus amigos aprendem várias coisas sobre a história da África, seus animais e sua cultura. Os quatro aventureiros contam com a ajuda de um elefante para atravessar florestas, enfrentam o mar bravio num pequeno veleiro, galopam na perigosa savana montados em uma zebra, descem o Rio Congo ao lado da poderosa rainha Jinga e enfrentam os donos dos navios negreiros (Silva, 2019a).

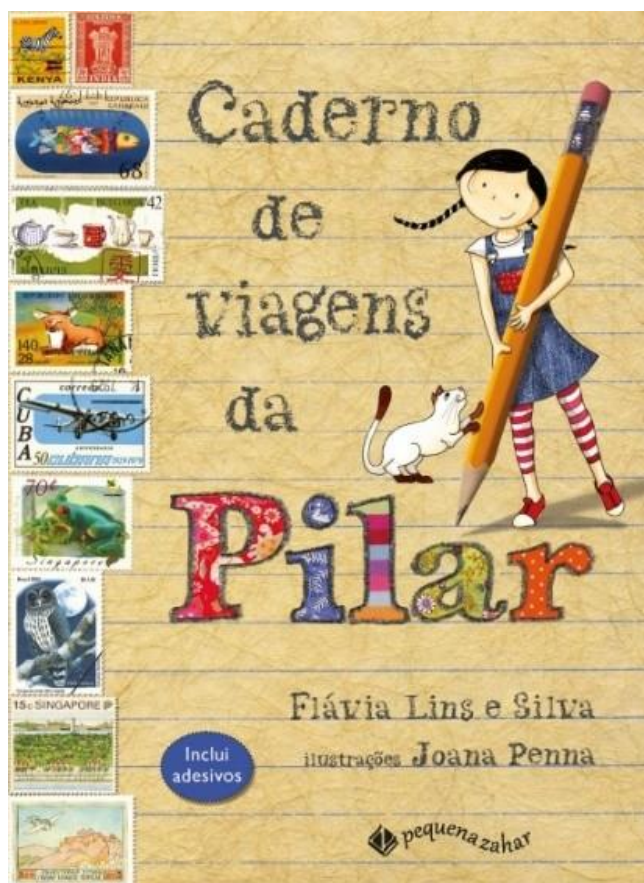
Publicação: 2015.

f) *Diário de Pilar na China*Figura 8 – Capa da edição atual de *Diário de Pilar na China*

Fonte: Companhia das Letras (2022c).

Sinopse: Na China, Pilar, Breno e o gato Samba conhecem a menina Fang Fang e, juntos, eles tentarão salvar sua família e sua cidade inundada quando a fúria do Dragão Negro revolveu as águas do rio. Para acalmá-lo, os quatro aventureiros passarão pela muralha da China, arrozais, Pequim e muito mais, contando com ajuda de Confúcio e da deusa Nu Wa, de um herborista e de um mestre de arco e flecha... Navegarão pelo Rio Yangtzé e salvarão um bebê panda das garras de um comerciante ilegal; flutuarão após comerem os frutos da maior árvore do mundo; descobrirão o horóscopo chinês, o tesouro mágico Xirang e a história da primeira Cinderela de que se tem notícia... Domarão o dragão e voarão montados em suas costas. De quebra, Pilar ainda encontra pistas do paradeiro de seu pai... Se você quer saber mais sobre a China e aprender de onde vêm o macarrão, a porcelana, a pólvora e o papel higiênico, não perca essa viagem! (Silva, 2019d).

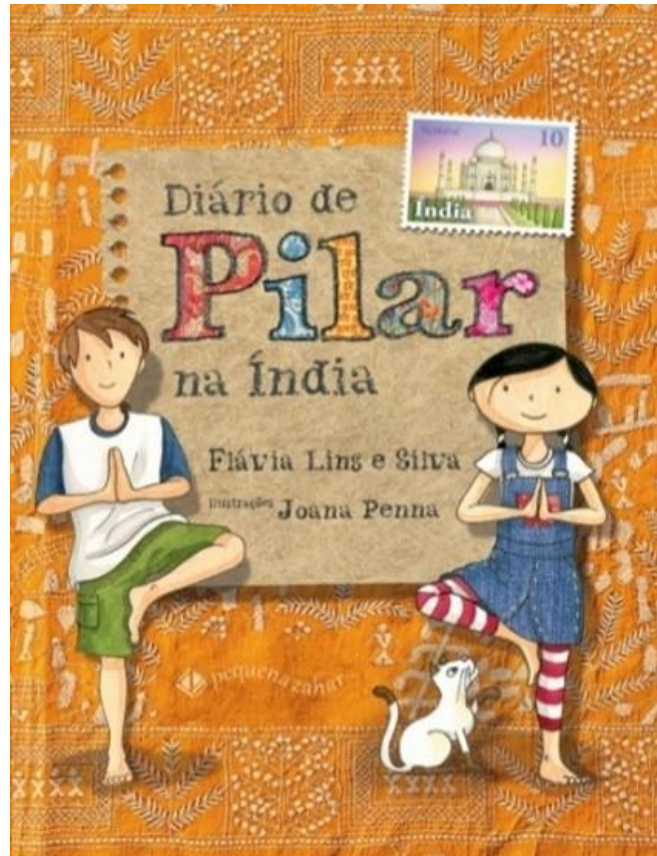
Publicação: 2017.

g) *Caderno de Viagens da Pilar*Figura 9 – Capa de *Caderno de Viagens da Pilar*

Fonte: Companhia das Letras (2015).

Sinopse: Nele você vai fazer a viagem dos seus sonhos, criar personagens e histórias incríveis, anotar as comidas mais estranhas que provou, as palavras que aprendeu em outras línguas, os animais diferentes que viu... O livro inclui mapas; espaço para desenhar, colar fotos e guardar lembranças; além de uma cartela de adesivos supercoloridos! Prepare o lápis, aperte os cintos e... boa viagem pela imaginação! (Silva, 2015).

Publicação: 2015.

h) *Diário de Pilar na Índia*Figura 10 – Capa da edição atual de *Diário de Pilar na Índia*

Fonte: Companhia de Letras (2021).

Sinopse: Pilar, Breno e o gato Samba estão de volta! Dessa vez, os personagens partem para a Índia em busca de autoconhecimento, mas esta viagem não será somente inspiracional. Logo no início de sua jornada, os amigos conhecem Kamala, uma jovem atriz de Bollywood à procura do paradeiro de seu irmão. Juntos, eles percorrem um longo caminho de descobertas fascinantes sobre a cultura, a culinária e os aspectos espirituais e filosóficos deste país gigante e populoso. Viajando de trem, riquixá ou bicicleta, Pilar e seus amigos conhecem o Taj Mahal, o Rio Ganges e até o Dalai Lama. Entre aulas de yoga e meditação, são convidados para um casamento indiano, se encantam com os ensinamentos de Buda e aprendem sobre a história de Gandhi e seu movimento de resistência não violenta a favor da independência. *Diário de Pilar na Índia* é uma imersão cultural nesse país de inúmeros contrastes e que motiva também um mergulho interior (Silva, 2021).

Publicação: 2021.

3.1.2 A peça de teatro

Figura 11 – Peça de teatro *Diário de Pilar na Grécia*



Fonte: ‘Diário...’ (2022).

Em 2018, o livro de abertura da série, *Diário de Pilar na Grécia*, foi adaptado para o texto teatral. Além de temporadas em teatros do Rio de Janeiro, Niterói e São Paulo, a peça foi encenada em Portugal, em 2022, bem como em diversas escolas. A adaptação e a direção foram da atriz Symone Strobel, que, na peça, viveu a mãe de Pilar, e a personagem principal era interpretada por Miriam Freeland (Figura 11). Também atuaram na peça Roberto Bomtempo, Pedro Monteiro, Leandro Baumgratz, Alexandre Mofati, Viviana Rocha e Ana Amélia Vieira (‘Diário...’, 2022).

A versão portuguesa tinha um elenco misto, com atores brasileiros e portugueses. Desde a estreia, em 2018, a produção recebeu premiações, tais como: melhor espetáculo, melhor atriz, melhor ator coadjuvante e melhor texto adaptado, no Prêmio do Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (CBTIJ) para Crianças; e os prêmios de melhor espetáculo, melhor atriz e melhor ator, no Prêmio Botequim Cultural (‘Diário...’, 2022).

3.1.3 A série de animação

Figura 12 – Série de animação *Diário de Pilar*



Fonte: Mono Animation (2020).

As aventuras de Pilar e seus amigos ganham “vida” também na TV. Em fevereiro de 2020, estreou no canal *NatGeo Kids* uma série de animação baseada nos livros da coleção. A direção era de Humberto Avelar e Bruno Bask, com produção da Mono Animation. A trilha sonora era assinada por André Mehmari e artistas conhecidos, como Carlinhos Brown, Lenine, Céu e Arnaldo Antunes (Flávia Lins e Silva, s. d.).

A série de animação teve uma temporada com 26 episódios, com cerca de 11 minutos cada. Os personagens visitaram a Grécia, a China e os Andes. Além do Brasil, a animação também foi exibida na Argentina, na Colômbia, no México e no Chile. As vozes eram dos atores Carol Valença (Pilar), Bruno Dias (Breno), Ítalo Luiz (gato Samba), Bruna Guerín (Susana) e Rita Almeida (Yoyô). A série teve ainda a participação especial dos atores Thiago Lacerda, Mel Lisboa, Daniela Suzuki e Daphne Bozaski, que deram vozes a vários personagens secundários (Rodrigues, 2020).

A animação contou também com os *vlogs* da Pilar:

A Pilar preparou videos [*sic*] especiais para nos contar um pouco mais sobre o seu mundo! Na companhia de seu melhor amigo Breno e o gato Samba, eles preparam um apetrecho especial para a Rede Mágica, testam os limites do seu Super Bolso e ela nos mostra suas “favoritices”, incluindo sua Comida Favorita, e como encontrou seu gato “de guarda”, o Samba. Confira! (Mono Animation, 2020).

Não há informações sobre a continuidade da série de animação, nem no site da produtora e nem no de Flávia Lins e Silva. Também não localizamos informações a respeito disso nos canais que exibem a produção. Na *Nat Geo Kids*, os episódios são exibidos de segunda a sexta-

feira, às 17 h e 30 min; já no *Disney Channel*, a série vai ao ar de segunda a sexta-feira, às 11 h e 30 min (Disney, s. d.).

3.2 ANÁLISE DE TEXTO E IMAGENS

Ao utilizarmos livros literários como fonte de pesquisa em História ou como recurso pedagógico, faz-se necessária uma análise desse material. Dessa forma, é preciso ter um olhar apurado e crítico sobre os elementos que constituem a fonte que será trabalhada, bem como sobre o contexto de sua produção. No caso da série *Diário de Pilar*, os livros não têm apenas textos verbais, mas também imagéticos. Assim, ao ler os livros com os alunos em sala de aula, o professor não deve se atentar apenas ao conteúdo textual, mas também às imagens que a obra traz e como se dá a relação entre as duas linguagens. É necessário, portanto, o desenvolvimento de habilidades de leitura de imagens assim como a análise de textos verbais.

Sendo assim, na sequência do texto, vamos abordar o primeiro ponto a partir do referencial teórico de Joly (2007), Mendes (2019), Santaella, Nóbrega e Prado (2012) e Ramos (2018). Em seguida, faremos as observações a respeito do texto verbal, usando, para isso, a análise dos elementos da narrativa a partir de Eagleton (2019), Gancho (2014), Cardoso (2001) e Leite (1997).

3.2.1 A leitura de imagens

As imagens estão presentes na vida cotidiana desde os tempos imemoriais. Exemplo disso são as pinturas rupestres, passando pelos hieróglifos egípcios, pelos vitrais, pelas iluminuras medievais, entre outros. As inovações tecnológicas do século XX e do início do XXI possibilitaram não apenas a convivência e o consumo, mas um aumento da produção — inclusive pessoal — de imagens (Joly, 2007; Mendes, 2019). No entanto, estar imerso em uma sociedade imagética não significa que sabemos lidar com elas, como ressalta Joly (2007, p. 30): “para melhor compreender as imagens, tanto a sua especificidade como as mensagens que elas veiculam, é necessário um esforço mínimo de análise. Mas não podemos analisar estas imagens se não soubermos do que estamos a falar ou a razão pela qual o queremos fazer”.

Silva (2004) nos esclarece a origem etimológica da palavra “imagem”: ela vem do grego “*imago*”, que significa “representar”, “dar forma novamente a algo visto”, “pensado”, “experimentado” ou mesmo “sugerido”. A partir desse conceito, como observa Joly (2007), a imagem pode ser mental ou concreta, como uma pintura, uma fotografia, uma gravura, um

filme, fixa ou animada. Mas, de qualquer forma, “a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece” (Joly, 2007, p. 13); tanto sua produção quanto o seu reconhecimento se dão a partir de uma cultura e de uma linguagem.

Entender a imagem como linguagem é o que nos possibilita analisá-la. Por esse entendimento, a Semiótica, linha de estudos que trabalha com os signos, também pode ser apropriada para a leitura de imagens:

Charles S. Peirce (1839-1914), depois Ernest Gombrich (2007), Roland Barthes (1990), Martine Joly (2002) e Alan Sekula (2013), entre muitos outros, já gastaram uma boa quantidade de páginas explicando que a leitura de uma imagem — como de qualquer outro texto, seja ele escrito ou musical, por exemplo — está vinculada ao conhecimento mínimo de um código compartilhado. Esse código, apresentado ao ser humano já nos seus primeiros anos, é aperfeiçoado ao longo da vida (durante a continuidade do processo de socialização) (Mendes, 2019, p. 16-17).

Em sua proposta de análise de imagens, Joly (2007) se utiliza de categorias desenvolvidas por Peirce em seus trabalhos com a Semiótica:

[...] um signo mantém uma relação solidária entre pelo menos três pólos (e já não apenas dois como em Saussure): a face perceptível do signo — *representamen* ou significante (S^t); aquilo que representa: objeto ou referente; e aquilo que significa: *interpretante* ou significado (S^d). Esta triangulação é também representativa da dinâmica de todo o signo enquanto processo semiótico, cuja significação depende tanto do contexto da sua aparição como da expectativa do seu receptor (Joly, 2007, p. 36).

Assim, Joly (2007) sinaliza que Peirce define a existência de três tipos de signos: o ícone, o indício e o símbolo. O primeiro são os signos em que o significante tem uma relação análoga com o que representa, por exemplo: um desenho figurativo de um sol é um ícone, pois mantém relação com o que ele representa. O indício, por sua vez, é o signo que tem relação causal e de contiguidade, por exemplo: fumaça que indica a presença de fogo. Já o símbolo é um signo que tem relação com o referente a partir das convenções culturais, por exemplo: o sinal verde para avançar no trânsito.

Para Joly (2007, p. 42), as imagens são heterogêneas:

O que quer dizer que ela reúne e coordena, no âmbito de um quadro (de um limite) diferentes categorias de signos: imagens no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), mas também signos plásticos: cores, formas, composição interna ou textura, e a maior parte do tempo também signos lingüísticos [*sic*], da linguagem verbal. É a sua relação, a sua interação, que produz o sentido que aprendemos mais ou menos conscientemente a decifrar e que uma observação mais sistemática nos ajudará a compreender melhor.

Outro ponto observado por Joly (2007) a partir da teoria semiótica de Pierce é que toda imagem é uma construção; portanto, toda imagem está sujeita às regras de produção, e são essas regras que nos auxiliam no processo de leitura de imagens:

Se estas representações são compreendidas por outros que não aqueles que as fabricam, é porque existe entre elas um mínimo de convenção sociocultural, por outras palavras, que elas devem grande parte da sua significação ao seu aspecto de símbolo, segundo a definição de Pierce. É ao permitir-nos estudar esta articulação da imagem entre semelhança, vestígio e convenção, isto é, entre ícone, indício e símbolo, que a teoria semiótica nos permite perceber não apenas a complexidade mas também a força da comunicação pela imagem. (JOLY, 2007, p. 44).

Antes ainda de partir para a definição de um método de leitura de imagens, Joly (2007) observa que esse trabalho demanda um projeto e, desse modo, o estabelecimento de objetivos — até porque é a partir do projeto e dos objetivos que se selecionam as imagens a serem analisadas. A autora francesa pontua que seu método de análise se divide em dois conjuntos de atributos observados. O primeiro é designado como *eixo plástico*, com a análise de quatro elementos: as formas, as cores, a composição e a textura (Joly, 2007). O segundo conjunto é composto pela função dessa mensagem, pelo horizonte de expectativa e pelos diferentes tipos de contexto (Joly, 2007). Para o primeiro grupo de elementos a serem analisados, é necessário realizar uma atividade descritiva; para o segundo, são necessárias informações que estão fora da obra e não podem ser desconsideradas, tais como: autoria, datação, local de veiculação e público a que se destina.

A partir do método de Joly (2007), Mendes (2019) desenvolve uma proposta de leitura de imagens, bebendo da fonte de Panofsky (2002) e da análise iconográfica e iconológica, especialmente no que se refere aos elementos plásticos, como as linhas, as formas e as cores. O autor define seu método como de três etapas: i) descritivo-analítica; ii) sintética e; iii) síntese interpretativa:

No método aqui proposto, a síntese interpretativa — último nível da análise — não se baseia na simples intuição, mas nas informações e especulações produzidas na fase analítica. Dessa forma, o estudo de cada imagem considera não apenas seus aspectos formais, suas relações com o contexto histórico, mas também o diálogo com outras imagens da História da Arte e da Cultura (Mendes, 2019, p. 18-19).

A primeira etapa consiste na identificação dos elementos da imagem, ou seja, dos signos, observando também as “qualidades e o que podem sugerir para o leitor/espectador” (Mendes, 2019, p. 22). O autor propõe que, dessa análise, seja estabelecido um Quadro

Descritivo/Qualitativo e Sugestivo. Na segunda fase, faz-se a análise formal dos elementos plásticos, devendo:

[...] ser observadas as cores, as formas e as linhas que constituem a imagem, se elas se repetem ou contrastam, quais leis da Gestalt são ativadas pela disposição dos elementos no espaço, quais os pontos de maior tensão visual etc. Devem ser identificados ainda os planos e enquadramentos utilizados (Mendes, 2019, p. 24).

A terceira etapa consiste na contextualização da imagem, observando suas relações com a História da Arte da Cultura, momento em que aspectos de autoria, estilo, escola artística, época de produção e público a que se destina devem ser analisados (Mendes, 2019).

Neste trabalho, optamos por seguir parte da proposta de Mendes (2019) em relação às etapas de análise, em especial a elaboração de um Quadro Descritivo/Sugestivo. Isso porque o objeto desta pesquisa se difere do que Mendes (2019) propôs em seu texto. Ele sugere essas divisões para a análise de quadros de arte, fotografias, propagandas, imagens fixas e imagens em movimento (TV e cinema); porém, não aborda as relações das ilustrações em livros — sejam eles didáticos ou literários. Portanto, para completar nossa análise, vamos utilizar os pressupostos estabelecidos por Kapp (2020), Fontoura (2018), Dalla Costa (2012) e Ströher (2012) sobre as imagens nos livros didáticos e no ensino de História, bem como as contribuições de Santaella, Nóbrega e Prado (2012) e Ramos (2018), voltadas às imagens em livros literários. Por fim, apresentaremos a metodologia de leitura que aplicamos para as imagens dos livros que são trabalhados com as turmas de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho.

3.2.1.1 A imagem nos livros didáticos e no ensino de História

No campo da História, o uso de imagens como fonte histórica é uma das renovações trazidas pela chamada Nova História Cultural, a partir das contribuições dos autores da Escola dos *Annales* (Kapp, 2020; Fontoura, 2018). No século XIX, quando a História se estabeleceu como uma ciência, o conceito de fontes históricas se restringia aos documentos escritos, como indicado pela Escola Metódica Francesa. As imagens eram, quando muito, acessórios ou, ainda, utilizadas por outros gêneros históricos:

As imagens eram consideradas, quando muito, complementares ao conhecimento obtido por meio dos textos, e eventualmente estudadas dentro das chamadas “ciências auxiliares” ou “ciências satélite” da história, como a heráldica ou a numismática. Não tinham valor em si, mas apenas quando contrapostas a alguma informação escrita. Contavam apenas com algum eventual destaque em campo específicos com a história da arte, considerada à época um gênero inferior de estudos históricos. Foram

esporádicos os historiadores que, a partir do século XIX, distanciaram-se desse modelo tradicional e utilizaram imagens como fontes primárias. Foi justamente por não abordarem a política, mas a cultura, que tanto o suíço Jacob Burkhardt (1818-1897), ao estudar o Renascimento, quanto o holandês Johan Huizinga (1872-1945), ao pesquisar o fim da Idade Média, tomaram as pinturas como fontes primárias de seus estudos. No Brasil, Gilberto Freyre (1900-1987), em suas análises a respeito da formação do Brasil, destacou-se no pioneirismo na utilização de pinturas e fotografias como documentos históricos, como em seu clássico *Casa Grande & Senzala*, de 1933 (Fontoura, 2018, p. 72-73).

A mudança veio com a Escola dos *Annales* e seus desdobramentos, de acordo com os quais qualquer vestígio humano poderia ser transformado em fonte histórica. O uso das imagens — sejam elas fixas ou em movimento — alteraram a forma de produção do conhecimento histórico, pois se passou a considerar não apenas que elas agregavam novas informações, mas que abriam novas discussões a respeito da representação e da interpretação do mundo. E as alterações da produção histórica também chegaram às salas de aula e aos livros produzidos para o ensino de História..

Fontoura (2018) identifica que o uso das imagens e de outros recursos midiáticos nas aulas de História podem ser categorizados em três tipos: o *decorativo*, o *ilustrativo* ou as *fontes*. Essa categorização é semelhante à proposta por Ströher (2012), quando este analisa a presença das imagens nos livros didáticos da disciplina. A diferença é a terminologia a respeito da fonte, pois Ströher usa o termo “documento-monumento”, tal qual entendido por Jacques Le Goff (1996)⁷.

Dessa forma, a categoria *decorativa* é aquela na qual a imagem poderia ser eliminada, uma vez que não traz contribuição alguma ao texto:

O primeiro seria o uso **decorativo** dos recursos audiovisuais nas aulas de História. Nesse caso, as imagens, filmes, músicas foram produzidos em períodos diferentes do tema trabalho e não mantêm relação direta com o conteúdo. São frequentemente anacrônicos, quando não absolutamente errados. Não oferecem qualquer informação complementar ao que está sendo estudado e podem, inclusive, apresentar informações erradas. O livro didático apresenta, sem qualquer discussão, uma imagem do século XIX para representar eventos da Antiguidade? Uma ilustração contemporânea para representar Colombo? Uma imagem renascentista em um capítulo sobre a Idade

⁷ “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica — sempre útil, decerto — do falso, devem superar essa problemática, porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro — incluindo talvez sobretudo os falsos — e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 1996, p. 536)

Média? Eis alguns exemplos de usos decorativos de recursos audiovisuais (Fontoura, 2018, p. 37).

A segunda categoria é a *ilustrativa*, na qual a imagem ou o recurso midiático tem relação com o tema ou com o período estudado, mas não adiciona informações:

O segundo seria o uso **ilustrativo**. Nesse caso, os recursos audiovisuais pertencem efetivamente ao período a que se referem e estão corretamente ligados ao tema que está sendo apresentado. Entretanto, ainda que tenham relação com o conteúdo, estão ali, literalmente para ilustrá-lo: não apresentam informações adicionais, mais apenas o confirmam. O conteúdo continua sendo apresentado, essencialmente, pelo texto, e as imagens, músicas, filmes, jogos não o problematizam. É como comumente são utilizados em livros didáticos (Fontoura, 2018, p. 37-38).

À imagem *ilustrativa*, Ströher (2012, p. 55) atribui o nome de *ilustração de prova*, “pois reafirmam e atestam os discursos presentes no texto-base dos livros didáticos”. O terceiro tipo de imagem, para Fontoura, é o de *fonte*:

Os recursos audiovisuais são trabalhados como **fontes** quando o conteúdo histórico é construído com base neles ou em diálogo com eles. Nesse caso, assiste-se a um filme ou programa televisivo, utiliza-se uma imagem, escuta-se uma música não para confirmar o que já se sabe, mas para lançar novas questões, pontos de vista ou mesmo problemas históricos a serem trabalhados em aula. A utilização de recursos audiovisuais como fontes visa desenvolver a autonomia dos alunos na construção de seu raciocínio histórico, pois coloca em suas mãos os materiais com base nos quais o conhecimento sobre o passado é construído. Podem-se utilizar recursos audiovisuais como fontes primárias (documentos históricos) ou fontes secundárias (interpretações e representações sobre o passado) (Fontoura, 2018, p. 38).

Nas categorias de Ströher (2012, p. 61), o recurso imagético funcionando como *fonte* é entendido como *fonte-monumento*:

Encarar o documento como monumento é compreendê-lo como um substrato forjado dentro de determinadas condições, uma mentira — como lembra Le Goff — que deve desvelada, não objetivando encontrar uma verdade única e irreversível, mas percebendo a história como um discurso que se produz sobre o passado e que apresenta diversos vieses. Desta forma, as imagens apresentadas como monumento devem levar em conta essas particularidades: fuga de objetividade, indução à reflexão, acréscimo de uma nova versão ou possibilidade de interpretação livre de modelos pré-estabelecidos. É consenso que as fontes visuais devem estar intimamente ligadas ao texto-base das obras, as quais normalmente remetem e relacionam-se. No entanto, é interessante que esta relação não seja somente de complementaridade, mas de questionamento do documento.

No caso dos livros literários, eles entram na categoria de fontes como representação do passado, e as imagens que eles contêm são analisadas a partir desse prisma. Dalla Costa (2012, p. 133) pondera que “é interessante notar, no entanto, que a obra de ficção histórica fornece

mais informações a respeito da época em que foi criada do que sobre a época em que é ambientada”. Desse modo, ao lermos uma obra literária que fala sobre um passado, estamos analisando não apenas esse passado, mas, sobretudo, como esse passado é entendido pela sociedade que produz aquela obra, incluindo aí como entendem as imagens que se relacionam com aquele passado.

A leitura das imagens contidas nos livros literários por parte dos estudantes não deve ser apenas de fruição, assim como não deve ser feita de forma superficial. Ela deve provocar novas discussões e possibilitar que os alunos desenvolvam habilidades de leitura de imagens e de relacionamento com o conhecimento histórico. Sobre isso, falaremos a seguir.

3.2.1.2 A imagem nos livros literários infanto-juvenis

A imagem nos livros literários — especialmente nos infantis e infanto-juvenis — deve ser entendida dentro das suas especificidades, pois, como aponta Ramos (2018, posição 14), há uma relação entre o imagético e o textual: “para a compreensão do livro como um precioso território de interdependência entre a escrita e a imagem, produzindo, em última análise, uma categoria única e amalgamada: o texto visual”. Para a autora, a presença de ilustrações, fotografias carrega em si o simbólico, razão pela qual são tão presentes nos livros dedicados às crianças e aos adolescentes: “todos necessitamos da simbolização do real para nos desenvolvermos, e o mundo da infância está repleto de signos e símbolos que sustentam a existência adulta, daí a importância que os livros ilustrados adquirem ao mostrar como esses símbolos podem ser representados” (Ramos, 2018, posição 86).

Ramos (2018) observa também que as ilustrações não podem ser detalhistas demais, pois elas precisam ser interpretadas e completadas pelo leitor de acordo com sua maturidade e sua fluência na leitura textual e simbólica: “o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está narrado pelo ilustrador” (Ramos, 2018, posição 214). A autora também sinaliza que as ilustrações e as técnicas utilizadas são fruto do momento histórico em que determinada obra é produzida, sofrendo influências da História da Arte e de produtos culturais, como o cinema e a TV, bem como do desenvolvimento de novas tecnologias, a exemplo da computação gráfica. Dessa forma, tais elementos devem ser levados em conta quando se faz a análise das ilustrações com os alunos em sala de aula.

Ela ainda argumenta que é necessário desenvolver essas habilidades de ler imagens a partir de uma alfabetização visual, que consiste em ver, desenhar e estabelecer juízo estético.

Santaella, Nóbrega e Prado (2020, posições 98 a 100) também defendem o termo “alfabetização visual”, que:

[...] significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. Alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações.

Já Belmiro (2014) propõe o uso de letramento visual para essas práticas de leitura de imagem, pois essas imagens são fruto de produção cultural humana:

A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente (Belmiro, 2014).

Assim, a leitura de imagens no letramento visual é vista como um todo:

Estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e de interação através delas amplia o alcance das reflexões acerca dos seus processos e usos. Dessa forma, o letramento visual não se limita a uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente dos usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos etc. (Belmiro, 2014).

A proposta que trabalhamos na análise das imagens no livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) vai ao encontro desse conceito defendido por Belmiro (2014) e pela equipe do CEALE, da UFMG, até mesmo por já adotarmos o conceito de Letramento Literário proposto pelo CEALE para trabalharmos o uso dos textos literários em sala de aula.

A respeito das ilustrações nos livros literários, Ramos (2018) os categoriza em três tipos: *livros com ilustrações*, *livros-álbuns* e *livros-imagens*. Os *livros com ilustrações* são aqueles em que o texto verbal é valorizado e há poucas imagens; são aqueles em que “a palavra pode prescindir da imagem. O entendimento da obra não é afetado pela presença ou ausência do desenho. O traço do ilustrador é usado como um complemento a mais” (Ramos, 2018, posição

525). Nesses livros, as imagens são redundantes ao texto, não havendo também uma preocupação com o projeto gráfico, ou seja, com a potencialização dos efeitos de sentido das imagens.

Já os *livros-álbuns* são a tradução de Ramos (2018, posição 839) para os *picturebooks*: os livros em que “prevalece a interconexão palavra-imagem, e grande importância é atribuída à ilustração e ao design gráfico”. De acordo com a autora, esse tipo de livro também é chamado de livro ilustrado.

De maneira geral, em livros ilustrados, as imagens desenhadas tendem a concordar ou ampliar o dito com as palavras. Reforçam, assim, muitas funções atribuídas à ilustração sem causar grande esforço de elucidação. Quem trabalha cotidianamente com o tema reconhece essas atribuições, muitas vezes superpostas: desde a já citada capacidade de elucidar aspectos da história que está sendo contada, passando pela possibilidade de detalhar a aparência de personagens, criar formas de pontuação para o texto, expor sentimentos e ajudar a dramatizar conflitos ao expor a complexidade dos personagens (Ramos, 2018, posição 1048 a 1052).

Ainda sobre os *livros-álbuns*, Ramos (2018) observa que, muitas vezes, as imagens são contraditórias ao texto verbal, criando efeitos de sentido como a tensão. Outro ponto interessante observado pela autora é o uso da intertextualidade:

Na linguagem contemporânea dos livros-álbuns, o recurso à intertextualidade, esse diálogo entre textos, essa autorreferência que faz à literatura, é frequente, ocorrendo o mesmo com a ilustração. É comum que seja feito por meio da paródia — a apropriação de um texto anterior para ser transformado em outro parecido, mas com a intenção cômica (Ramos, 2018, posição 1097).

A terceira categoria é a de *livros-imagens*, em que os livros têm apenas imagens, sem elementos textuais:

Nem todo livro de imagens é construído a partir de um roteiro ou de uma história já conhecida. Quando se depara com um livro-imagem cuja narrativa é inédita, o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes. Podemos pensar, a partir dessa configuração da obra, que os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa. O autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem (Ramos, 2018, posição 1207 a 1212).

A partir da categorização apresentada por Ramos (2018) e das observações feitas à coleção *Diário de Pilar*, podemos estabelecer que os livros dessa coleção se constituem como *livros-álbuns*, pois há uma relação estreita entre a imagem e o texto, criando o que a autora

chamou de texto visual, incluindo o estabelecimento de um projeto gráfico que não apenas caracteriza a série, mas dá unidade à coleção.

Essa relação estreita entre texto e ilustração, no caso do *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), também deve ser analisada com instrumentos específicos. Segundo Santaella, Nóbrega e Prado (2020, posição 1254), isso pode ocorrer em três aspectos:

Em primeiro lugar, de acordo com as relações sintáticas, ou seja, do lugar ocupado pela imagem e pelo texto no plano gráfico. Depois, segundo as relações semânticas, quer dizer, das trocas possíveis de significados entre imagens e texto; e em terceiro, conforme as relações pragmáticas, a saber, dos efeitos que imagem e texto produzem no receptor.

As *relações sintáticas* ocorrem de duas formas: contiguidade e inclusão. A contiguidade pode ser vista, por exemplo, em textos com ilustrações ou fotos com legendas, podendo ainda haver a divisão em sintaxe espacial de interferência, correferência, ilustração ou texto que segue a imagem:

Interferência: a palavra escrita e a imagem estão separadas uma da outra espacialmente, mas elas aparecem na mesma página (por exemplo, em ilustrações de textos com comentários textuais); Correferência: palavra e imagem aparecem na mesma página, mas se referem a algo que independe entre si; Ilustração: quando a imagem é precedida pela palavra, como no caso dos quadros que se relacionam com a Bíblia; O texto segue-se à imagem, por exemplo, poemas que se referem a quadros famosos (Santaella; Nóbrega; Prado, 2020, posição 1264).

A inclusão, por sua vez, é quando há texto dentro da imagem, podendo ocorrer de quatro formas: representação, pictorialização, inscrição e inscrição indicial:

Representação de textos em imagens, como por exemplo, uma foto que inclui a imagem de uma página impressa; Pictorialização das palavras, quando estas perdem seu caráter verbal, ganham em visualidade e se tornam elementos da imagem; Inscrição, quando a imagem serve meramente como um espaço de escrita; a palavra está inscrita na imagem; Inscrição indicial, quando as palavras estão inscritas na imagem como indicadores que se referem àquilo que a imagem descreve (Santaella; Nóbrega; Prado, 2020, posição 1270).

Na obra *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), de forma geral, as relações sintáticas são do tipo contíguo, sendo tanto de ilustração quanto de texto que se segue à imagem. Há alguns casos de inclusão, especialmente nas informações complementares, que aparecem quando há tanto relações de inscrição quanto de inscrição indicial. Na parte desta tese destinada à análise específica da obra, detalharemos esses pontos.

Sobre as *relações semânticas*, Santaella, Nóbrega e Prado (2020) investigam se os elementos verbais e imagéticos combinam para a geração de uma mensagem complexa, estabelecendo redundância ou se acrescentam informações. As relações podem ser de *dominância*, *redundância*, *complementaridade* ou *discrepância*. A *dominância* pode ser do texto sobre a imagem ou da imagem sobre o texto, cujo critério para dominar é ter mais informações ou ser mais interessante para o leitor/receptor. Já a *redundância* ocorre quando imagem e texto repetem um ao outro; neste caso, a imagem se torna ilustração. A complementaridade, por sua vez, se dá quando há uma justaposição entre a palavra e a imagem: “as imagens ilustram textos, ao passo que os textos comentam as imagens” (Santaella; Nóbrega; Prado, 2020, posição 1301). Por fim, a *discrepância* (ou contradição) se refere ao momento em que a imagem ou o texto dizem o contrário um do outro, quando não combinam, não gerando nem redundância e nem acrescentando informação.

De forma geral, no livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), ocorrem, principalmente, as relações de dominância (ora do texto, ora da imagem), de redundância e de complementaridade, não havendo a discrepância ou contradição.

O terceiro tipo de relação proposto por Santaella, Nóbrega e Prado (2020, posição 1347 a 1342) são as do tipo *pragmático*, ou seja, os efeitos que imagens e o texto verbal causam no receptor, podendo ser a partir da ancoragem e do *relais*. Na ancoragem, o texto conduz o leitor a observar certos aspectos da imagem e deixar outros de lado, usando-se, para isso, dêiticos como “vemos”. Já no *relais*, a atenção é dirigida da imagem para a palavra e da palavra para a imagem, em igual medida. Na relação *relais*, são estabelecidos três tipos de vínculos: similaridade, função indicadora ou vínculo convencional.

A similaridade se estabelece quando texto e imagens transmitem uma mesma mensagem. A função indicadora se dá por 7 tipos de vínculos, a saber: ostensividade, dêixis, dêixis simbólicas, dêixis pictóricas, função indicadora por contiguidade, parte para o todo e exemplificação. Por fim, o vínculo convencional é quando texto e imagem se relacionam a partir de hábitos interpretativos internalizados pelo receptor, pois “o vínculo convencional depende de associações habituais e ideias” (Santaella; Nóbrega; Prado, 2020, posição 1379 a 1384).

No caso das ilustrações do *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) as relações pragmáticas são do tipo *relais*, com vinculações do tipo similaridade e função indicadora por contiguidade: “a mensagem transmitida é simples: esse texto se refere a essa imagem e a nenhuma outra. Tradicionalmente o texto aparece acima ou abaixo da imagem a que pertence” (Santaella; Nóbrega; Prado, 2020, posição 1373).

Para realizar a análise das imagens do *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), propomos uma interpretação das ilustrações de forma geral, apresentando os elementos que se repetem e dão coesão à coleção. Na sequência, faremos a análise das ilustrações de cada volume em separado a partir da metodologia de Mendes (2019), acrescida da relação das imagens com o texto verbal. Além disso, a partir dos trabalhos de Kapp (2012), Fontoura (2018) e Ströher (2012), propomos algumas discussões que podem ser levadas em conta pelos professores de História ao realizarem a leitura na sala de aula, de forma a contribuir para o letramento visual dos estudantes.

3.2.1.3 As ilustrações em *O Diário de Pilar*

A série de livros *Diário de Pilar*, escrito por Flávia Lins e Silva e com ilustrações de Joana Penna, como tratamos anteriormente, é composto por 8 obras. Para dar uniformidade à coleção, há elementos que marcam o projeto gráfico e se mantêm em todas as edições, às vezes com pequenas alterações em função do local visitado pelas personagens Pilar, Breno e o gatinho Samba.

Em entrevista ao *blog* da editora Companhia das Letras, que publica os livros da coleção a partir do selo Pequena Zahar, a ilustradora Joana Penna explica o processo de criação das ilustrações e do projeto gráfico, também assinado por ela. A entrevista é de 2021 e faz parte da campanha de lançamento da obra *Diário de Pilar na Índia*. Como vimos no início deste capítulo, Flávia Lins e Silva lançou a personagem Pilar em aventuras pela Grécia e pelo Egito, mas com um formato diferente e com ilustrações de outros profissionais. No entanto, a autora decidiu transformar esses textos em novas obras, alterando parte da narrativa e optando pelo gênero textual de diário (Série Narrativas, 2014). Em 2009, Flávia entrou em contato com a ilustradora Joana Penna para que ela assumisse a parte imagética do projeto:

Quando a Flávia Lins e Silva me procurou em 2009, contando da personagem dela, a Pilar, e que pretendia reescrever os livros em forma de diário, eu me apaixonei de cara pelo projeto, porque juntava três paixões: livro infantil, diário de viagem e Grécia. Quis na hora fazer a parceria com ela e ilustrar os livros novos. E o resto é história. Passados 12 anos, estamos no oitavo livro da série [sete diários e um caderno de viagens], e espero que a rede mágica continue viajando por muito mais tempo! (O Processo..., 2021).

Penna é bacharel em Design Gráfico pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ) e estudou Artes Gráficas em Londres, Barcelona e Nova Iorque. Além dos locais onde estudou, a ilustradora também viveu no Sri Lanka e, atualmente, reside nos Estados

Unidos, onde dá cursos de arte para crianças (Joana Penna Illustration, 2023). Tanto em entrevistas quanto em seu site, Penna afirma ser apaixonada por viagens e costuma fazer diários de viagens a partir de desenhos. Parte desse acervo pessoal serviu de base para elaborar as ilustrações dos livros da série sobre Pilar. A personagem principal foi desenhada, em grande parte, com inspiração em sua filha e em um figurino que a menina adora usar:

Para os detalhes do visual da Pilar, me baseei muito na minha filha Sofia, então com 4 anos. Ela tinha uma jardineira jeans com o mesmo tipo de costura que a jardineira da Pilar, e usei como referência. Ela sempre usava uma legging embaixo dos vestidos, porque onde morávamos era frio, e também para poder se sentar de pernas cruzadas na escola e dar cambalhotas, sem mostrar a calcinha. A malinha da Pilar também foi baseada numa malinha igual, que ela tinha. E até a postura do primeiro desenho da Pilar, segurando a mala, o Samba, presente na capa do primeiro livro e no Autorretrato Explicado, foi baseado na Sofia: como ela se apresentava, suas posturas e atitudes. Ela e Pilar são parecidas, não fisicamente, mas a personalidade: curiosas, extrovertidas e destemidas. Então me inspirei muito na minha filha para achar a atitude e a postura certas nos desenhos. Às vezes eu até pedia para a Sofia posar para mim! [Risos]. Foi a Flávia quem criou a personalidade da Pilar, claro, mas a Sofia me ajudou a saber como ilustrá-la (O Processo..., 2021).

De acordo com Penna, as ilustrações são feitas quando o texto é finalizado por Silva, a partir de um processo que é parte manual parte digital, pois uma das marcas das ilustrações da série é o uso da aquarela e de colagens com outras ilustrações ou com fotografias:

Após fazer a primeira leitura do texto, começam a surgir as ideias de ilustrações. Então início os esboços a lápis no papel, vou fazendo anotações e rascunhos ao lado do texto mesmo, já estruturando as paginações. Vejo se a cada duas páginas, por exemplo, terá ilustração. Em seguida passo os desenhos a lápis para o papel de aquarela com o auxílio de uma mesa de luz. Depois, começo a pintá-los com aquarela. Finalizado todo esse processo, escaneio as ilustrações e a fase seguinte é feita no computador. Como já tive muito problema de querer mudar, por exemplo, as posições da Pilar em um cenário e não conseguir, passei a criar todas as partes separadas, ou seja, desenho o fundo e a personagem separadamente e no computador eu faço um processo de colagem das ilustrações. Também é no computador que coloco sombra ou altero a tonalidade. Por fim, com o auxílio do *Indesign*, finalizo o projeto (Brito, 2020).

Devido à formação em Design Gráfico, Penna também desenvolveu o projeto gráfico da coleção, definindo, por exemplo, que as páginas são pautadas, para dar o efeito de um diário.

O maior desafio no processo de criação da Pilar foi encontrar o traço certo. Algo que eu poderia recriar diversas vezes. Quando fui convidada a ilustrar Os Diários de Pilar, a Flávia Lins e Silva já tinha 3 livros da série publicados, mas cada um com um traço diferente. Conversamos sobre a importância de a personagem ter uma identidade visual. Essa identidade visual é criada não só pelo traço da personagem e a técnica escolhida, mas também pela logo do título do livro, pelo projeto gráfico (fonte, páginas com pauta como um diário, uso de elementos fotografados no livro e não apenas ilustração, listas e anotações da Pilar etc.). Minha formação é de designer, e o visual dos livros da Pilar foram concebidos com o projeto gráfico e ilustrações

pensados juntos, ambos feitos por mim. Geralmente esse processo é feito por duas pessoas diferentes. O ilustrador faz apenas as ilustrações, e a editora faz a paginação e design do livro. No caso do *Diário de Pilar*, eu recebo o texto da Flávia e entrego para a editora o livro todo paginado e ilustrado, pronto para ser impresso. Desenvolvi a Pilar com um traço simples, pensando que ela deveria estar em diferentes situações, poses e transmitir diferentes emoções sem que isso modificasse o traço. Por exemplo, ela tem o olho que é uma bolinha, como eu faria um olhar arregalado para transmitir espanto? Pensei todas essas questões no projeto a longo prazo. O primeiro livro foi lançado há 10 anos e já fizemos 8 livros desde então. Sempre que vou criar ilustrações para um novo livro, coloco os antigos na minha frente, porque o traço da personagem não pode mudar. Além disso, queríamos criar uma personagem original, fofa, que tivesse uma conexão com as crianças, uma personagem com a qual as crianças poderiam se fantasiar. Por esse motivo ela está sempre com a mesma roupa nas histórias, embora apareça com algum ou outro adereço ou roupa diferente, a roupa da Pilar é sempre a mesma. Definimos também que ela teria sempre a mesma idade e embora os leitores fiquem mais velhos, sempre vão surgindo novos leitores com a mesma idade da Pilar (Brito, 2020).

A partir das entrevistas concedidas por Penna e da análise comparativa entre as obras da coleção, foi possível estabelecer quais elementos presentes no projeto gráfico e nas ilustrações dão unidade à coleção. A capa, por exemplo, sempre traz as personagens Pilar, Breno e Samba; a exceção é o volume sobre a Grécia (Figura 13), o primeiro, em que o menino não aparece na ilustração da capa.

Figura 13 – Capa de *Diário de Pilar na Grécia*

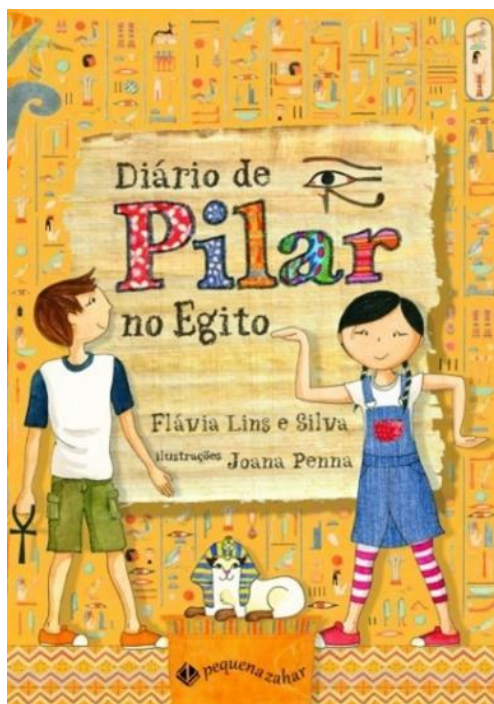


Fonte: Companhia das Letras (2022d).

Outro elemento da capa que é recorrente é a forma como o título do livro e os nomes da autora e da ilustradora são apresentados: escritos sobre um fundo que lembra uma folha de

caderno pautado, reforçando a ideia do gênero textual diário; a exceção é o livro do Egito (Figura 14), que reproduz um papiro, o que se repete na contracapa do livro (Figura 15).

Figura 14 – Capa de *Diário de Pilar no Egito*



Fonte: Companhia das Letras (2022e).

Figura 15 – Contracapa de *Diário de Pilar no Egito*



Fonte: Companhia das Letras (2022e)

O fundo das imagens tem referência à cultura do local retratado no livro: no Egito, são hieróglifos; na Grécia, um mapa; em Machu Picchu, tecidos; na Amazônia, folhagens; na África, padronagens dos tecidos étnicos. Além disso, muitas vezes, a pose das personagens também representa traços das expressões artísticas daquela cultura. No Egito (Figura 14), é possível perceber que Pilar e Breno são retratados como se fossem desenhos da arte egípcia, seguindo a chamada lei da frontalidade, no qual o corpo é representado de forma estilizada, com o tronco de frente, mas membros superiores e inferiores lateralmente; já o gato Samba está usando elementos que lembram a esfinge, uma vez que parte desse monumento é um leão, também um felino. Já na capa da Índia, as personagens estão fazendo posturas de ioga.

A ilustração de fundo da capa se estende à contracapa, na qual também é apresentada uma sinopse da obra, que segue o mesmo padrão da caixa de texto onde estão o título do livro e os nomes da autora e ilustradora, conforme exemplificado na Figura 16, que traz a contracapa de *Diários de Pilar na Grécia*.

Figura 16 – Contracapa de *Diário de Pilar na Grécia*



Fonte: Companhia das Letras (2022d)

Ao abrir os livros da coleção, há uma ilustração de página dupla, disposta na segunda capa e na guarda (Figura 17). Na parte esquerda, há um desenho de Pilar com as roupas da cultura retratada no livro e um indicativo de que o diário foi escrito pela menina. No volume sobre a Grécia, ela usa uma túnica; na parte da direita, repete-se o fundo da parte esquerda.

Figura 17 – Segunda capa e guarda de *Diário de Pilar na Grécia*



Fonte: Silva (2019e).

Na sequência, falsa folha de rosto e seu verso, é feita uma reprodução da caixa de texto do título e dos nomes da autora e da ilustradora, conforme a capa; no entanto, o fundo não é o mapa, mas as pautas da folha do diário. Na página da esquerda, há uma ilustração que indica uma ação que se desenrola nas páginas seguintes; no livro da Grécia, esse indicativo é um peixe voador.

Figura 18 – Folha de rosto e verso de *Diário de Pilar na Grécia*

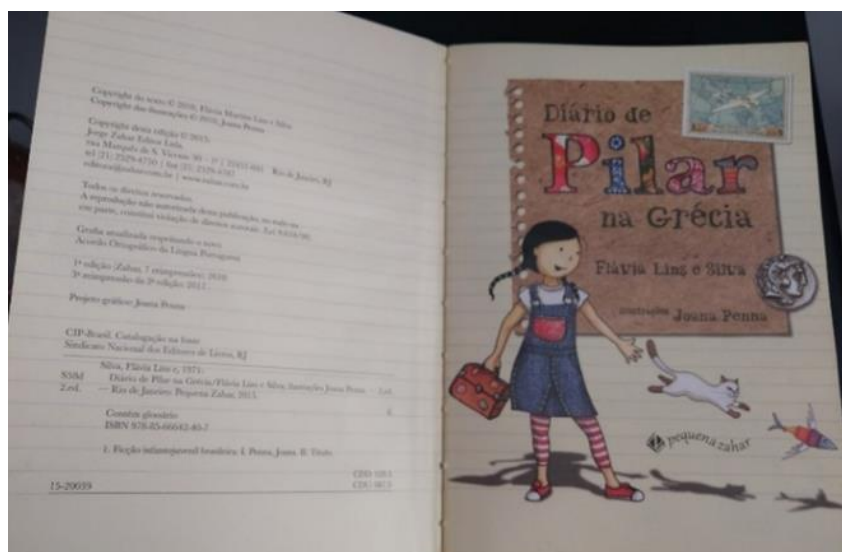


Fonte: Silva (2019e).

Em seguida, são apresentados os dados catalográficos da obra, na esquerda; já na página da direita, a caixa de texto da capa é reproduzida, junto com uma ilustração das personagens,

que dão pistas de situações que aparecem mais à frente na história. No volume da Grécia, é o gatinho Samba pulando do colo de Pilar e indo atrás de um peixe voador (Figura 19).

Figura 19 – Ficha catalográfica de *Diário de Pilar da Grécia*



Fonte: Silva (2019e).

Nas duas próximas páginas, há uma ilustração referente a algum elemento cultural e o início do sumário. No volume da Grécia, trata-se de um desenho circular com imagens de mulheres em poses e traços semelhantes aos dos desenhos feitos em cerâmicas gregas (Figura 20).

Figura 20 – Sumário de *Diário de Pilar na Grécia*



Fonte: (2022e).

No outro conjunto de páginas duplas (Figura 21), pode haver a continuação do sumário, como na obra da Grécia, na parte esquerda. Na página da direita, é apresentado Breno, o melhor amigo de Pilar, e a ilustração lembra as fotografias em miniatura feitas em máquinas que revelam a foto instantaneamente (Figura 21).

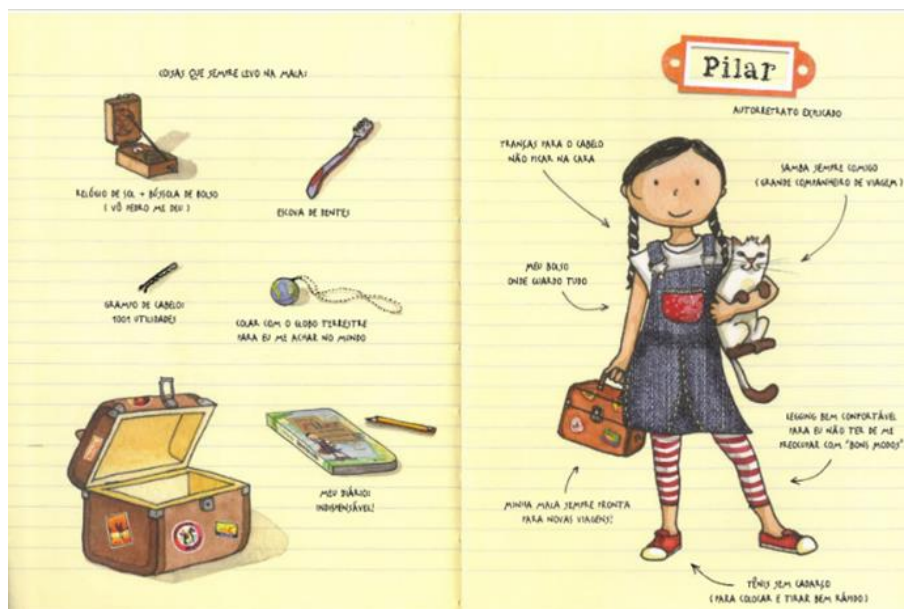
Figura 21 – Continuação do sumário de *Diário de Pilar na Grécia*



Fonte: Silva (2022e).

Logo em seguida, em página dupla, está o que Penna chamou de autorretrato explicado, que é igual para todas as obras (Figura 22). Nesse autorretrato, a menina se apresenta na página da direita; na página da esquerda, há alguns desenhos que vão sendo alterados de acordo com o livro, como o diário, que é um elemento de metalinguagem, uma vez que reproduz a capa daquela edição. A partir das próximas páginas, as ilustrações passam a ser referentes ao texto da obra.

Figura 22 – Autorretrato explicado



Fonte: Silva (2022e).

Mais para o fim, novamente, algumas ilustrações se repetem, ajudando a dar a coesão à coleção. Uma delas é a menina Pilar abraçando um globo terrestre e uma espécie de carimbo no canto esquerdo, no qual está escrito: “Rede mágica, me leva que eu vou, me leva aonde for...” (Figura 23).

Figura 23 – Globo terrestre



Fonte: Silva (2022e).

No conjunto de páginas duplas seguintes, há um mapa do local visitado, e Pilar e seus amigos aparecem dentro do mapa, em uma espécie de colagem (Figura 24).

Figura 24 – Mapa da Grécia



Fonte: Silva (2022e).

Outra característica que dá coesão à coleção é a apresentação da autora e da ilustradora. Os textos são acompanhados de suas fotografias, como se fossem selos postais e, por cima deles, há o carimbo de Pilar se referindo à rede mágica, já usado anteriormente. Chama a atenção que, no livro da Grécia, as fotografias de Lins e Silva e Penna são apresentadas com vestimentas contemporâneas e sem uma demarcação cultural referente à Grécia (Figura 25). Em outras obras, no entanto, como na do Egito, a autora está “vestida” como se fosse Cleópatra e a ilustradora está enrolada em ataduras, como se fosse uma múmia.

Figura 25 – Apresentação da autora e da ilustradora no livro *Diário de Pilar na Grécia*



Fonte: Silva (2022e).

O último ponto que mantém um padrão da coleção são as duas últimas páginas (terceira capa e a folha de guarda), nas quais são repetidas as características usadas na obra em questão, como se fechassem o diário. Para isso, são usadas fotografias e caixas de texto com fontes que remetem à caligrafia, por meio da técnica de colagem.

Figura 26 – Terceira capa e folha de guarda



Fonte: Silva (2022e).

No próximo tópico, passaremos à análise das ilustrações do *Diário de Pilar na Grécia*, a partir do método de Mendes (2019). No entanto, faremos algumas modificações na terceira parte, em que realizaremos uma avaliação sobre como as imagens se relacionam com determinada parte do texto e acrescentaremos um quarto elemento a respeito da leitura da imagem sobre os aspectos históricos.

3.2.1.4 Análise das ilustrações do livro *Diário de Pilar na Grécia*

O livro *Diário de Pilar na Grécia* é o primeiro livro da série e, como visto anteriormente, esta é a nova versão da história, uma vez que a narrativa foi modificada por Silva (2019e), que a transformou em uma coleção com ilustrações de Penna. Para esta parte da análise, vamos diretamente para as ilustrações que acompanham o texto narrativo em si, pois a parte pré-textual, avaliada no tópico anterior, é padronizada, com o objetivo de dar uma identidade visual à série, como explicado por Penna (O Processo..., 2021).

Para a análise das imagens, optamos pelo método de três etapas proposto por Mendes (2019), mas com algumas adaptações, pois também vamos nos atentar para como as imagens se relacionam com o texto verbal. Assim, o objetivo é fazer uma análise em que: conste a imagem da página, com o número da paginação; os passos um e dois do método de Mendes (2019) se mostrem unificados em um aspecto descritivo; o terceiro passo apresente a

contextualização histórica das ilustrações e possíveis referências a outras obras e/ou textos (imagéticos ou não); e, por fim, sejam demonstradas as relações entre as imagens e o texto, trazendo elementos destacados por Santaella, Nóbrega e Prado (2020). Outro acréscimo que fazemos são sugestões de intervenção que podem ser aplicadas pelos docentes durante a leitura guiada.

I) Páginas 10 e 11:

Figura 27 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 10 e 11



Fonte: Silvar (2019e, p. 10-11).

Descrição: As ilustrações que acompanham a abertura do primeiro capítulo, “Segredos do meu labirinto” (Figura 27), são: na página da esquerda, duas fotografias, uma do pai de Pilar, em formato 3x4, e outra de Pilar em uma rede com seu avô Pedro, em formato *polaroid*, que lê o livro *Odisseia*. Abaixo, há uma ilustração do Cavalo de Troia. A página ainda tem uma lista de informações sobre Ulisses, o herói de *Odisseia*. Na página da direita, temos uma ilustração de um barco trirreme. No topo da página, há um lápis, próximo ao título.

Referenciação: As ilustrações da página da esquerda fazem referência a uma obra conhecida da literatura grega, *Odisseia*, de Homero (2018b), na qual o herói, Ulisses (como é chamado pelos romanos) ou Odisseu (como é chamado pelos gregos) participa da Guerra de Troia — por isso a ilustração do cavalo, que permitiu que os gregos entrassem na cidade de Troia e derrotassem os troianos após uma guerra de 10 anos. No retorno para casa, em Ítaca, o herói encontra dificuldades pelo caminho, levando 10 anos para fazer esse retorno devido aos

contratempos e desvios de rota. Pilar faz uma comparação entre a história de Ulisses com a dela, pois seu pai saiu para uma viagem e não retornou, não sabendo que sua namorada estava grávida de Pilar. Nas imagens da página da direita, o barco trirreme serve para ilustrar como seria o barco usado por Ulisses em *Odisseia*, e o lápis, próximo ao título, traz a ideia de que a história é manuscrita por Pilar.

Relação com o texto: Neste caso, as imagens da página da esquerda são complementares ao texto e trazem novas informações, como a lista sobre as características de Ulisses. Já as imagens da página da direita são mais ilustrativas e servem para quebrar o bloco textual, trazendo suavidade à página.

Possibilidade de intervenção: Logo no início da leitura, é possível fazer duas intervenções relacionadas às imagens e suas ligações com o conteúdo de História. A primeira é referente ao livro *Odisseia*, de Homero (2018b), que o avô lê para a menina, e a analogia que ela faz entre a sua história pessoal e a do herói grego. Aqui, pode-se falar sobre a importância dos textos atribuídos a Homero e como eles chegaram até a atualidade. O segundo ponto é a ilustração do barco trirreme, sendo possível lembrar aos alunos a importância da navegação para o comércio no Mar Mediterrâneo e como a geografia da Grécia foi ponto fundamental para isso, devido ao seu litoral recortado e à formação de portos naturais.

II) Páginas 12 e 13:

Figura 28 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 12 e 13



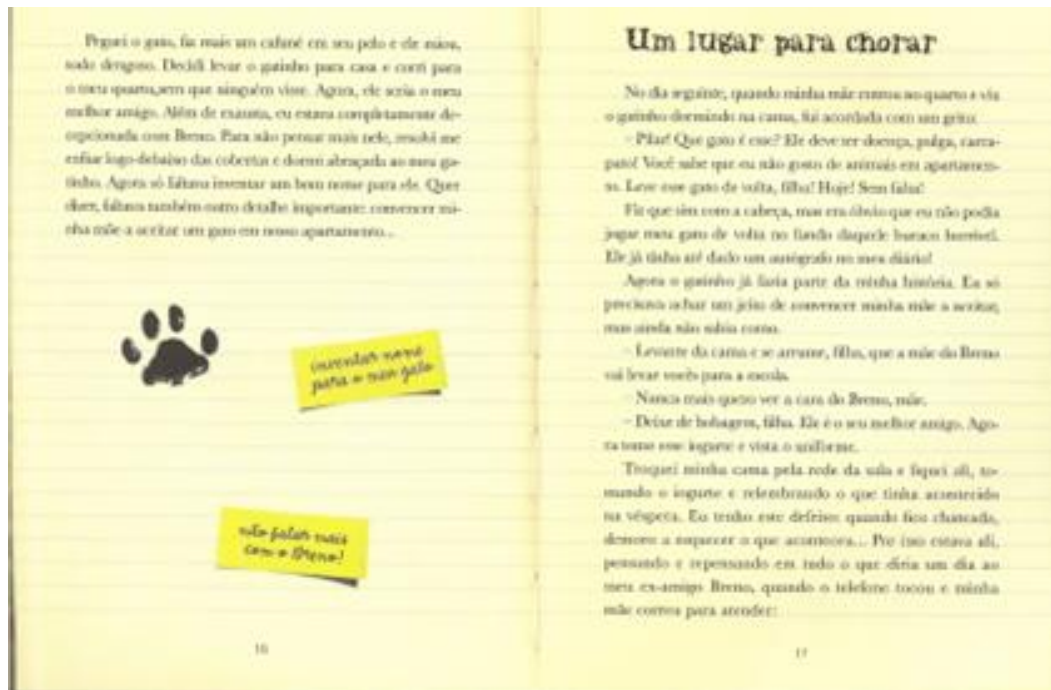
Fonte: Silva (2019e, p. 12-13).

Referenciação: A ilustração feita por Breno lembra os desenhos técnicos que constam em manuais de instrução.

Relação com o texto: A imagem serve para reforçar o que o texto já trouxe e auxiliar o leitor a entender o que Breno propôs à amiga.

IV) Páginas 16 e 17:

Figura 30 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 16 e 17



Fonte: Silva (2019e, p. 16-17).

Descrição: Na Figura 30, as imagens estão localizadas na página esquerda e se constituem em uma pegada de patinha e dois adesivos com pequenas frases.

Referenciação: A pegada da patinha é do filhote de gato que Pilar resgata, e os adesivos são semelhantes aos *post-its* usados para marcar ou escrever pequenas tarefas, como os lembretes que a menina escreve para que possa resolver posteriormente.

Relação com o texto: As imagens são ilustrativas, reforçando o que o texto traz, sendo, portanto, um recurso para decorar e dar leveza aos blocos textuais.

V) Páginas 18 e 19:

Figura 31 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 18 e 19



Fonte: Silva (2019e, p. 18-19).

Descrição: Na Figura 31, a imagem está localizada na página da direita e traz um cartão com um texto sobre o avô Pedro. Além disso, há manchas arredondadas e escurecidas tanto no cartão quanto nas páginas, incluindo a da esquerda.

Referenciação: As manchas são as marcas das lágrimas de Pilar, que lamenta o ocorrido com seu avô (ela não sabe direito o que aconteceu, só que o avô não vai retornar da viagem à Grécia). O cartão é mais uma das listas que Pilar escreve em outro material e cola em seu diário, o que traz destaque ao texto que está no material diferenciado.

Relação com o texto: O cartão com a lista complementa e reforça as informações sobre o avô e a relação entre ele e Pilar; já as manchas de lágrimas mostram como aquele texto que a menina escreve a emocionou.

VI) Páginas 20 e 21:

Figura 32 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 20 e 21

Fonte: Silva (2019e, p. 20-21).

Descrição: Na Figura 32, as imagens constam nas duas páginas: no lado esquerdo, vê-se um envelope de papel pardo e um colar com um pingente de um globo terrestre; no lado direito, um bilhete escrito à mão e com as bordas queimadas e marcas de amassado.

Referenciação: Os objetos encontrados por Pilar haviam sido deixados no armário por seu avô. O bilhete tem as bordas queimadas para dar a impressão de algo antigo, criando o clima de suspense sobre o que Pedro guardou para a neta e como isso foi encontrado por ela.

Relação com o texto: As imagens da página esquerda servem como ilustração, sendo decorativas. O bilhete na página da direita complementa o texto, pois traz informações sobre o que o avô endereçou a Pilar.

VII) Páginas 22 e 23:

Figura 33 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 22 e 23

Fonte: Silva (2019e, p. 22-23).

Descrição: Na Figura 33, a imagem está na página da direita, trazendo uma fotografia, que mostra Pilar em uma rede dourada junto com o gato. A rede está pendurada no armário e, pelo espelho do móvel, vê-se, através do reflexo, o restante do quarto. A menina segura uma câmera na mão.

Referenciação: A fotografia feita por Pilar é um protótipo do que hoje chamamos de *selfie*, fotografia feita com o celular em que a pessoa que segura o aparelho faz a imagem e aparece nela. No caso de Pilar, ela aparece devido ao reflexo do espelho.

Relação com o texto: A imagem reforça o conteúdo do texto, sendo, portanto, uma redundância.

VIII) Páginas 23 e 24:

Figura 34 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 24 e 25



Fonte: Silva (2019e, p. 24-25).

Descrição: Na Figura 34, na página da esquerda, veem-se duas fotografias, uma de uma menina sozinha, segurando um ramo de folhas e sorrindo para a câmera, e outra de uma menina com um homem mais velho em uma praia, junto a um barco, e um gato observando a ação do dois. No alto da página, aparecem pedras, que também estão na página do lado direito.

Referenciação: As fotografias apresentam os novos personagens que entram na história: Helena, a menina, e Tirésias, o pescador, “tipo” um avô para Helena. No texto que acompanha a fotografia da garota, relata que ela segura um ramo de oliveira, uma planta comum na Grécia e que é cultivada desde a Antiguidade para a fabricação de azeite. Há uma segunda legenda, na qual Pilar indica que as pedras são gregas. Aqui, é utilizado o recurso da colagem, pois as fotografias não são exatamente fotografias, mas ilustrações que lembram fotografias, e as pedras são representadas com imagens fotográficas com o fundo recortado para dar a impressão de que elas foram deixadas em cima das páginas.

Relação com o texto: As imagens servem para apoiar a descrição feita por Pilar sobre como era o lugar aonde ela vai após a rede mágica funcionar, bem como os personagens que ela cita. Portanto, há uma redundância.

Possibilidade de intervenção: O professor pode usar essas imagens para conversar com os alunos sobre o ramo de oliveira e como a produção de azeite ocorria na Antiguidade. Pode, ainda, fazer um novo *link* com as narrativas de Homero, desta vez com *Ilíada* (Homero, 2018a), considerando que o nome da nova personagem é Helena, uma referência à personagem raptada de seu lar pelo príncipe troiano Páris, fato de teria motivado a Guerra de Troia. Além disso, a outra personagem se chama Tirésias, uma referência a uma personagem de *Odisseia* (Homero, 2018b), conhecido por ser um vidente em Tebas que ficou cego por ver uma deusa tomando banho nua. Ao longo da sua vida, Tirésias se tornou um sábio. Ulisses o encontrou no submundo, onde o vidente o aconselhou sobre como retornar a Ítaca.

IX) Páginas 26 e 27:

Figura 35 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 26 e 27



Fonte: Silva (2019e, p. 26-27).

Descrição: Na Figura 35, na página da esquerda veem-se marcas de patas de um animal. Na página da direita, há uma fotografia de um gato com um peixe na boca em uma praia e, no centro dessa fotografia, há uma moldura. Há um texto acima da imagem, assim como um esqueleto de peixe; no topo da página, há uma espécie de apito.

Referenciação: As patinhas que saem de uma página chegam a outra indicando que são do gato resgatado por Pilar. Uma fotografia e o texto que a acompanha explicam como é o gato Samba

e como ele gosta de peixe. Esse é o momento em que o bichinho é oficialmente apresentado ao leitor, uma vez que ele ainda não tinha sido nomeado. Pilar, na discussão com Helena, decide nomear o gato como Samba, enquanto Helena quer Hércules. A escolha por Samba é uma referência ao estilo musical surgido no Brasil, país de origem da personagem principal.

Relação com o texto: As ilustrações servem para referendar as descrições que Pilar faz sobre o bichinho e seu gosto por peixes, o que é um indício importante de algo que já foi dado como pista na falsa folha de rosto e na folha de rosto, desdobrando-se na sequência da leitura.

Possibilidade de intervenção: Helena fala sobre Hércules; neste ponto, o professor pode conversar com os alunos sobre essa figura da mitologia grega e sobre quem eram os semideuses.

X) Páginas 28 e 29:

Figura 36 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 28 e 29



Fonte: Silva (2019e, p. 28-29).

Descrição: Na Figura 36, na página da esquerda, há um cartão com informações a respeito do alfabeto grego antigo, sobre o qual há uma moeda e um cartão com textos escritos em grego e uma imagem de uma construção, ao fundo da qual há o mar. Na página da direita, vê-se um *box* com a bandeira da Grécia e uma lista de informações.

Referenciação: Na página da esquerda, há uma lista que mostra o alfabeto grego e como ele se traduz para o português, bem como se escreve os nomes das personagens em grego (com o

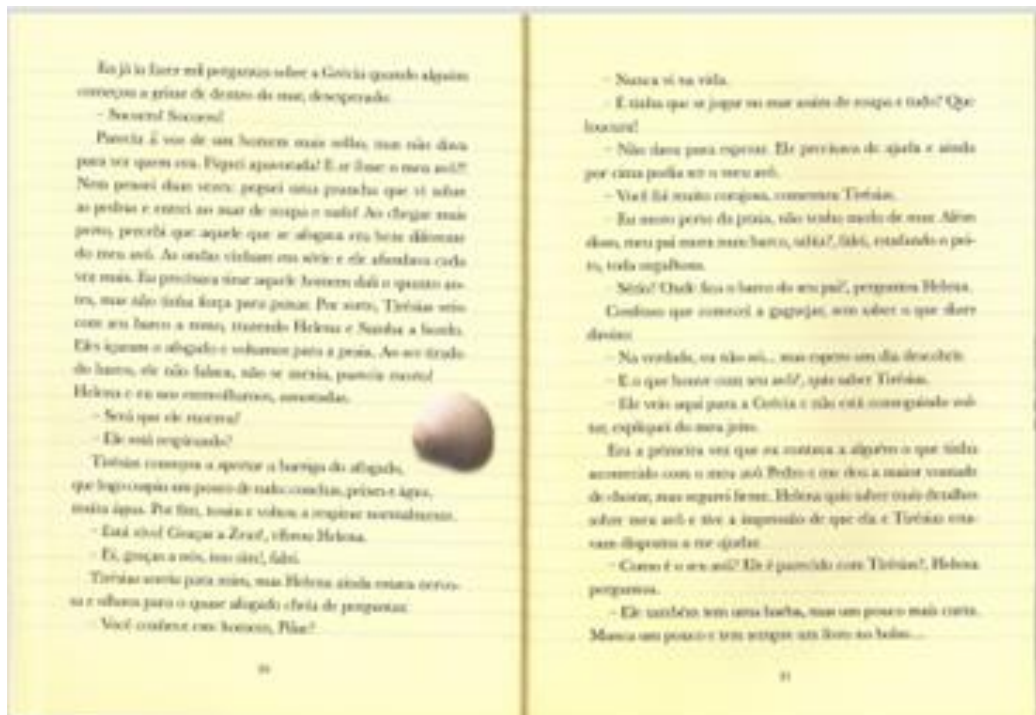
alfabeto grego e com o latino) e em português. Já a moeda é uma referência às moedas usadas pelas cidades-estados, e o cartão é um cartão telefônico com uma imagem de Santorini, uma ilha no Mar Egeu. Aqui, novamente, usou-se a colagem de ilustrações e fotografias (moeda e o cartão telefônico). Na página da direita, o *box* traz informações sobre a Grécia na atualidade, incluindo a bandeira nacional.

Relação com o texto: Nesta parte do texto, Pilar descobre que está na Grécia; assim, as ilustrações ajudam a contextualizar e trazem informações sobre a escrita e dados do país onde a menina está.

Possibilidade de intervenção: A lista comparativa entre os alfabetos grego e latino (que usamos) pode ser usada pelo professor para discutir com os alunos as origens da língua portuguesa e a influência da língua grega. Também é possível discutir sobre os diversos tipos de sistema de escrita.

XI) Páginas 30 e 31:

Figura 37 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 30 e 31



Fonte: Silva (2019e, p. 30-31).

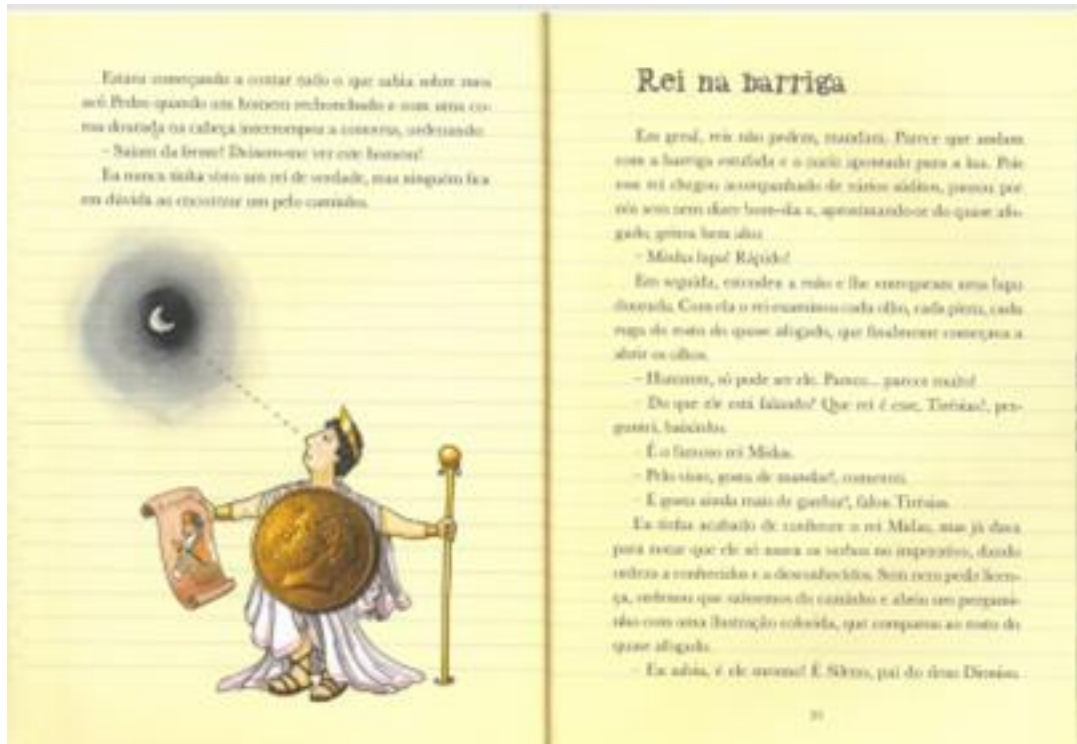
Descrição: Na Figura 37, na página da esquerda, há uma fotografia de uma concha marinha.

Referenciação: A concha é uma referência ao mar, pois, nesta parte do texto, Pilar ajuda a socorrer um homem que está se afogando.

Relação com o texto: A imagem é puramente decorativa, colocada para quebrar o bloco de texto de página dupla.

XII) Páginas 32 e 33:

Figura 38 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 32 e 33



Fonte: Silva (2019e, p. 32-33).

Descrição: Na Figura 38, na página da esquerda, vê-se uma figura masculina vestindo uma túnica grega, calçando sandálias e usando uma coroa; por cima de sua barriga, há uma colagem de uma moeda com a face de um homem. Essa figura masculina segura um cetro na mão esquerda e, na direita, um pergaminho com um desenho de um homem. No céu, está a Lua, e o homem está com a cabeça erguida como se olhasse para ela.

Referenciação: A personagem que aparece é o rei Midas, que, por seu jeito orgulhoso, está com a cabeça empinada. A moeda no corpo é uma brincadeira com o título do capítulo seguinte, “Rei na Barriga”, uma vez que há uma sobreposição da ilustração do personagem com a fotografia da moeda dourada — essa moeda tem o mesmo desenho que moeda da página 28.

Relação com o texto: A imagem é complementar, trazendo informações sobre a personagem a partir da observação da sua postura, das suas vestes e da maneira como empina o olhar.

Possibilidade de intervenção: O professor pode usar a análise de imagem para levantar, com os alunos, hipóteses sobre quem é a personagem e qual será sua relação com o homem que foi resgatado no mar, verificando se as observações dos estudantes se confirmam na sequência. Usa-se, assim, a estratégia de leitura *top-down* (Leffa; Pereira, 1999), na qual o leitor estabelece inferências e tenta antecipar o que pode ocorrer na sequência.

XIII) Páginas 34 e 35:

Figura 39 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 34 e 35



Fonte: Silva (2019e, p. 34-35).

Descrição: Na Figura 39, na página da direita, há uma figura masculina de costas, usando camiseta listrada nas cores azul e branco, calças, chinelos e chapéu, que está de mãos dadas com duas figuras femininas infantis, também de costas. Uma das figuras é uma menina de cabelos soltos que usa vestido branco e sandálias; a outra, uma menina de cabelos trançados que veste jardineira *jeans*, *legging* listrada nas cores branco e vermelho e tênis. Eles caminham por uma calçada de pedras e passam por uma espécie de portal formado por duas colunas com vasos em cima, ladeadas por árvores.

Referenciação: Na imagem, Tirésias dá a mão para Pilar e Helena e segue com elas para o palácio do rei Midas. As colunas são elementos da arquitetura grega conhecidos desde a

Antiguidade, e as plantas que adornam as colunas são oliveiras e videiras, ambas presentes na agricultura do mundo grego.

Relação com o texto: A imagem é uma ilustração do conteúdo do texto verbal, atuando de forma redundante.

XIV) Páginas 36 e 37:

Figura 40 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 36 e 37.



Fonte: Silva (2019e, p. 36-37).

Descrição: A imagem que vemos na Figura 40 é a continuação da página anterior; no entanto, desta vez, as figuras humanas estão de frente. Eles caminham por uma calçada que leva a uma escada com quatro degraus e se forma uma espécie de corredor, onde podem ser vistas uma fonte de com plantas aquáticas e piscinas de água. Também há vasos com plantas, um pavão e estátuas de figuras femininas segurando jarras/vasos ou tocando instrumentos musicais.

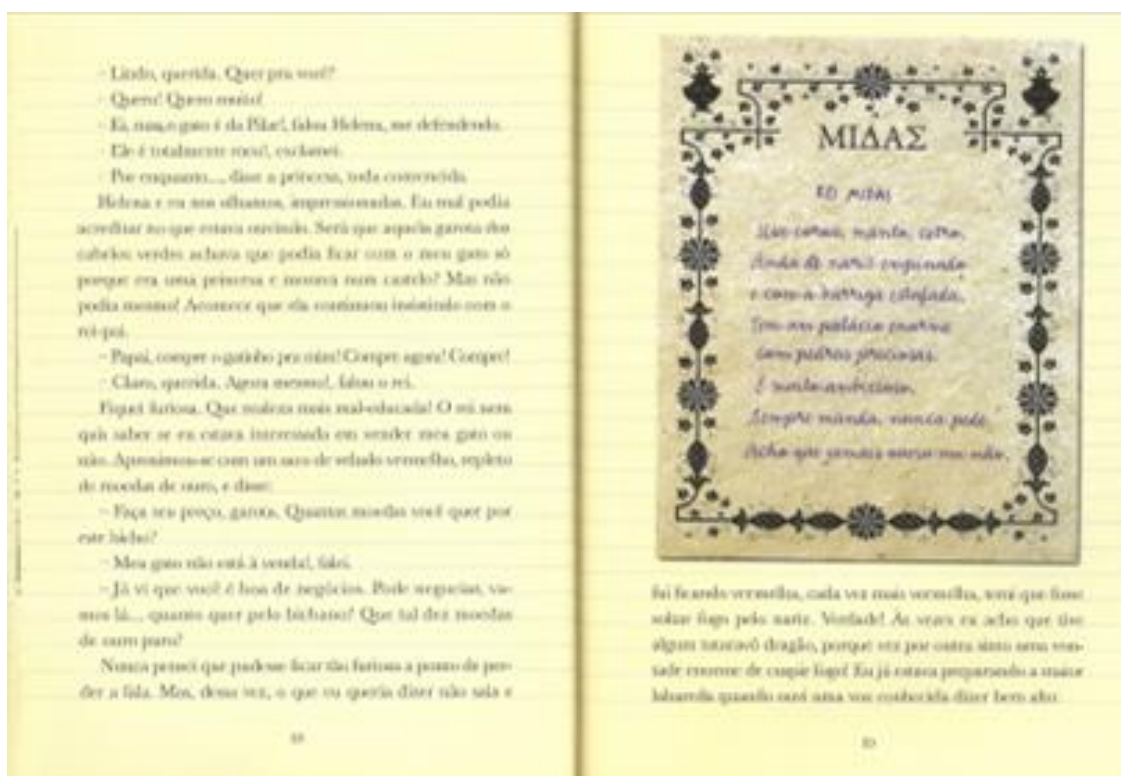
Referenciação: Tirésias acompanha Helena e Pilar ao palácio do rei Midas em busca de Samba. Os novos elementos que complementam a imagem da página anterior são as estátuas, referências à arte estatuária grega, assim como os vasos, que lembram o formato das cerâmicas criadas pelos gregos para transporte de líquidos variados.

Relação com o texto: A imagem é novamente uma ilustração do texto, sendo redundante.

Possibilidades de intervenção: As estátuas que aparecem na imagem são brancas, semelhantes às que estão em museus. Contudo, hoje se sabe que tanto os gregos quanto os romanos antigos pintavam as esculturas; porém, com o tempo, os pigmentos saíram (Kriezis, 2021). Nesse momento, o professor pode apresentar essa informação e discutir com os alunos as formas de representação da arte grega, a qual procurava retratar os corpos de forma mais naturalizada, mas a partir do seu ideal de beleza.

XV) Páginas 38 e 39:

Figura 41 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 38 e 39



Fonte: Silva (2019e, p. 38-39).

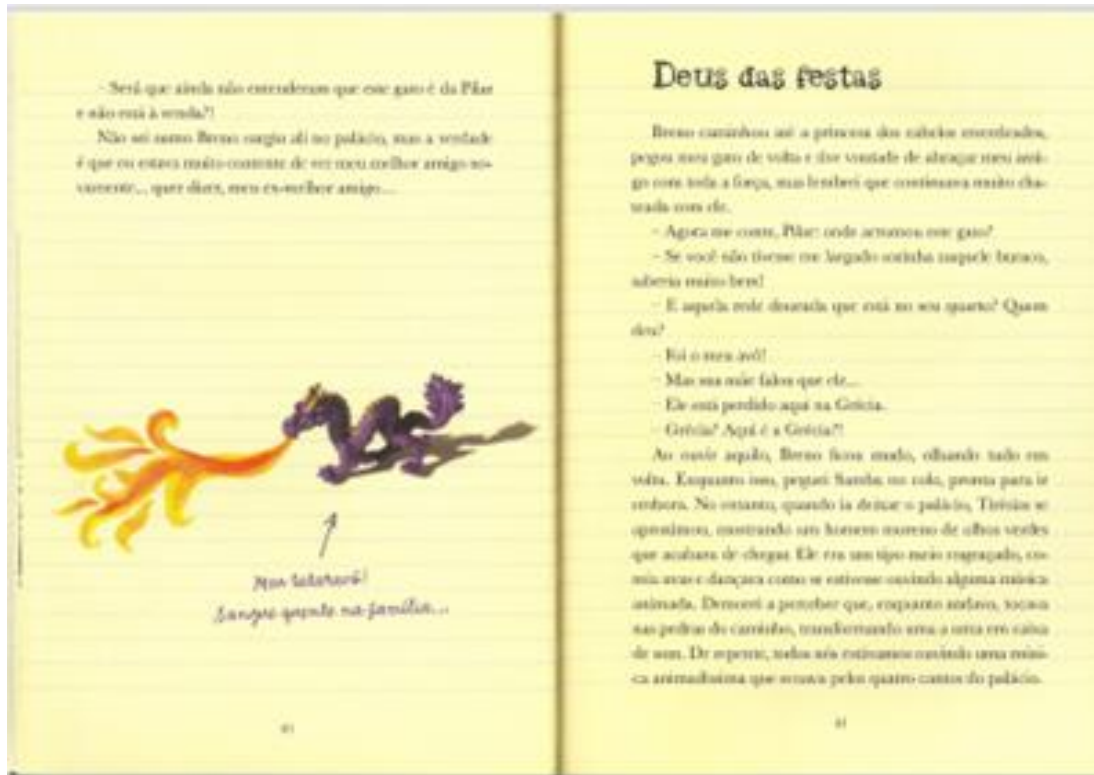
Descrição: A Figura 41 mostra, na página da direita, um cartão com uma moldura de flores, ramos e vasos, dentro da qual há um texto com uma palavra em grego.

Referenciação: Inserção de um cartão com informações sobre o rei Midas. A fonte usada no texto é diferente para representar a caligrafia de Pilar, como se ela tivesse escrito o cartão à mão.

Relação com o texto: A imagem complementa o texto, pois traz as impressões de Pilar sobre o rei e seu comportamento.

XVI) Páginas 40 e 41:

Figura 42 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 40 e 41



Fonte: Silva (2019e, 40-41).

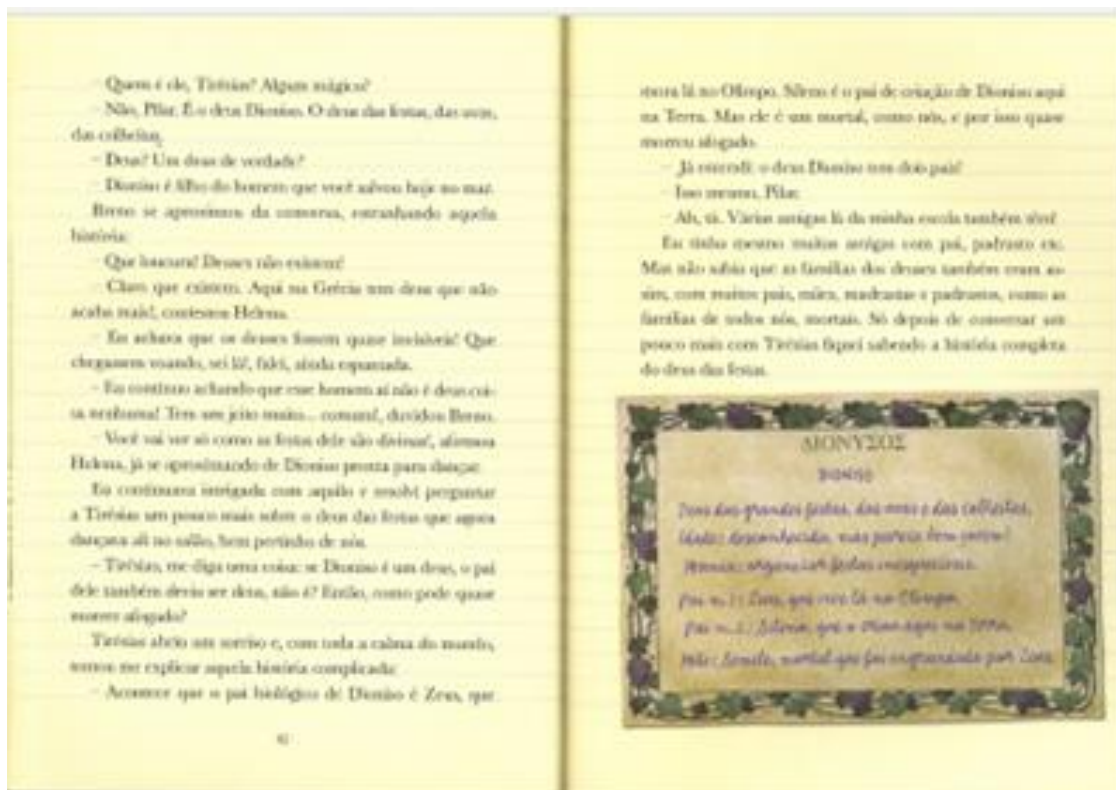
Descrição: Na figura 42, na página da esquerda, há uma representação de um dragão soltando fogo, acompanhado por uma legenda com fonte diferente.

Referenciação: Aqui, é usada novamente a técnica da colagem: a representação do dragão no estilo chinês é uma fotografia, e o fogo que ele solta é desenhado. A legenda é feita na mesma fonte que usada no cartão sobre o rei Midas da página anterior, servindo para representar a caligrafia de Pilar.

Relação com o texto: A imagem é uma representação do estado de espírito de Pilar, descrito por ela mesma na página anterior. A ilustração atua de forma redundante, reforçando a mensagem textual.

XVII) Páginas 42 e 43:

Figura 43 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 42 e 43



Fonte: Silva (2019e, p. 42-43).

Descrição: Na Figura 43, no lado direito, vemos um cartão com uma moldura de videiras, em cuja parte interna há um texto com dois títulos, um em grego e outro em português; novamente, o uso de fonte diferente.

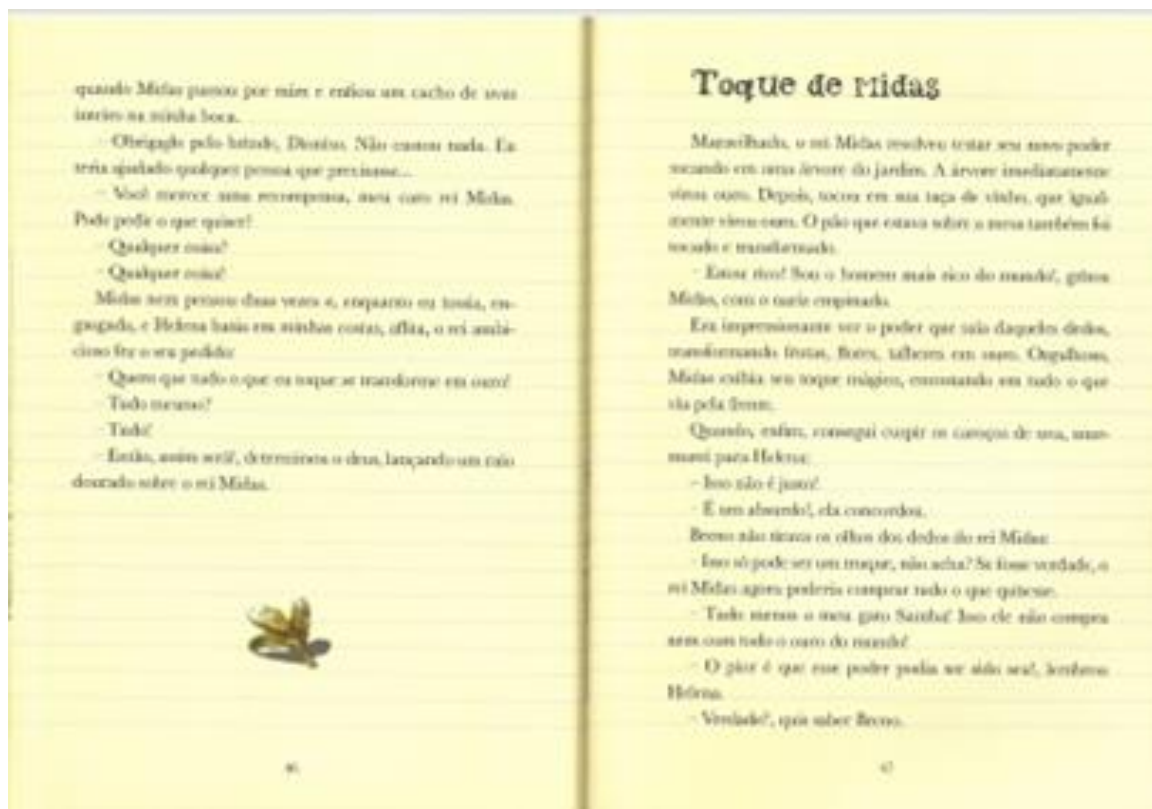
Referenciação: A imagem é semelhante à da página 39 (Figura 41), configurando-se um padrão para apresentar figuras mitológicas. Aqui, o cartão é sobre Dioniso, o deus do Vinho, razão pela qual a moldura tem videiras. A fonte diferenciada é para caracterizar a caligrafia de Pilar.

Relação com o texto: É um complemento do que o texto traz, com uma síntese de informações sobre Dioniso e sua origem como um semideus que se torna deus a partir da intervenção de Hera.

Possibilidade de intervenção: Neste ponto, o professor pode retomar a conversa que Pilar e Helena têm sobre Hércules ao discutirem o nome do gato. É interessante fazer essa comparação, porque tanto Hércules quanto Dioniso eram filhos de Zeus com mortais, mas seus destinos foram diferentes.

XVIII) Páginas 46 e 47:

Figura 44 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 46 e 47



Fonte: Silva (2019e, p. 46-47).

Descrição: Na Figura 44, observam-se, na página da esquerda, folhas douradas formando um ramo e uma pérola.

Referenciação: É uma fotografia de um objeto decorativo ou joia que lembra uma uva cercada por folhas.

Relação com o texto: O objeto antecipa o que vem na sequência: o rei Midas transformando tudo o que toca em ouro. Além disso, a imagem é decorativa e tem como função quebrar o bloco de texto que tem início na página 44 e segue, em grande, parte até as páginas 46 e 47.

XIX) Páginas 50 e 51:

Figura 45 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 50 e 51



Fonte: Silva (2019e, p. 50-51).

Descrição: Na Figura 45, na página da esquerda, vê-se uma figura masculina correndo, vestida com túnicas gregas e sandálias e com uma moeda na barriga. Atrás dela, há uma figura feminina dourada, um caminho dourado, uma árvore dourada, uma estátua branca e um gato dourado. Por detrás de uma pedra em primeiro plano, vemos três adolescentes e um homem mais velho de costas. Na página da direita, há diversos objetos: uma fita adesiva, um apito, uma pimenta, chicletes, um lápis, um bloco de anotações e um binóculo.

Referenciação: A página da esquerda mostra o desespero do rei Midas ao descobrir seu poder de transformar em ouro tudo o que toca, inclusive sua filha e o gato de Pilar. Já atrás da pedra, Pilar, Breno, Helena e Tirésias observam a cena, e Helena segura Pilar para que ela não reaja após Samba virar ouro. Os objetos apresentados na página da direita são alguns dos que acompanharam Pilar em seu autorretrato explicado, como as coisas que ela carrega consigo, fazendo uma ligação entre início do livro e esse primeiro momento de desafio.

Relação com o texto: As imagens, tanto a da esquerda quanto a da direita, são referentes à descrição da ação, sendo redundantes ao texto.

XX) Páginas 54 e 55:

Figura 46 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 54 e 55



Fonte: Silva (2019e, p. 54-55).

Descrição: Na Figura 46, na página da esquerda, vemos a imagem de uma figura feminina infantil que está com uma espécie de apito, do qual uma nota musical. Além disso, há a figura de um pássaro no chão e outros três pousados em uma estátua de uma figura feminina com túnicas gregas que segura um prato em uma mão e um jarro na outra. Ainda, no topo direito, há folhas e galhos de uma árvore.

Referenciação: A menina da imagem é Pilar. Ela está assoprando um apito de chamar passarinho, um dos objetos que está na página e 51 e no autorretrato explicado, do início do livro. Quanto à estátua, utilizamos a ferramenta do *Google Lens*⁸, não mas conseguimos identificar se a imagem era referência a alguma obra conhecida ou a alguma figura mitológica em específico. Entre os pássaros, um deles é identificado como um pavão, símbolo da deusa Hera; os demais não foram reconhecidos como de alguma espécie definida.

⁸ O *Google Lens* é uma ferramenta de busca de imagens na qual a imagem fornecida pelo usuário é analisada e comparada com as que o buscador pesquisa. Dessa forma, por similaridade, é possível reconhecer a origem ou a referência da imagem fornecida pelo usuário. Nesta pesquisa, utilizamos essa ferramenta para identificar locais na Grécia e obras que são usadas de base para as ilustrações da obra.

Relação com o texto: A imagem é a representação do que o texto verbal trouxe anteriormente sobre Pilar: ela fica parada esperando que o rei Midas lhe peça ajuda e chame o deus Dioniso. Portanto, é uma redundância do texto.

XXI) Páginas 56 e 57:

Figura 47 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 56 e 57



Fonte: Silva (2019e, p. 56-57).

Descrição: Na Figura 47, na página da esquerda, podemos ver uma pauta de caderno musical e manchas coloridas de fundo. Em primeiro plano, observamos uma figura masculina vestindo uma túnica; de seus cabelos e de sua mão esquerda, saem cachos de uvas; de sua mão direita, saem notas musicais. Junto, há três figuras infantis, duas meninas e um menino, são retratados como se estivessem em movimento. Na página da direita, na parte inferior e canto direito, vemos uma figura feminina com um rabo de peixe e um cavalo marinho, acompanhados por uma legenda.

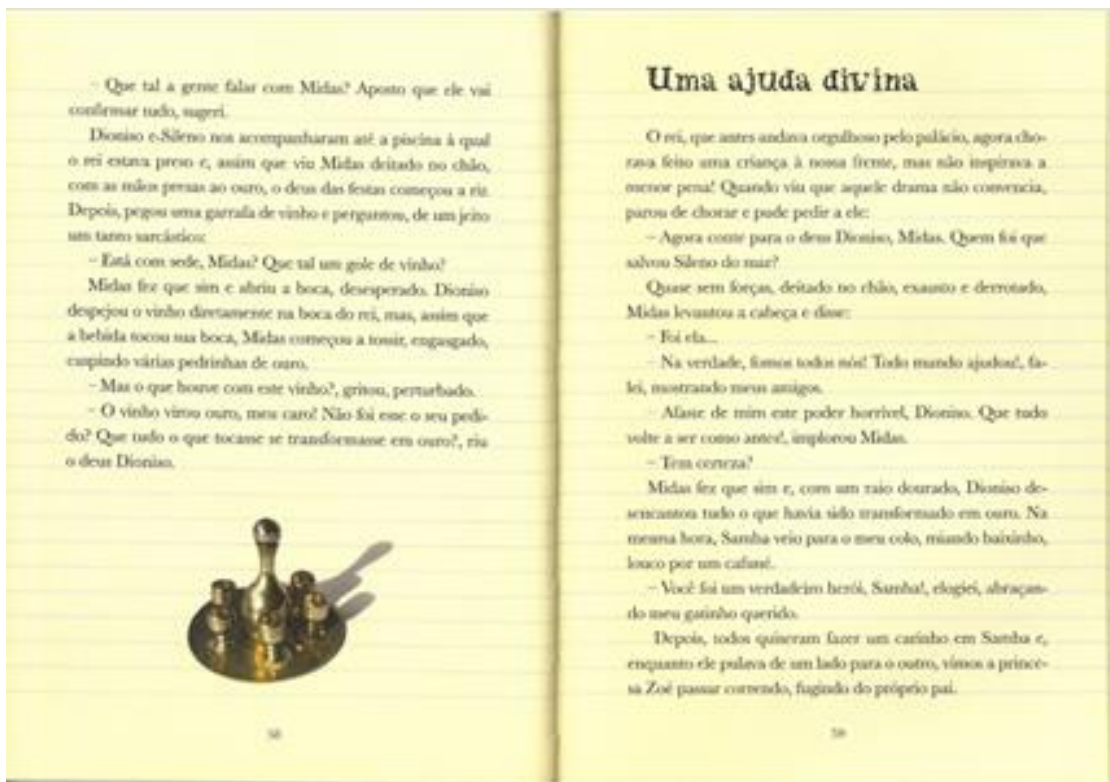
Referenciação: na página da esquerda, temos o deus Dioniso, reconhecível pelas uvas e pelas notas musicais que o acompanham. As figuras infantis são Helena, Breno e Pilar, que dançam com o deus das festas e do vinho. Na página da direita, temos Pilar como uma sereia, e a legenda explica exatamente isso.

Relação com o texto: As imagens das duas páginas são novamente redundantes ao texto, pois ilustram aquilo que foi descrito textualmente.

Possibilidade de intervenção: Neste momento, é possível fazer uma discussão com os alunos sobre as sereias, seres mitológicos de origem grega e presentes na cultura *pop*. Pode-se falar de sua relação com a obra já citada no início do livro, *Odisseia*, de Homero (2018b), em cujo enredo Ulisses se amarrou ao mastro do barco para não ser atraído pelo canto das sereias, evitando ser enfeitado por elas. Ainda, cabe o esclarecimento de que, na mitologia grega, elas são descritas com asas e penas, não com rabo de peixe, o que está relacionado à mitologia nórdica.

XXII) Páginas 58 e 59:

Figura 48 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 58 e 59



Fonte: Silva (2019e, p. 58-59).

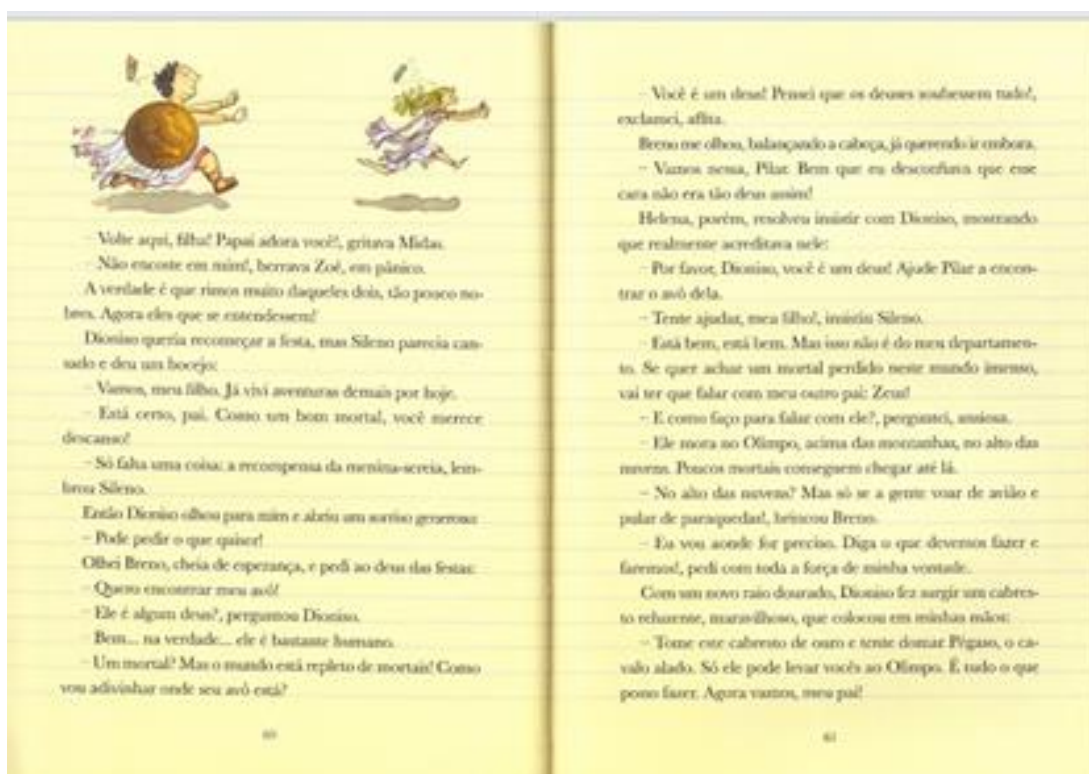
Descrição: Na Figura 48, na página da esquerda vemos uma imagem de uma badeja, com um jarro e taças douradas.

Referenciação: Aqui, a imagem não é uma ilustração desenhada, mas uma fotografia inserida por cima das pautas do diário, representando um conjunto de servir vinho. O dourado da imagem dá indicação de as peças serem de ouro.

Relação com o texto: A imagem serve de decoração, uma vez que ajuda a quebrar o bloco de texto, pois os objetos não são usados pelos personagens. Porém, por conta do texto, dá a entender que esses objetos foram transformados em ouro quando Midas encostou neles ao ser servido de vinho pelo deus Dioniso.

XXIII) Páginas 60 e 61:

Figura 49 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 60 e 61



Fonte: Pilar (2019e, p. 60-61).

Descrição: Na Figura 49, na página da esquerda, na parte superior, vemos uma figura masculina em movimento, usando túnica, coroa, sandálias e uma moeda por cima do tronco. Percebe-se, ainda, uma figura feminina jovem, usando túnica, uma tiara e descalça, também em ação.

Referenciação: A figura masculina é o rei Midas, e a figura feminina é sua filha Zoé. A menina corre do pai assustada depois de voltar à vida. Isso é possível porque o “dom” de Midas é retirado por Dioniso, que descobre que o rei não salvou Sileno do mar e, sim, Pilar e seus amigos.

Relação com o texto: As imagens também são redundantes ao texto, pois ilustram o que aparece descrito textualmente.

XXIV) Páginas 62 e 63:

Figura 50 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 62 e 63



Fonte: Silva (2019e, p. 62-63).

Descrição: Na Figura 50, na página da esquerda, vemos uma imagem de uma paisagem, com um corpo d'água e um morro com vegetação. O topo da montanha está cercado por nuvens e, no alto, há uma construção, sobre a qual está escrito "Olimpo". Em direção à parte superior, aparece uma figura alada, que lembra um cavalo com asas, e uma menina segurando o cabresto. Na página da direita, há um selo com uma imagem semelhante à do cartão telefônico da página 28; ao redor, há várias palavras com a indicação de um local.

Referenciação: A imagem é uma representação do monte Olimpo da mitologia grega. Já a figura alada é Pégaso, outra figura mitológica; segurando o cabresto, está Pilar. O mar nessa ilustração tem uma espécie de textura, a partir da colagem de uma imagem, com uma padronagem que lembra tecido. A imagem da página da direita é um selo que indica um estabelecimento comercial chamado Hotel Helena, localizado na ilha de Santorini, na Grécia. Não ficou claro se o local pertence à família da amiga de Pilar, mas é possível.

Relação com o texto: A imagem é uma antecipação do que se desenrola mais adiante, tendo sido elaborada a partir da ideia que Dioniso dá a Pilar: para achar seu avô, ela precisaria procurar Zeus no Olimpo e, para chegar até lá, deve domar Pégaso. Dessa forma, a imagem confirma que a menina consegue chegar ao Olimpo, mas há dificuldades pelo caminho. A imagem da página da direita é decorativa, não sendo possível confirmar se o Hotel Helena é da família da amiga de Pilar, pois nada no texto revela isso, nem mesmo se a casa da menina fica na ilha de Santorini. O selo tem a função de quebrar o bloco de texto.

XXV) Páginas 64 e 65:

Figura 51 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 64 e 65



Fonte: Silva (2019e, p. 64-65).

Descrição: Na Figura 51, na página da esquerda, vemos um cartão com fundo amarelado e envolto por uma moldura; dentro, há um texto com fonte diferente, um título em grego e um rosto feminino com cobras no lugar dos cabelos. Na página da direita, vemos outro cartão, desta vez com o fundo mais claro, mas também com uma moldura, um título em grego e um texto em fonte diferente; neste cartão, não há representação humana, mas um ramo de louro.

Referenciação: O cartão da página da esquerda é sobre Medusa, e a figura humana é uma representação dessa figura mitológica, que é castigada e transformada em uma górgona por

Atena — por isso, as cobras no lugar dos cabelos (Daniels, 2016). Já o cartão da página da direita é sobre Perseu, o herói que derrota a Medusa, o que explica o ramo de louro, planta com a qual se faziam as coroas dadas aos atletas nas Olimpíadas da Antiguidade, assim como aos heróis. A fonte diferenciada é usada aqui novamente para representar a caligrafia de Pilar.

Relação com o texto: O uso dos cartões, presente também em outros momentos, como na página 39, é um recurso usado para apresentar novos personagens que surgem no texto, trazendo novos dados sobre eles além dos citados na narrativa. Ainda, têm a funcionalidade de trazer as impressões pessoais de Pilar sobre esses novos personagens e suas respectivas histórias.

Possibilidades de intervenção: Neste momento, é possível discutir com os alunos sobre outros seres mitológicos, como é o caso das górgonas, explicando quem seres eram esses e quais suas funções.

XXVI) Páginas 66 e 67:

Figura 52 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 66 e 67



Fonte: Silva (2019e, p. 66-67).

Descrição: Na figura 52, na página da esquerda, vemos a imagem de uma paisagem com uma construção ao centro, a qual está emoldurada; nessa moldura, há um texto escrito. Ainda, há figuras humanas em uma parte da paisagem. Na página da direita, vemos outras figuras

humanas e mais um cartão, o qual tem fundo em tons de azul e desenhos de nuvens, uma moldura, um título em grego e um texto em fonte diferente.

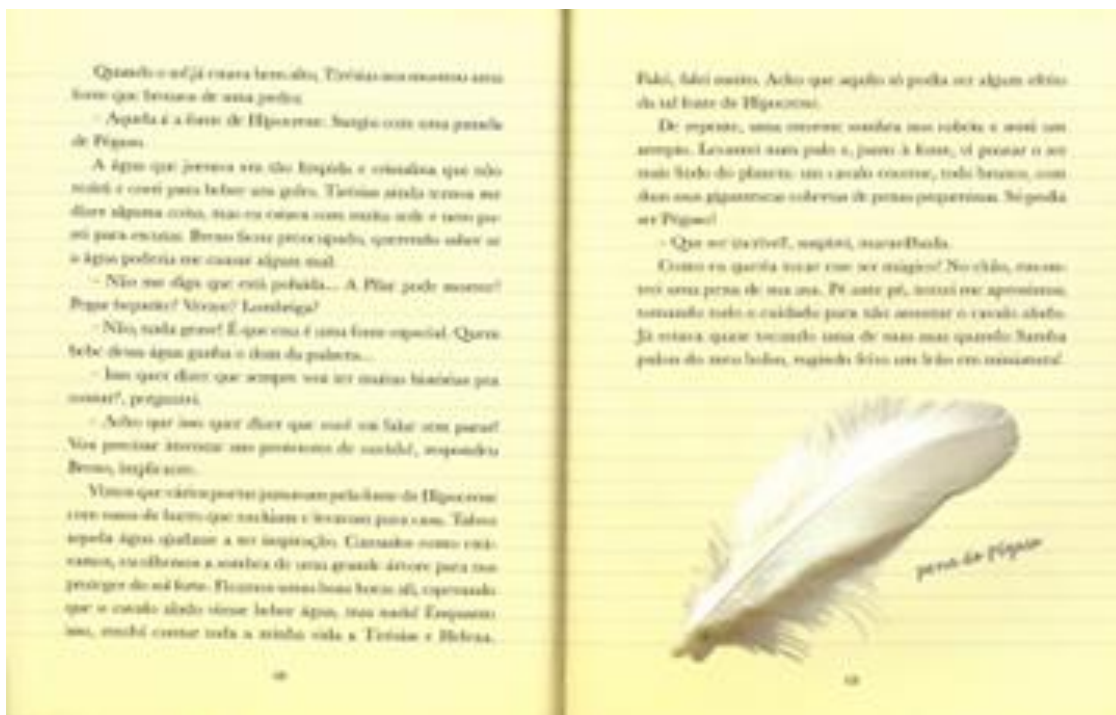
Referenciação: A imagem da página da esquerda é parcialmente uma ilustração desenhada. A parte da construção e sua moldura consiste em um bilhete de entrada para o *The Athenian Treasury at Delphi*, como a inscrição em inglês nos ajuda a compreender. Ou seja, é um ingresso para visitar o sítio arqueológico de Delfos, onde está a construção presente na imagem, que é a ruína de um templo dedicado ao deus Apolo. As personagens Samba, Pilar e Breno estão dentro da imagem da página da esquerda. Breno está com o rosto virado para trás, como se esperasse por Tirésias e Helena, que estão fora da imagem e desenhados nas pautas da página da direita, na qual se encontra o cartão com informações sobre Pégaso.

Relações com o texto: A imagem na página da esquerda indica aonde os personagens precisam ir para encontrar Pégaso. A personagem é apresentada por Tirésias no texto e no cartão, enquanto Pilar complementa informações e dá suas impressões sobre o animal alado. No entanto, a imagem é do templo de Apolo, localizado em Delfos. Na página seguinte, o texto menciona que uma patada de Pégaso cria a fonte Hipocrene, para onde as personagens vão a fim de encontrar o animal. A fonte, porém, não fica em Delfos, mas perto do Monte Hélicon, em outra região da Grécia (Demgol, 2013).

Possibilidade de intervenção: Neste ponto, é importante explicar aos alunos sobre esse “erro”, pois a fonte citada se relaciona aos poetas e quem bebe de suas águas é inspirado pelas musas. As musas, por sua vez, estão ligadas a Apolo, mas muitas delas não viviam em Delfos, e sim em outros lugares nos quais existiam outros templos dedicados a esse deus.

XXVII) Páginas 68 e 69:

Figura 53 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 68 e 69



Fonte: Silva (2019e, p. 68-69).

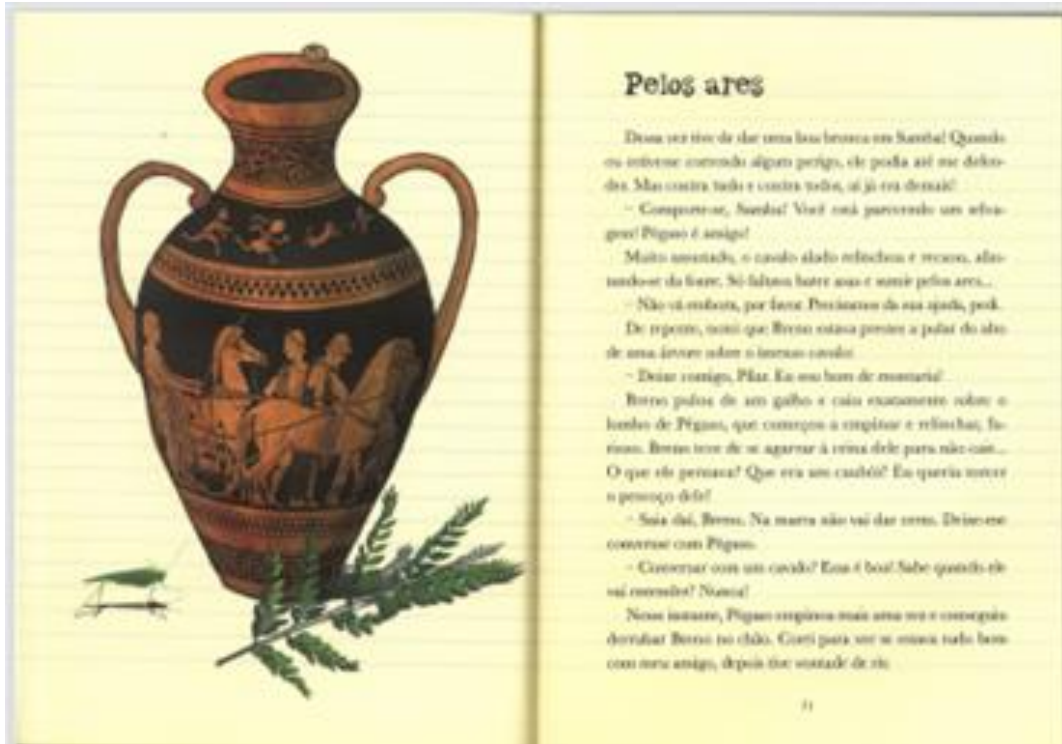
Descrição: Na Figura 53, na parte inferior da página da direita, podemos ver a imagem de uma pena branca, acompanhada por uma frase, com fonte semelhante à usada nos cartões das páginas anteriores.

Referenciação: A frase que acompanha a pena informa que ela pertence a Pégaso, e ela foi recolhida por Pilar quando eles encontraram o animal.

Relação com o texto: A imagem é decorativa, usada para quebrar o bloco de texto de página dupla.

XXVIII) Páginas 70 e 71:

Figura 54 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 70 e 71



Fonte: Silva (2019e, p. 70-71).

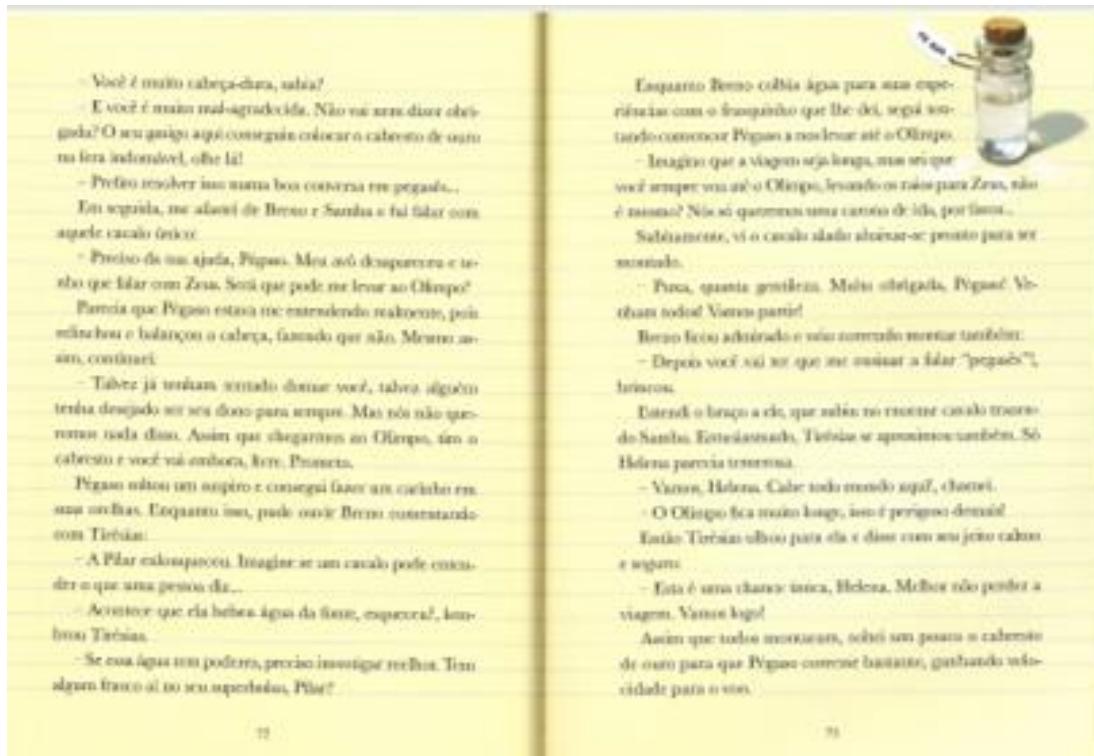
Descrição: Na Figura 54, a página da esquerda é totalmente ocupada pela imagem de um vaso com desenhos. Ao lado do vaso, na parte inferior direita, há um galho de folhas verdes e, à esquerda, um grilo.

Referenciação: O vaso é uma ânfora, usada pelos gregos para transportar diversos tipos de líquidos. Essas cerâmicas são ilustradas, e as cenas podem se referir tanto a atividades diárias quanto a cenas da mitologia. Na imagem deste vaso, vemos três homens e dois cavalos ligados a um carro. Na parte de cima, na borda do vaso, temos a imagem de Pilar, Breno e Samba correndo em busca de um peixe voador. Com o recurso do *Google Lens*, não foi possível identificar se o galho era de uma planta específica; pode ser, portanto, tanto uma referência aos ramos de oliveira usados para a produção do azeite — um dos itens transportados nas ânforas —, quanto de louro, usado nas coroas dadas aos campeões nas Olimpíadas. O grilo, de acordo com Nomura (2006), é interpretado em muitas culturas como sinal de boa sorte, pelo fato de passar por uma fase de larva, denominada na Biologia como ninfa — em uma referência às criaturas mitológicas gregas que viviam próximas à natureza.

Relação com o texto: De forma geral, a imagem é decorativa e interrompe a sequência de texto. No entanto, a ilustração da parte superior do vaso, em que Pilar, Breno e o gato Samba aparecem correndo, antecipa o que acontece nas páginas seguintes.

XXIX) Páginas 72 e 73:

Figura 55 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 72 e 73



Fonte: Silva (2019e, p. 72-73).

Descrição: Na Figura 55, no canto superior da página direita, podemos ver uma fotografia de um frasco com uma pequena etiqueta.

Referenciação: O frasco contém água da fonte dos poetas que Breno coletou para fazer suas experiências quando retornarem para casa. A etiqueta traz a frase “Me beba”.

Relação com o texto: A imagem é puramente decorativa e não acrescenta nenhuma informação que o texto já não traga.

XXX) Páginas 74 e 75:

Figura 56 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 74 e 75



Fonte: Silva (2019e, p. 74-75).

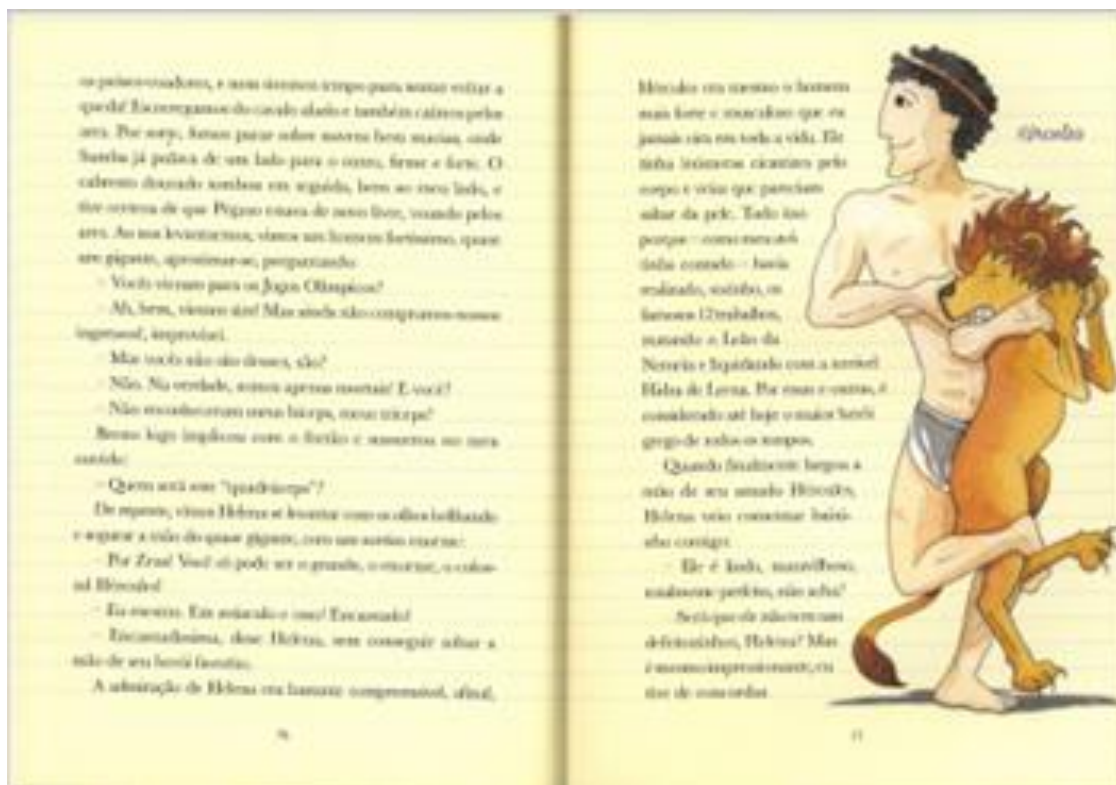
Descrição: Ocupando boa parte da página da esquerda, vemos um cavalo alado e, sobre seu dorso, quatro figuras humanas e um gato. Uma das figuras femininas segura um cabresto. Por baixo do texto, em ambas as páginas, podemos ver imagens brancas.

Referenciação: A ilustração mostra as personagens Pilar, Breno, Helena e Tirésias voando com Pégaso para o Olimpo, e o gato Samba os acompanha. Pilar é quem guia o animal com o cabresto dado pelo deus Dioniso. Por baixo do texto, vêm-se nuvens, e o objetivo é dar a impressão de que os personagens estão em voo.

Relação com o texto: A imagem é a reprodução do que aparece no texto, servindo para ilustrar a redação.

XXXI) Páginas 76 e 77:

Figura 57 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 76 e 77



Hércules era mesmo o homem mais forte e corajoso que eu jamais vi em toda a vida. Ele tinha braços e pernas pelo corpo e uma que pareciam sair da pele. Tudo isso porque — como me contava tanta coisa — havia realizado, sozinho, os famosos 12 trabalhos, incluindo o Leão da Nemeia e lutado com a terrível Hídra de Lerna. Por isso e outros, é considerado um dos maiores heróis gregos de todos os tempos.

Quando finalmente chegou a vez de seu amigo Hércules, Hércules veio correndo batendo o peito.

— Ele é todo, maravilhoso, realmente perfeito, não acha?

— Seria que ele não era um deus também, Hércules? Mas é mesmo impressionante, eu não de uma vida.



Fonte: Silva (2019e, p. 76-77).

Descrição: Na Figura 57, na página da direita, vemos uma figura masculina segurando uma figura animal pelo pescoço, com uma palavra acompanhando a ilustração.

Referenciação: A figura masculina é Hércules, conforme indicado por uma palavra no texto. O animal é um leão, em referência ao Leão da Nemeia, um dos seus 12 trabalhos (Daniels, 2016).

A postura do herói na ilustração se refere à maneira que ele derrota o animal: estrangulando-o.

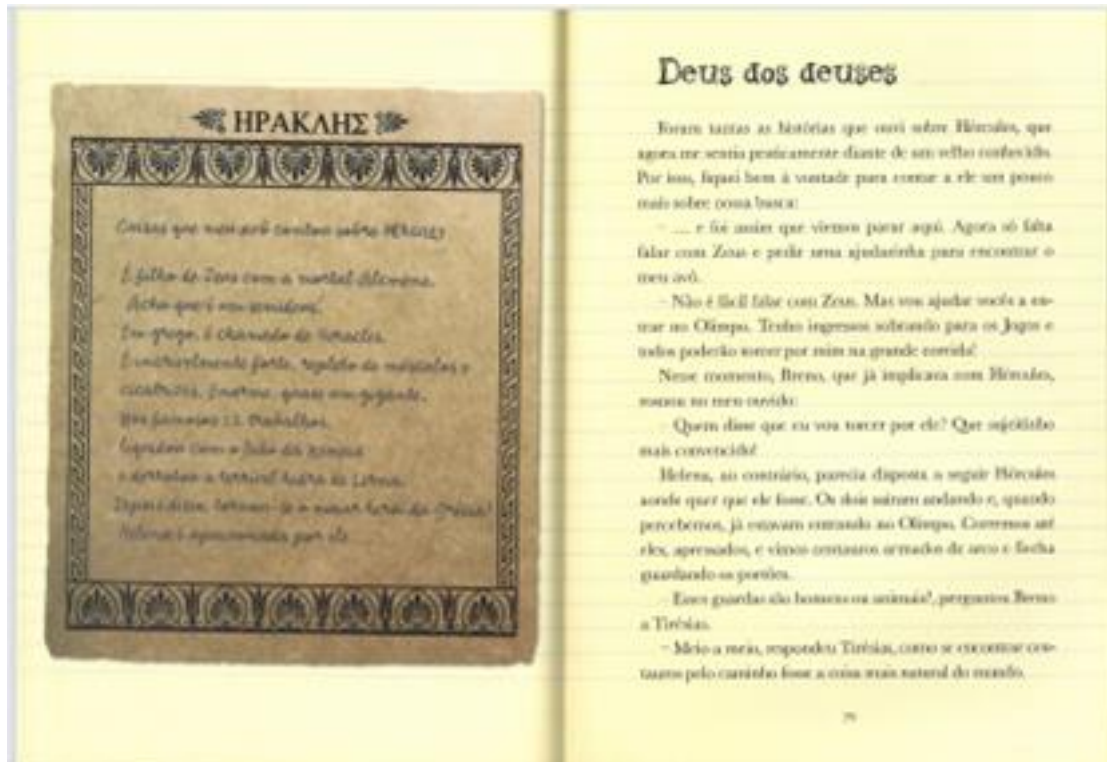
Relação com o texto: A imagem ilustra o texto, refletindo o que os personagens descrevem sobre Hércules.

Possibilidades de intervenção: Neste momento, pode-se conversar com os alunos sobre quem foi Hércules e um dos textos mais conhecidos da mitologia grega, *Héacles*, de Eurípides (2014), no qual o autor grego relata sobre os 12 trabalhos aos quais Hércules precisava executar para se livrar da punição de ter matado a esposa e os filhos. Pode-se sugerir, aos estudantes, a leitura do livro de Monteiro Lobato (2018) que contempla a temática, no qual as personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo se encontram com Hércules na Grécia. Com isso, o professor pode discutir com os alunos sobre como histórias escritas na Antiguidade chegaram até os dias

de hoje e são retomadas em outros livros, séries, filmes, a exemplo também da animação da Disney sobre o mesmo personagem, *Hércules*, 1997.

XXXII) Páginas 78 e 79:

Figura 58 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 78 e 79



Fonte: Silva (2019e, p. 78-79).

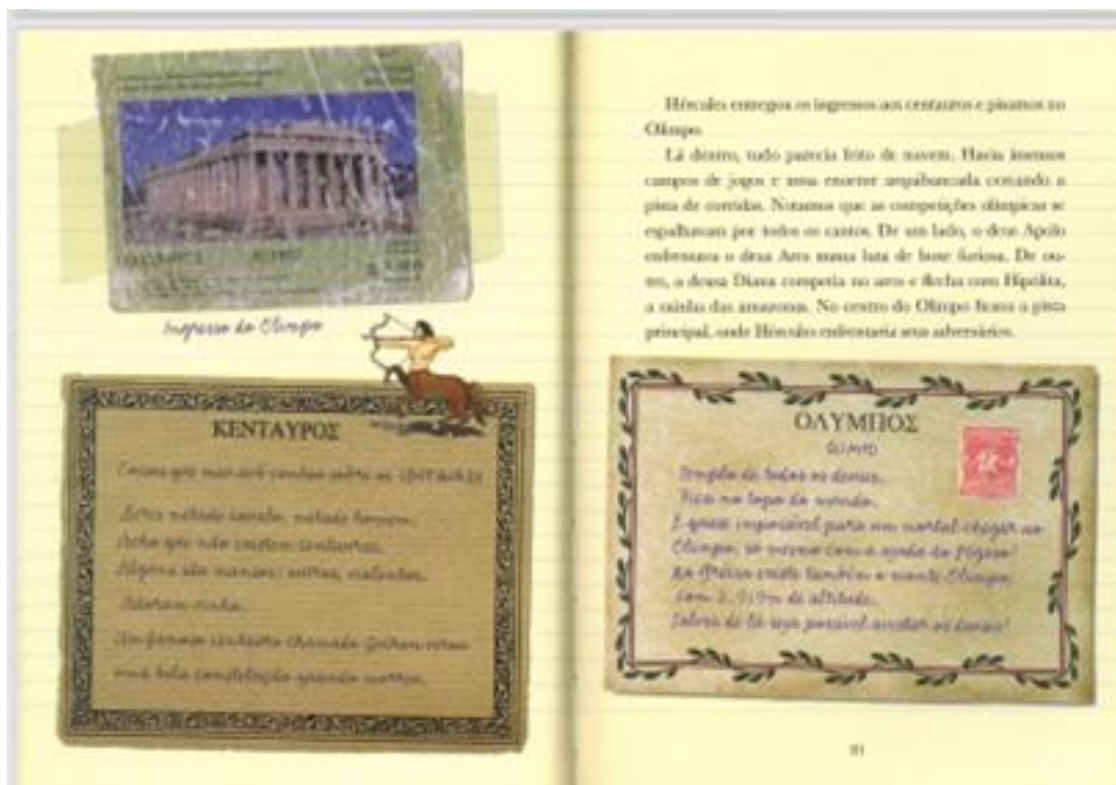
Descrição: Na Figura 58, na página da esquerda, temos uma ilustração de um texto sobre um tipo de papel antigo, usando-se fontes diferentes e uma moldura ao redor do texto.

Referenciação: Um *box* com informações a respeito do personagem mitológico Hércules aparece novamente. O tipo de letra diferente é semelhante à caligrafia cursiva, reforçando a ideia de ser a letra da personagem Pilar, dona do diário.

Relação com o texto: Esse recurso já foi empregado em outros momentos do texto e serve para complementar as informações sobre a personagem em questão, apresentando dados novos e outros que foram abordados na conversa entre as personagens nas páginas anteriores.

XXXIII) Páginas 80 e 81:

Figura 59 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 80 e 81



Fonte: Silva (2019e, p. 80-81).

Descrição: Na Figura 59, na página da esquerda, temos uma colagem de um ingresso, no qual há uma imagem de um templo grego acompanhada de uma frase. Abaixo, temos novamente um *box* com informações e, na parte de cima do *box*, uma figura metade homem metade cavalo segurando uma flecha. Na página da direita, novamente temos um *box* com informações textuais.

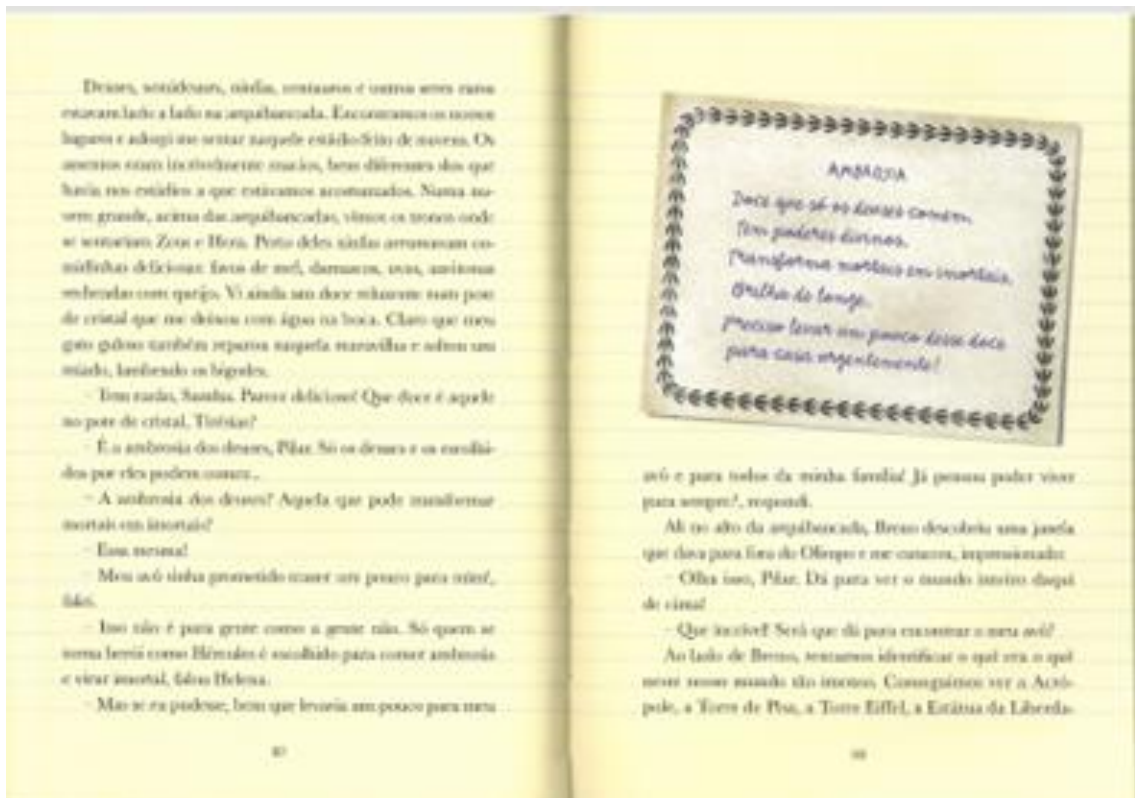
Referenciação: A imagem da parte de cima da página da esquerda está amassada e colada no diário com uma fita adesiva. A frase que a acompanha diz que é o ingresso para o Olimpo; porém, esse é o bilhete de entrada para visitar a Acrópole de Atenas, onde está o Partenon, prédio representando na imagem. O *box* da página da esquerda traz informações sobre os centauros, figuras mitológicas que são metade humanas e metade cavalos, como aparece na ilustração que acompanha o *box*. Na página da direita, o *box* é sobre o Olimpo. Em ambos os boxes, a fonte diferenciada é uma referência à letra de Pilar.

Relação com o texto: Assim como nas páginas anteriores, esse recurso gráfico traz informações complementares sobre personagens mitológicas, mas agora também traz informações sobre locais mitológicos, como é o caso do Olimpo.

Possibilidade de intervenção: Neste momento, o professor pode conversar com os alunos sobre as divisões entre os deuses na Grécia, pois nem todos habitavam o Monte Olimpo. Outra possibilidade é discutir as diferenças entre os centauros e os minotauros, pois ambos têm partes humanas e partes animais, sendo muitas vezes confundidos (Daniels, 2016; Bulfinch, 2005). Ainda sobre os centauros é possível fazer uma referência ao fato de os gaúchos serem chamados de “centauro dos pampas” e como esta construção está ligada ao ser mitológico.

XXXIV) Páginas 82 e 83:

Figura 60 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 82 e 83



Fonte: Silva (2019e, p. 82-83).

Descrição: Na Figura 60, na página da direita, na parte superior, vemos novamente um cartão com um texto e uma moldura em volta.

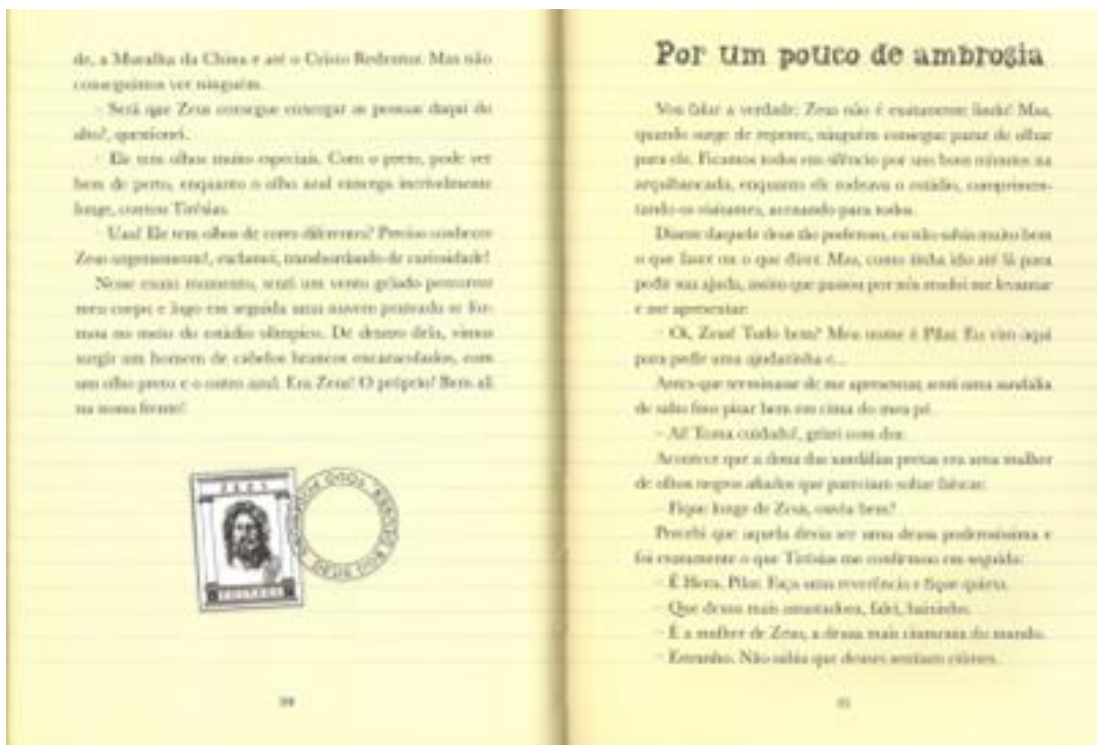
Referenciação: O *box* com informações aparece novamente, desta vez falando sobre ambrosia, que seria um doce muito importante para os deuses no Olimpo.

Relação com o texto: A ilustração complementa o texto, trazendo novas informações, assim como a opinião de Pilar sobre o tema.

Possibilidade de intervenção: Neste ponto, o professor pode explicar melhor a presença da ambrosia nessa cultura a partir do mito de Tântalo, filho de Zeus. Tântalo foi convidado para participar dos banquetes no Olimpo, mas foi castigado após roubar a ambrosia, convidar os deuses para uma festa e servir seu filho Pélops aos participantes. Ele foi condenado a passar fome e sede pela eternidade (Rodrigues, 2020).

XXXV) Páginas 84 e 85:

Figura 61 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 84 e 85



Fonte: Silva (2019e, p. 84-85).

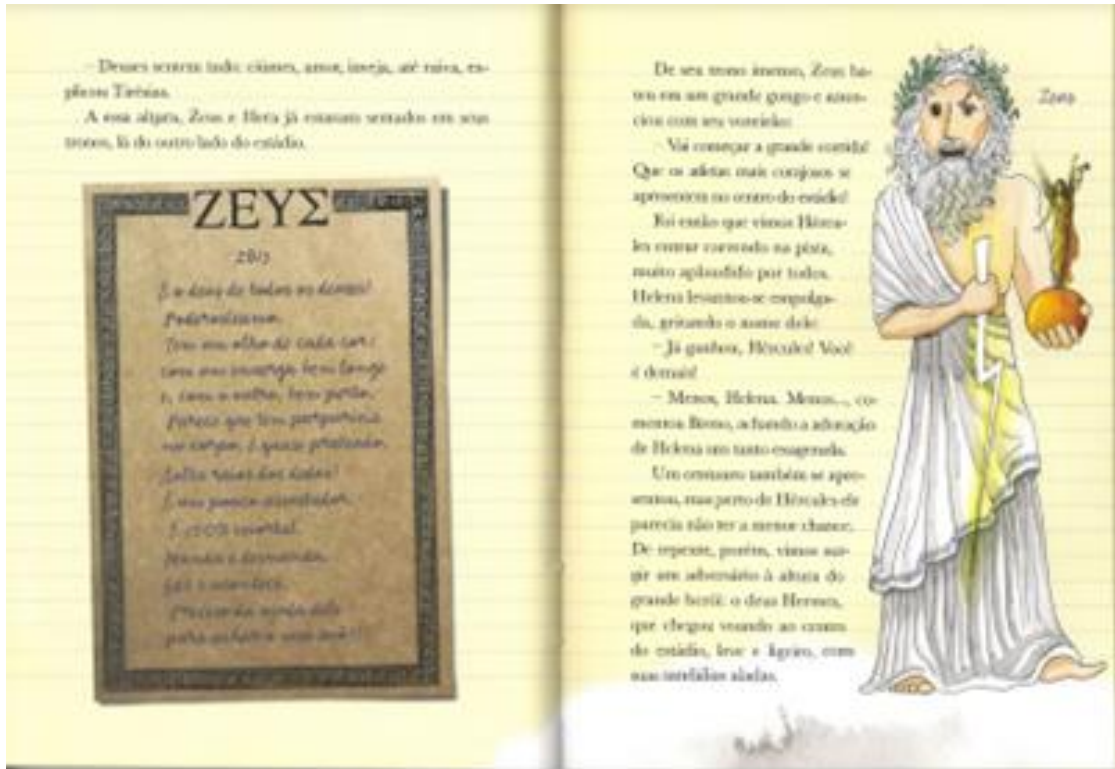
Descrição: Na Figura 61, na página da esquerda, na parte inferior, há a imagem de uma escultura em um selo postal e um carimbo com duas frases.

Referenciação: O selo postal mostra uma escultura de Zeus, acompanhada por um título que o apresenta. O carimbo, por sua vez, traz as frases “Todo poderoso” e “Deus dos deuses”, em uma referência à figura que ilustra o selo postal.

Relação com o texto: As imagens são decorativas e servem para quebrar o bloco textual.

XXXVI) Páginas 86 e 87:

Figura 62 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 86 e 87



Fonte: Silva (2019e, p. 86-87).

Descrição: Na Figura 62, na página da esquerda, aparece um cartão com um texto escrito, um título e uma moldura. Na página da direita, aparece uma figura masculina segurando um raio em uma mão e uma escultura na outra, acompanhada por um título. Essa figura veste uma longa túnica branca, está descalça e tem uma barba branca comprida e encaracolada. Na cabeça, tem uma coroa de louros.

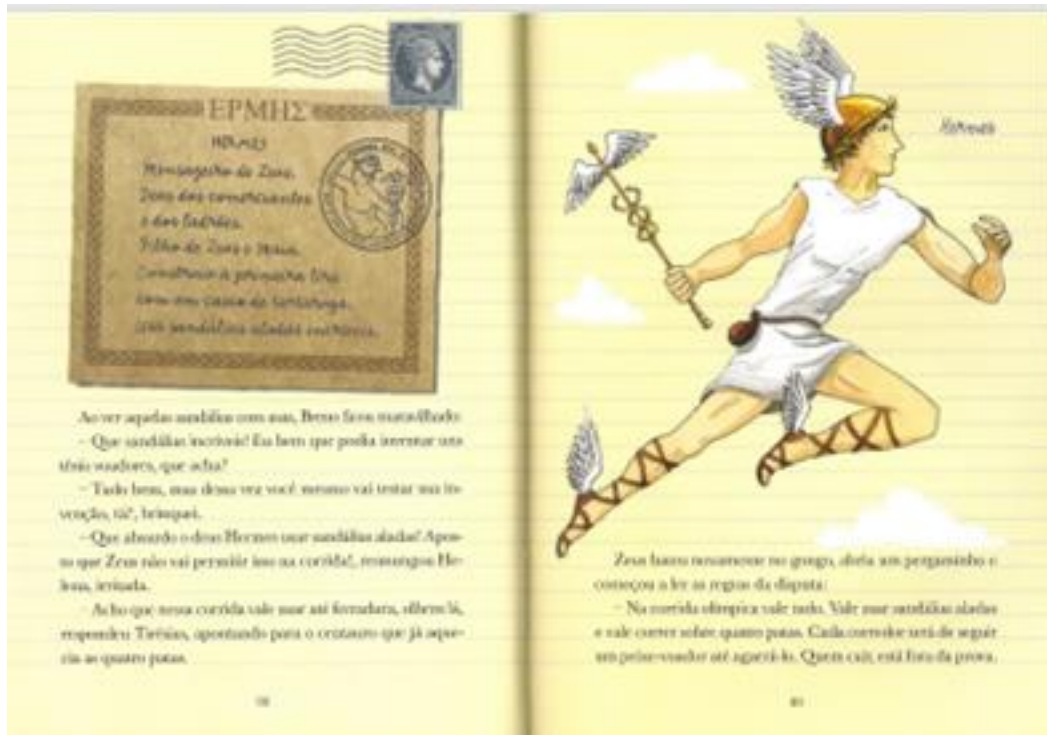
Referenciação: O box da página da esquerda traz um texto escrito por Pilar em letra cursiva, falando sobre Zeus e trazendo informações sobre ele. Na página da direita, há uma representação desse deus. O título confirma que é Zeus, e seu poder é o de controlar as chuvas e tempestades, por isso ele carrega um raio na mão. Seus olhos são de cores diferentes. Na outra mão, ele segura uma escultura com a forma da deusa Niké, deusa da vitória, utilizada tanto nas premiações dos Jogos Olímpicos quanto nas celebrações de vitória em guerras.

Relação com o texto: O box de informações na página da esquerda continua sendo um recurso gráfico usado para trazer outros dados sobre a personagem em questão, assim como a opinião/impressão de Pilar. Já a imagem de Zeus na página da direita é uma redundância do

texto, servindo para ilustrar o com as demais personagens o descrevem. No entanto, um detalhe adicional não mencionado no texto é o fato de Zeus segurar uma imagem da deusa Niké.

XXXVII) Páginas 88 e 89:

Figura 63 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 88 e 89



Fonte: Silva (2019e, p. 88-89).

Descrição: Na Figura 63, na página da esquerda há mais um cartão com um texto, uma moldura e um título; desta vez, ele vem acompanhado por um selo postal e um carimbo, no qual há uma frase. Na página da direita, vemos uma figura masculina com asas nas sandálias e no capacete. Em uma das mãos, ele segura um objeto também com asas. Há nuvens acompanhando-o, além de um título.

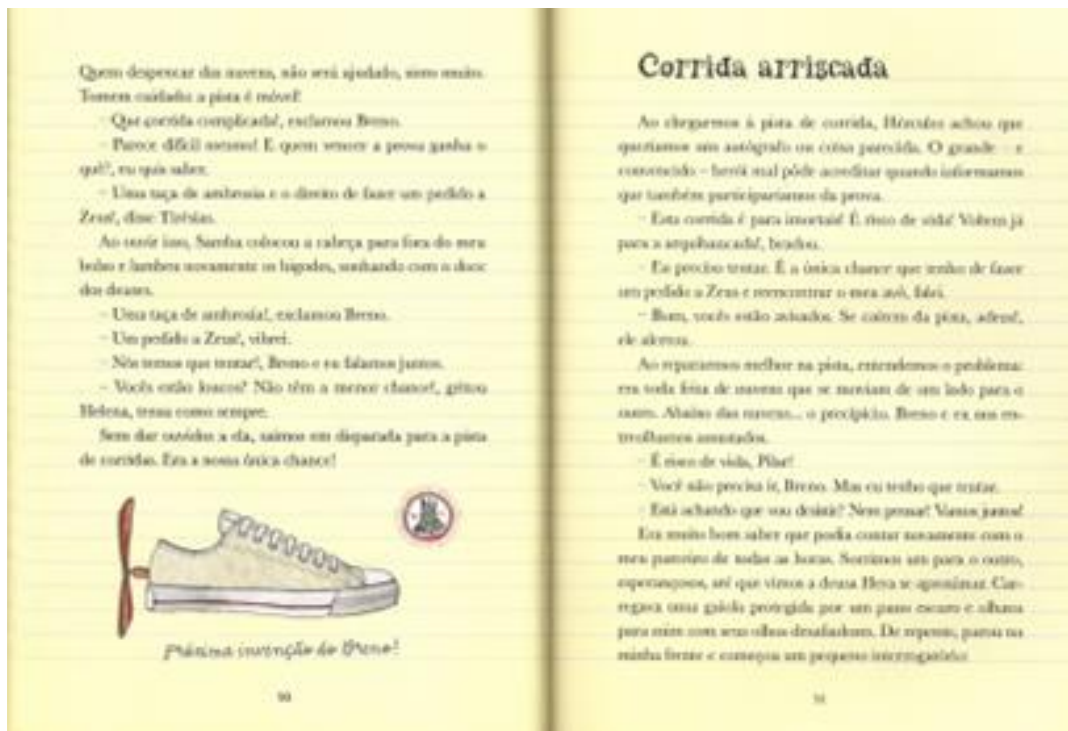
Referenciação: O *box* traz informações adicionais sobre Hermes. O selo e o carimbo se referem a esse mesmo deus, e o carimbo traz a seguinte frase: “Hermes das sandálias aladas, mensageiro dos deuses e dos sonhos”. Na página da direita, temos uma representação do deus Hermes, identificado por suas sandálias e pelo título que confirma ser ele. A personagem, além das asas nos calçados e no capacete, segura um caduceu, uma espécie de cetro ornamentado com duas serpentes enroladas e, na parte de cima, asas; esse é um símbolo associado ao deus Hermes

(Bulfinch, 2005)⁹. As nuvens que o cercam trazem a ideia de que ele está voando, uma vez que esse é um de seus “poderes”: levar as mensagens entre deuses e homens, um ponto também mencionado na frase do carimbo na página da esquerda.

Relação com o texto: O box de informações na página da esquerda traz dados complementares sobre Hermes, a personagem da história. Já a ilustração na página da direita é ilustrativa e redundante, pois se repete nas descrições que as personagens fazem no texto. No entanto, há um elemento simbólico que não é descrito no texto, mas aparece na imagem, tornando a sua presença algo que complementa as informações textuais.

XXXVIII) Páginas 90 e 91:

Figura 64 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 90 e 91



Fonte: Silva (2019e, p. 90-91).

Descrição: Na Figura 64, na página da esquerda, na parte inferior, vemos uma imagem de um tênis *All Star* com uma hélice na parte de trás. Abaixo desse tênis, há uma frase e, ao lado, um selo.

⁹ Importante explicar que o caduceu, símbolo de Hermes (e do comércio) é representado pelas duas serpentes aladas, já o bastão de Esculápio (outra figura mitológica grega) é representado com uma serpente alada ao redor de um cetro. O bastão de Esculápio está ligado à medicina (PRATES, 2002).

Referenciação: A ilustração é de uma das invenções de Breno, um tênis que voa com hélices, em uma ideia de repetir as asas das sandálias de Hermes. O texto que acompanha diz que é a “próxima invenção do Breno!” e o selo é uma espécie de rosa dos ventos, ao redor do qual há a palavra em inglês *All* (tudo) e abaixo o nome do menino, Breno, em um trocadilho com a marca de tênis *All Star*.

Relação com o texto: A imagem é uma ilustração da ideia de Breno, criar tênis voadores, citado em páginas anteriores. A imagem serve como ilustração/decoração, pois não está na mesma página em que a invenção foi citada, tendo, portanto, função de quebrar o bloco de texto.

XXXIX) Páginas 92 e 93:

Figura 65 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 92 e 93



Fonte: Silva (2019e, p. 92-93).

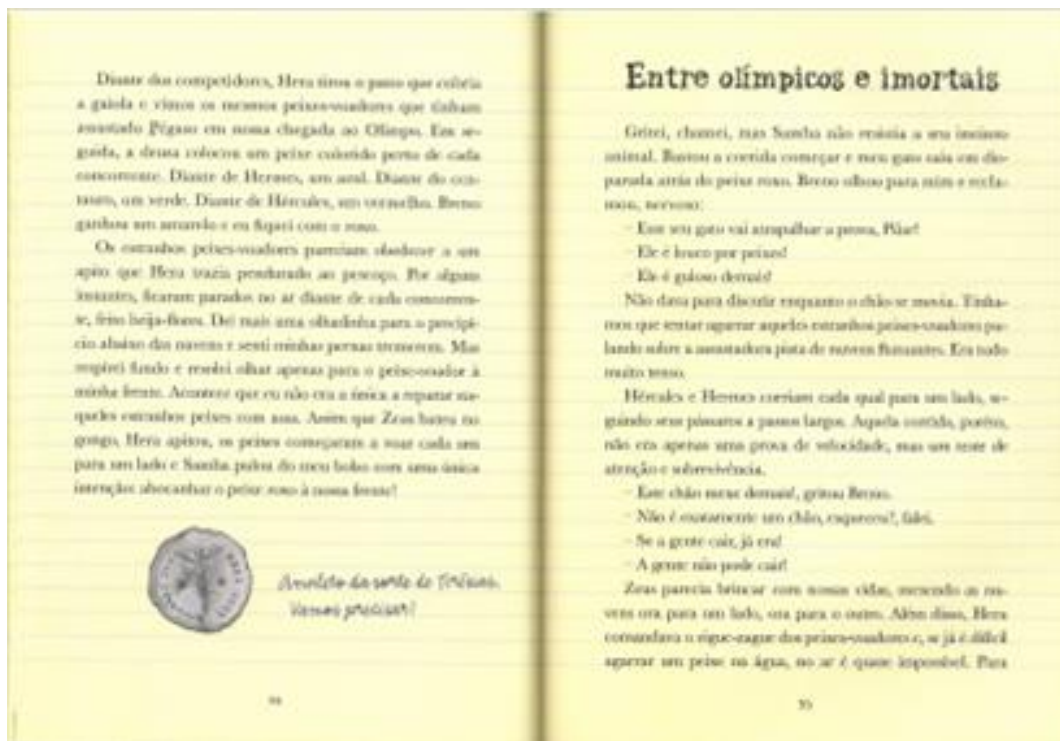
Descrição: Na Figura 65, na página da esquerda, vemos uma figura feminina e uma gaiola, dentro da qual há peixes coloridos com asas. Há um título acima da imagem feminina, que está com semblante fechado e braços cruzados, olhando para o lado. Na página da direita, novamente um cartão com um texto, moldura, título e um selo postal com uma estátua representada.

Referenciação: A imagem da direita representa a deusa Hera, o que é confirmado pelo título que a acompanha. Ela usa sandálias no estilo grego, mas com saltos. Sua feição é zangada e, aos seus pés, dentro da gaiola, estão os peixes voadores usados na corrida. Na página da direita, o cartão traz informações sobre a deusa, e a estátua representada no selo é dela. No selo, Hera segura um cetro em uma mão e, na outra, segura uma representação da deusa da vitória, Niké.

Relação com o texto: A imagem da esquerda é uma ilustração da descrição feita pelas personagens no texto, sendo uma redundância. Já o cartão na página da direita segue o recurso gráfico usado na apresentação de outros seres mitológicos, agregando informações sobre eles e as observações pessoais de Pilar.

XL) Páginas 94 e 95:

Figura 66 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 94 e 95



Fonte: Pilar (2019e, p. 94-95).

Descrição: Na Figura 66, na parte inferior da página da esquerda, vemos uma imagem arredondada. Na sua parte interna, há um desenho de um caduceu e um texto em grego ao redor. Um texto acompanha a imagem, à direita.

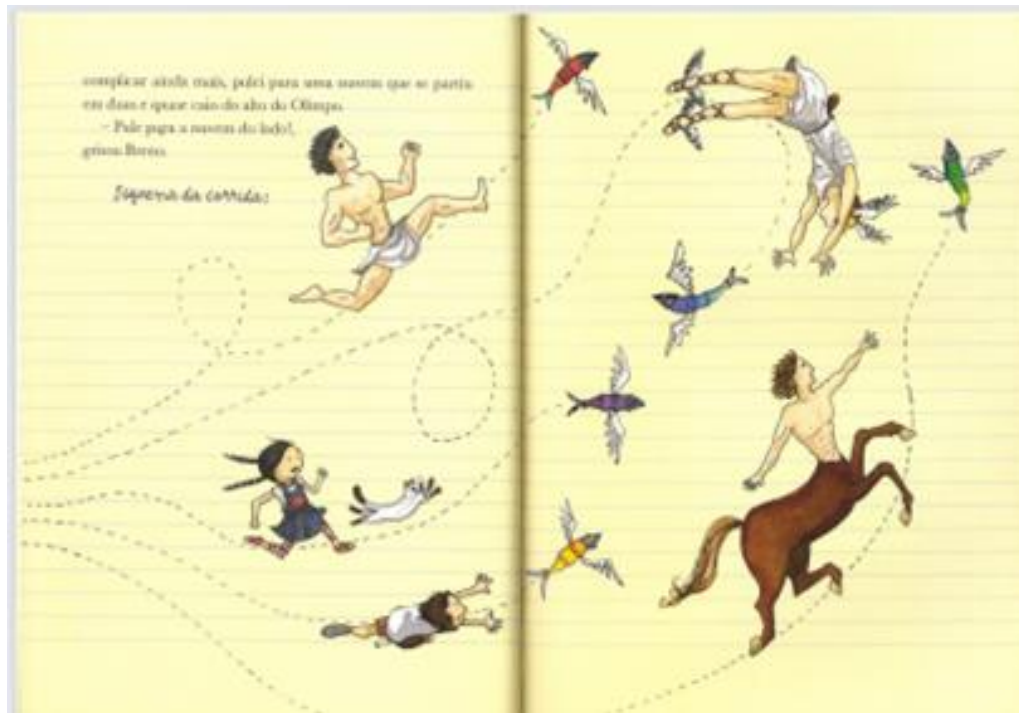
Referenciação: O texto que acompanha a imagem diz que ela é uma representação do amuleto da sorte de Tirésias. O texto em grego diz “Intenção: abocanhar o peixe roxo à nossa frente”

(traduzido com auxílio do *Google Tradutor* a partir do texto da imagem), sendo exatamente o último elemento da página.

Relação com o texto: A imagem traz uma informação nova: a de que Tirésias deu a Pilar um amuleto da sorte para usar na corrida, pois não há referência a isso no texto.

XLI) Páginas 96 e 97:

Figura 67 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 96 e 97



Fonte: Silva (2019e, p. 96-97).

Descrição: Na Figura 67, na página da esquerda, vemos um título, acompanhado de três figuras humanas e um gato correndo. Na página da direita vemos peixes coloridos com asas, uma figura humana com sandálias e capacete com asas e uma figura parte homem parte animal, também correndo. Em ambas as páginas, há linhas pontilhadas acompanhando as personagens.

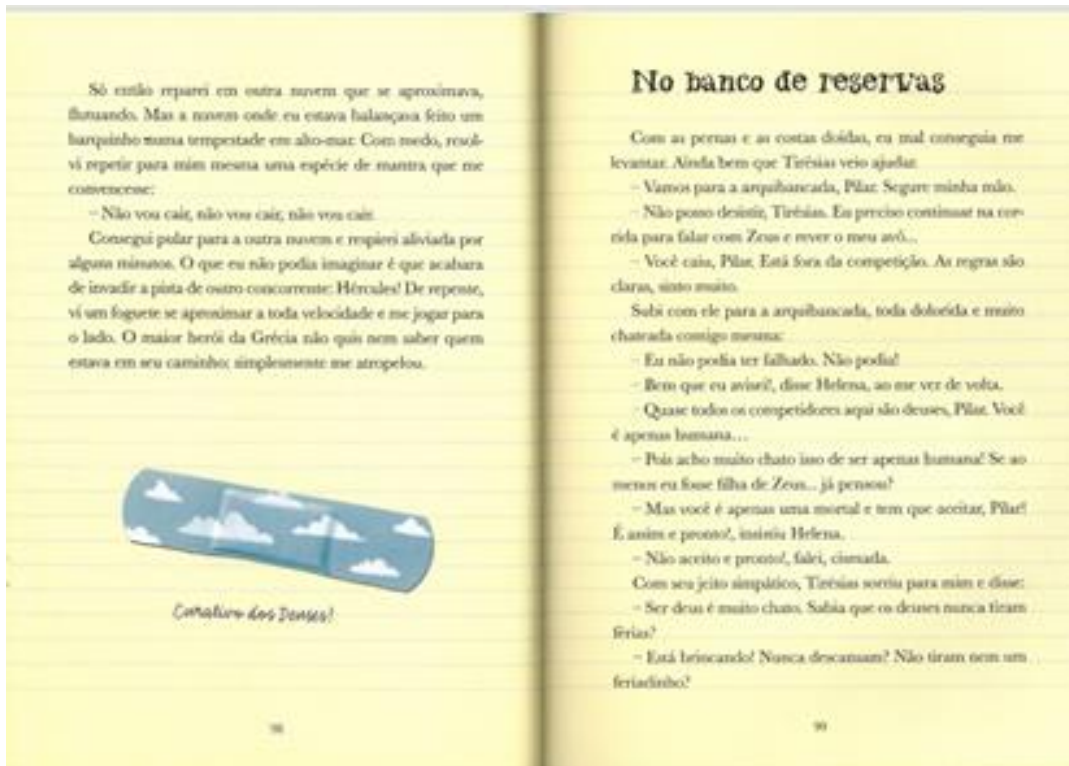
Referenciação: Na página da esquerda, o título diz “Esquema da corrida”, e a imagem traz Hércules, Pilar, o gato Samba e Breno correndo atrás dos peixes-voadores que estão na página ao lado, na qual também aparecem Hermes, que está em uma posição em que parece estar voando e caindo, e o centauro. Cada personagem está atrás de um dos peixes coloridos e com asas. Aqui, é interessante notar que peixes-voadores não fazem parte da mitologia grega; no entanto, são um *easter egg*, ou seja, fazem uma referência intertextual a uma obra da literatura infantil brasileira. No livro *Minotauro: maravilhosas aventuras dos netos de Dona Benta na*

Grécia Antiga, de Monteiro Lobato (2019)¹⁰, as personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo visitam a Grécia. Na viagem de ida, eles veem peixes voando no mar, e dona Benta explica às crianças sobre esse tipo de animal. Em entrevistas, tanto Flávia Lins e Silva quanto Joana Penna relataram que na infância liam as histórias da turma do Sítio, e isso influenciou suas carreiras literárias.

Relação com o texto: A imagem é uma ilustração do conteúdo do texto; porém, neste caso não se trata de uma redundância, pois traz informações sobre o posicionamento das personagens quando a corrida inicia.

XLII) Páginas 98 e 99:

Figura 68 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 98 e 99



Fonte: Pilar (2019e, p. 98-99).

¹⁰ “A tarde ia caindo. Nuvens debruadas de cobre estendiam-se no céu como charutos compridíssimos. De vez em quando um peixe-voador pulava da água, voava dezenas de metros e sumia-se de novo no oceano. — Por que é que eles voam, vovó? — perguntou Narizinho. — Para fugir à perseguição dos inimigos, os peixes maiores que querem devorá-los. Como a vida no mar é um pega-pega terrível, cada qual inventa a sua defesa. Uns aprendem a mudar de cor, para se confundirem com as pedras; o inimigo passa e não os vê. Outros aperfeiçoam-se na velocidade — e escapam fugindo. Estes voadores aprenderam a voar. No começo o voo deles não era voo, apenas um salto; mas viram logo que ajudando o salto com as asas natatórias podiam chegar mais longe. E foram se aperfeiçoando nisso até o ponto em que estão hoje — que é um salto voado — o salto prolongado por um voo diferente do das aves” (Lobato, 2019, p. 9 e 10).

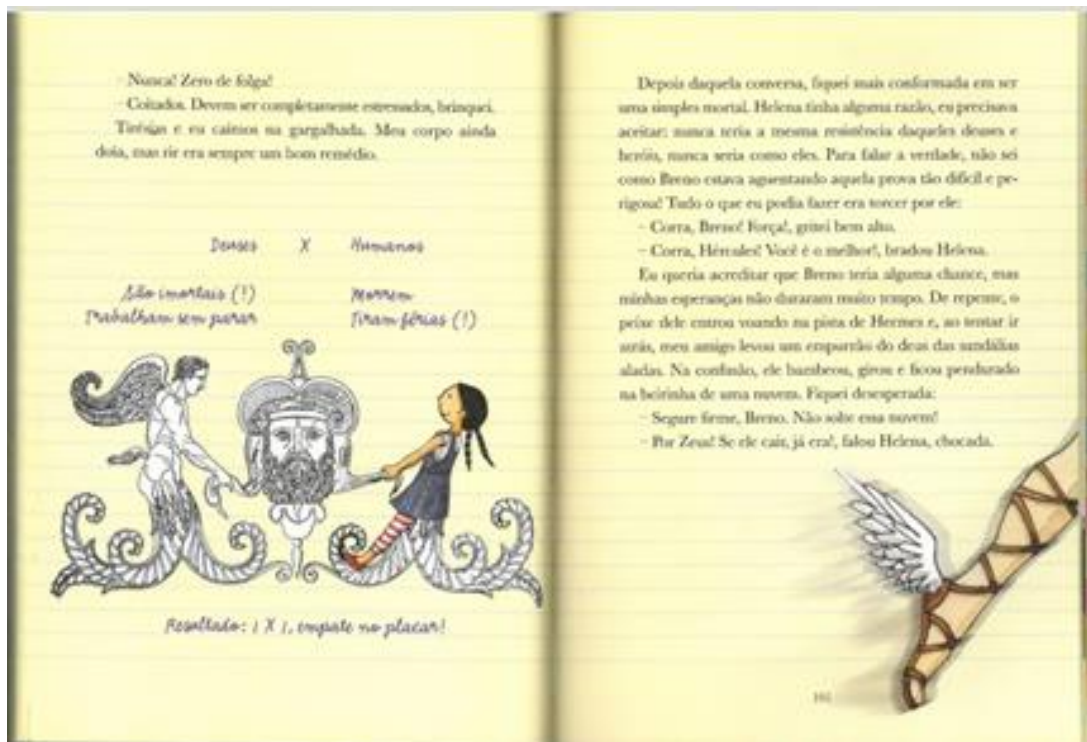
Descrição: Na Figura 68, na página da esquerda, vemos uma imagem retangular com um fundo azul e nuvens brancas, acompanhado por uma frase.

Referenciação: A imagem é um curativo com uma estampa de céu e nuvens, e a frase diz: “Curativo dos Deuses!”. O curativo é usado por Pilar após ela ser “atropelada” por Hércules na corrida dos peixes.

Relação com o texto: A imagem não é apenas decorativa, mas traz uma nova informação: com o empurrão de Hércules, Pilar sai da competição e se machuca. O curativo, então, é aplicado por Tirésias. Um fato que não é descrito no texto: é ele quem ajuda a menina e a leva para a arquibancada.

XLIII) Páginas 100 e 101:

Figura 69 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 100 e 101



Fonte: Silva (2019e, p. 100-101).

Descrição: Na Figura 69, na página da esquerda, vemos algumas frases e números; no meio, há uma espécie de estátua. No lado esquerdo, uma figura masculina musculosa e com asas; também semelhante a uma estátua, no outro lado, há uma figura feminina infantil. Na página da direita, vemos parte de uma perna e um pé, no qual há uma sandália com asas.

Referenciação: Na página da esquerda Pilar, está “disputando” uma competição para ver o que é melhor: ser um deus ou um humano. É como um cabo de guerra, que Pilar puxa para o lado dos humanos e a figura masculina alada, que representa os deuses de forma genérica, puxa para o outro. Pelo texto que acompanha, Pilar lista as vantagens e as desvantagens de cada um e conclui que há um empate. Na página da direita, vemos somente parte do corpo de um personagem, mas pelas asas na sandália podemos entender que é Hermes.

Relação com o texto: A ilustração da página da esquerda é uma esquematização da discussão entre Pilar e Tirésias sobre as vantagens de ser um deus ou de ser um humano, sendo a ilustração do diálogo, uma redundância. Já a perna de Hermes, na página da direita, tem uma função puramente decorativa, pois não acrescenta informações nem ilustra o texto da página.

XLIV) Páginas 102 e 103:

Figura 70 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 102 e 103



Fonte: Silva (2019e, p. 102-103).

Descrição: Na Figura 70, na página da esquerda, vemos nuvens e uma figura masculina pendurada em uma delas. Na parte superior da imagem, há uma construção de estilo grego e duas figuras: uma masculina, com um raio nas mãos, e outra feminina, de braços cruzados e uma gaiola aos pés. Na parte inferior, vemos a Terra e várias construções.

Referenciação: A imagem mostra, na parte de cima, o Olimpo, onde estão Zeus e Hera. A figura masculina pendurada na nuvem é Breno. Na parte inferior da imagem, vemos a Terra e vários monumentos conhecidos, como a Estátua da Liberdade, o Cristo Redentor, a Torre Eiffel, a Torre de Pisa, o Partenon e a Grande Muralha, como se fossem uma representação de um planisfério a partir dos pontos turísticos conhecidos nas Américas, na Europa e na Ásia.

Relação com o texto: A imagem é a ilustração do texto relatado na página anterior, em que Breno foi derrubado por Hermes e fica pendurado na nuvem, correndo o risco de cair e morrer. Dessa forma, a ilustração é uma redundância do texto.

XLV) Páginas 106 e 107:

Figura 71 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 106 e 107



Fonte: Silva (2019e, p. 106-107).

Descrição: Na Figura 71, na página da esquerda, vemos a figura de um peixe vermelho com asas, que aparenta estar voando. Sua trajetória no ar é representada por uma linha tracejada que o liga à ilustração da página da direita, onde há uma nuvem. Sobre ela, uma figura humana ergue uma figura híbrida, metade homem, metade animal.

Referenciação: Na página da esquerda, temos um peixe-voador que foge dos corredores. Na página da direita, temos Hércules em cima da nuvem, e ele segura o centauro de cabeça para baixo.

Relação com o texto: A imagem da página da esquerda deve ser lida juntamente com a da direita, sendo a ilustração do que ocorre no texto quando Hércules se descontrola e briga com centauro, deixando o peixe-voador escapar. A ilustração é uma redundância do texto.

XLVI) Páginas 108 e 109:

Figura 72 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 108 e 109



Fonte: Silva (2019e, p. 108-109).

Descrição: Na Figura 72, na página da esquerda, vemos um mais cartão com um título e um texto ornamentado por uma moldura, além de um selo e um carimbo postal. Na página da direita, vemos duas figuras animais: um gato e um peixe roxo com asas e penas. Ao redor do gato, há círculo formado por folhas verdes.

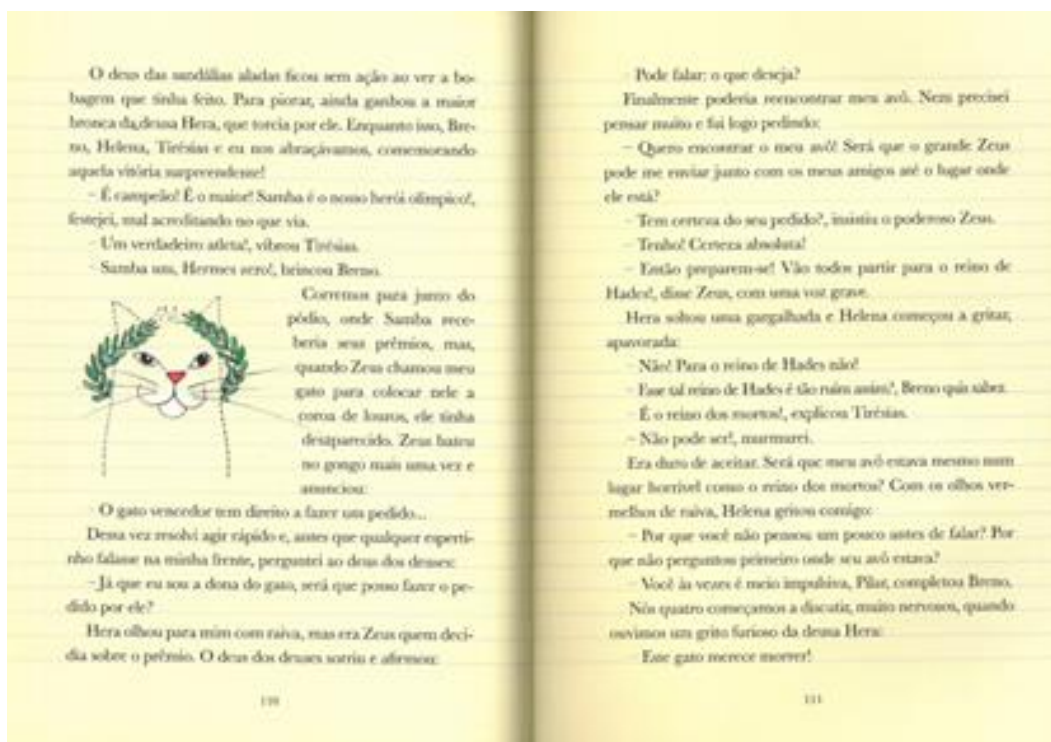
Referenciação: Na página da esquerda, o box traz informações sobre os 12 Trabalhos de Hércules. O selo postal traz uma ilustração de um desses trabalhos: quando ele vence os cavalos do rei Diomedes. Já o carimbo diz: “Coragem, força e astúcia”, características ligadas ao herói grego. Na página da direita, vemos Samba abocanhando o peixe-voador roxo e passando pelo meio da coroa de louros. Esse era o reconhecimento dados aos campeões olímpicos.

Relação com o texto: O *box* da página da esquerda adiciona informações sobre o mito de Hércules. Na página da direita, está a ilustração do que o texto descreve: Samba vence a corrida ao pegar o peixe-voador roxo e, por isso, recebe a coroa de louros.

Possibilidade de intervenção: Neste momento, o professor pode discutir com os alunos as diferenças entre as formas de reconhecimento da vitória entre os vencedores dos Jogos Olímpicos da Antiguidade e os da atualidade, bem como falar sobre os tipos de provas e sobre quem poderia participar e assistir aos jogos em cada época histórica.

XLVII) Páginas 110 e 111:

Figura 73 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 110 e 111



Fonte: Silva (2019e, p. 110-111).

Descrição: Na Figura 73, na página da esquerda, vemos um gato com uma espécie de coroa feita com folhas verdes.

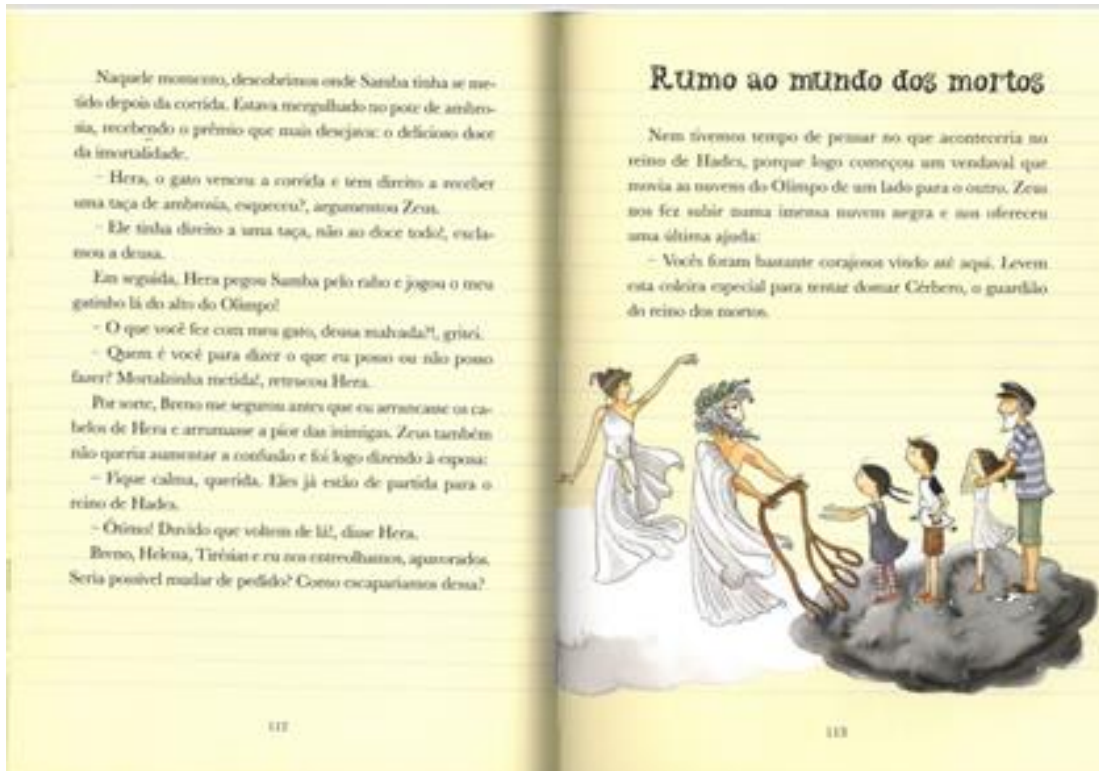
Referenciação: A figura é Samba. Ele é coroadado com os louros pela vitória na corrida dos peixes-voadores.

Relação com o texto: A imagem é uma ilustração do que deveria ocorrer, pois, ao vencer a corrida, Samba receberia a coroa de Zeus. A imagem está tracejada, pois o gato não chega a receber a coroa, pois ele “desaparece”, e se descobrirá seu paradeiro mais adiante. Mais do que

uma redundância, neste caso, a imagem é mais decorativa, uma vez que repete a informação da ilustração anterior e aparece apenas para quebrar o bloco textual de página dupla.

XLVIII) Páginas 112 e 113:

Figura 74 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 112 e 113



Fonte: Silva (2019e, p. 112-113).

Descrição: Na Figura 74, na página da direita, vemos duas nuvens, uma clara e uma escura. Na nuvem clara, vemos duas figuras humanas adultas, uma feminina e outra masculina. O homem tem nas mãos uma coleira, com espaço para três cabeças. Na nuvem escura, estão quatro figuras humanas, sendo três infantis e uma adulta.

Referenciação: Na nuvem branca, estão os deuses Hera e Zeus. Hera faz um aceno de adeus e se mostra mais feliz do que nas representações anteriores. Zeus entrega uma coleira com espaço para três cabeças para Pilar. A menina está na nuvem escura, juntamente com Breno, Helena e Tirésias. Samba não aparece na imagem. A nuvem está escurecida porque as personagens seguem a viagem em busca do avô de Pilar; desta vez, indo ao submundo de Hades, onde está o seu avô Pedro. Samba não está na imagem porque ele foi jogado do Olimpo por Hera após comer toda a ambrosia dos deuses.

Relação com o texto: A imagem ilustra o que está no texto, caracterizando uma redundância.

Possibilidade de intervenção: Neste momento, o professor pode conversar com os alunos sobre questões importantes para os gregos antigos em relação às suas crenças sobre o que ocorria com os mortos, sendo diferente do entendimento judaico-cristão de céu e inferno. Para os gregos antigos, todos que morriam se dirigiam ao submundo e, de lá, não poderiam retornar. A exceção era Perséfone, esposa de Hades e rainha do submundo, que passava parte do ano na superfície com a mãe, Ceres, e a outra parte do ano com o marido no submundo (Bulfinch, 2005). O submundo tinha suas divisões, como o Tártaro, para onde os titãs foram enviados após serem derrotados pelos deuses na Titanomaquia, e os Campos Elísios, destino dos heróis após a morte (Daniels, 2016; Bulfinch, 2005).

XLIX) Páginas 116 e 117:

Figura 75 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 116 e 117



Fonte: Silva (2019e, p. 116-117).

Descrição: Na Figura 75, na página da esquerda, vemos um prato com uma ilustração de um cão com três cabeças. No prato, há frutas; na parte de cima, temos um texto e um título que acompanha um selo postal; na parte de baixo, temos outro postal com um título, além de um desenho de uma fruta aberta e sementes caídas.

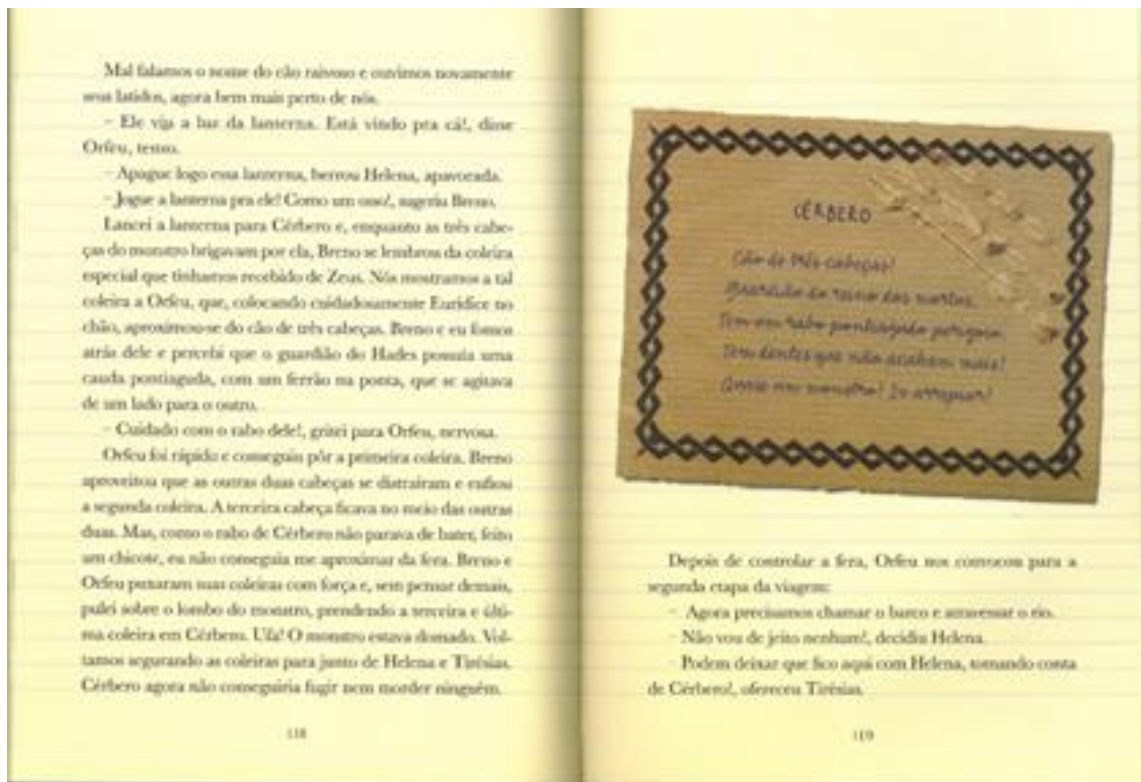
Referenciação: O prato se assemelha às cerâmicas gregas com suas pinturas. Neste caso, é pintada a imagem de um cão de três cabeças, conhecido como Cérbero, o guardião do submundo. No prato, há romãs, identificadas na frase que as acompanha: “Romã, fruta de Hades”. Os selos postais são identificados pelos títulos que os acompanham: na parte superior, a imagem de Eurídice; na inferior, a de Orfeu. Uma das romãs está parcialmente comida, motivo pelo qual as sementes estão caídas.

Relação com o texto: A imagem antecipa informações que aparecem na sequência do texto, como Cérbero, e os novos personagens, Orfeu e Eurídice, e a história de que a romã, ao ser consumida por aqueles que adentram o submundo, impede o seu regresso.

Possibilidade de intervenção: Neste momento, o professor pode conversar com os alunos sobre o mito de Orfeu e Eurídice, pois ele é contado de forma superficial no texto do livro, sem contar o que aconteceu com o jovem após sua saída do submundo.

L) Páginas 118 e 119:

Figura 76 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 118 e 119



Fonte: Silva (2019e, p. 118-119).

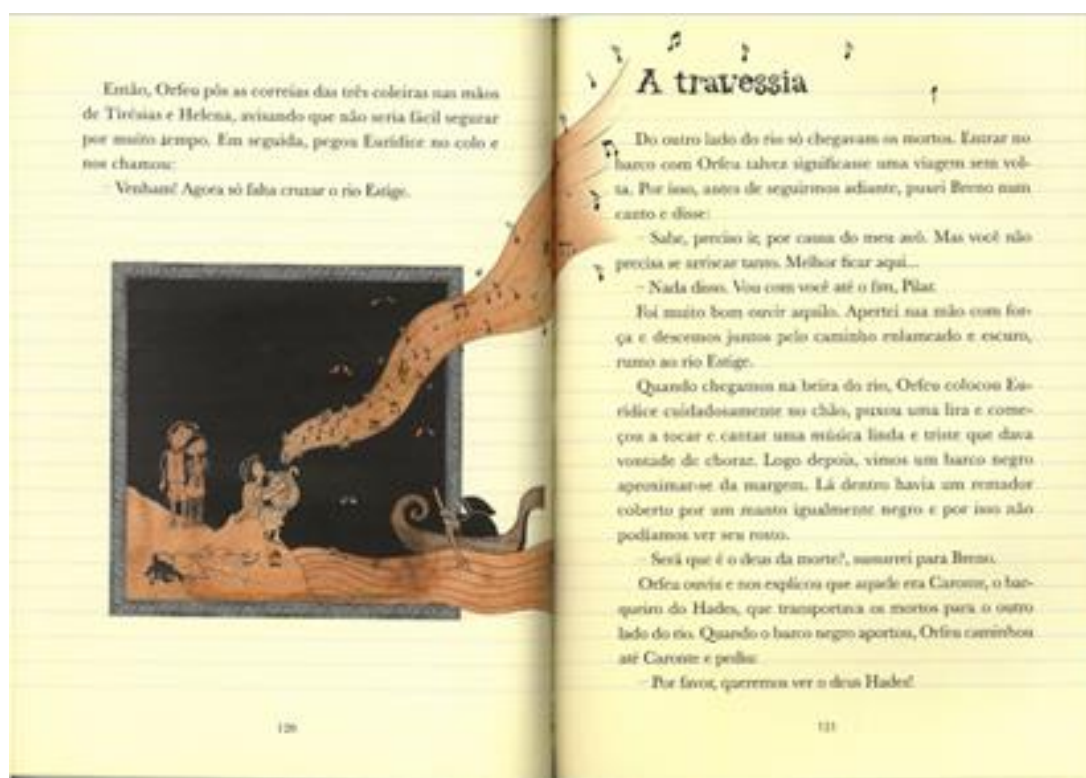
Descrição: Na Figura 76, na página da direita, vemos um cartão com um texto, uma moldura e rasgos.

Referenciação: Esse recurso gráfico é utilizado para apresentar informações sobre Cérbero, o cão de três cabeças, e o rasgo no cartão é para mostrar que o estrago foi feito pelas patas do animal.

Relação com o texto: Como usado anteriormente, ilustrações desse tipo servem para adicionar informações e impressões de Pilar sobre alguma personagem mitológica.

LI) Páginas 120 e 121:

Figura 77 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 120 e 121



Fonte: Pilar (2019e, p. 120-121).

Descrição: Na Figura 77, na página da esquerda, vemos um quadro emoldurado, dentro do qual há dois personagens abraçados e uma figura masculina tocando um instrumento musical, cujas notas musicais vazam a imagem e chegam até a página da direita. Ainda, há uma figura feminina deitada no chão, um rio e uma barca com uma figura dentro segurando um remo. Tanto o rio quanto parte da barca estão fora da moldura do quadro. Olhos podem ser vistos no fundo da imagem em quadro. As cores predominantes na ilustração são o preto e o laranja.

Referenciação: A imagem mostra Breno e Pilar abraçados e tristes ouvindo a música que Orfeu toca em sua harpa. A mulher deitada é Eurídice, o amor de Orfeu. O rio é o Estige, e a barca é conduzida por Caronte, o barqueiro que leva as almas até o reino de Hades. Os olhos no fundo são, possivelmente, os de outras almas que estão no submundo. É interessante notar o uso das cores, preto e laranja, pois são semelhantes aos da pintura do prato de cerâmica da página 116. Os traços das personagens mudam um pouco, fazendo uma referência a imagens antigas, em sépia, assim como a cores e traços utilizados em ilustrações que acompanham a arte de cordel.

Relação com o texto: A imagem é uma ilustração do que o texto traz, adiantando, em parte, as ações que ocorrem na sequência.

LII) Páginas 122 e 123:

Figura 78 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 122 e 123



Fonte: Silva (2019e, p. 122-123).

Descrição: Na Figura 78, na página da esquerda, vemos um cão com três cabeças sendo segurado por uma figura masculina que dá a mão para uma figura feminina infantil; próximo ao rio, tem uma figura vestida de preto deitada no chão. A imagem continua em sequência panorâmica na página da direita, onde vemos um barco com uma figura masculina segurando os remos, duas figuras infantis, um menino e uma menina, e uma figura feminina recostada no

barco. Do outro lado do rio, há uma figura masculina, uma árvore, dois tronos e uma figura feminina sentada em um dos tronos; na lateral, há uma caixa com frutas e, no fundo da imagem, olhos. Novamente, a imagem é em tons de laranja e preto. Ainda, na página da direita, mais acima, há um cartão com um texto, um título e um cetro desenhado.

Referenciação: A imagem panorâmica que inicia na página da esquerda continua na direita e mostra a ação que está ocorrendo: na esquerda, Tirésias e Helena seguram Cérbero com a coleira presenteada por Zeus; no chão, próximo ao rio, está Caronte, desacordado após ser golpeado por Orfeu. Na página da direita, vemos um barco cruzando o Rio Estige; na embarcação, está Orfeu, segurando com os remos, além de Pilar e Breno; a mulher deitada é Eurídice, que aparenta estar dormindo. Na outra margem do rio, estão Hades, de pé, e Perséfone, sentada no trono. As frutas na caixa são romãs e, ao fundo da imagem, os olhos observadores representam as almas que já estão no submundo. Aqui, o padrão de cores e os traços que lembram a ilustração de cordel são mantidos. Na parte de cima, novamente, usa-se o recurso do *box* em formato de cartão para apresentar um personagem ou local; desta vez, introduz o reino de Hades e é acompanhado pela imagem de um cetro, que denota poder.

Relação com o texto: A imagem panorâmica é uma ilustração do que está no texto, mas mostrado como uma ação contínua. O *box*, por sua vez, é o elemento gráfico que adiciona informações e as impressões de Pilar sobre um elemento da história; neste caso, o submundo.

LIII) Páginas 124 e 125:

Figura 79 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 124 e 125



Fonte: Silva (2019e, p. 124-125).

Descrição: Na Figura 79, na página da esquerda, vemos duas figuras humanas, uma masculina e uma feminina. Elas se olham e estão de mãos dadas. A figura masculina carrega um cetro em uma mão e usa uma coroa de louros; a feminina, por sua vez, tem o cabelo enfeitado com elementos que simbolizam as estações do ano, como folhas verdes (primavera), flores (verão), folhas alaranjadas (outono) e flocos de neve (inverno). As imagens são acompanhadas por um título.

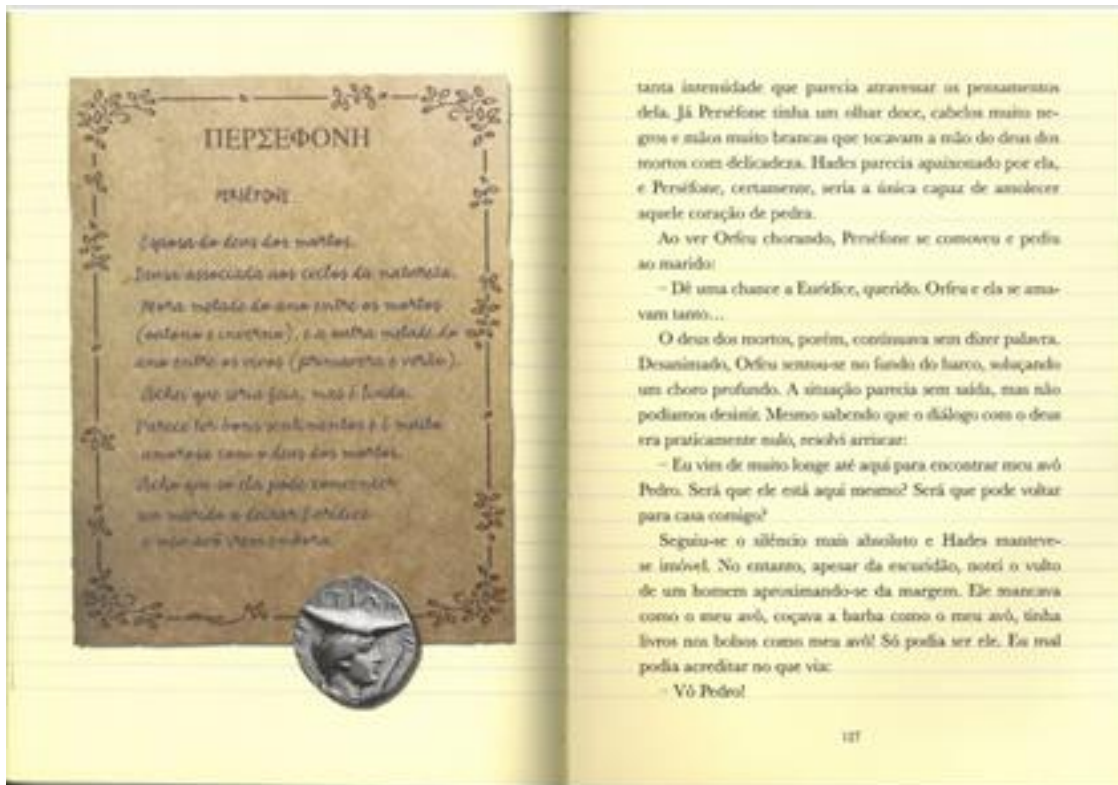
Referenciação: As imagens são de Hades e Perséfone, o que é confirmado pelos títulos, mas também porque o homem usa um cetro com um símbolo relacionado ao deus do submundo. A mulher, por sua vez, tem o cabelo enfeitado com elementos que simbolizam as estações, e o mito de Hades e Perséfone era a explicação dos gregos antigos para a mudança das estações: na primavera e no verão, Perséfone ficava com a mãe na superfície; no outono e inverno, com Hades no submundo (Bulfinch, 2005).

Relação com o texto: As imagens são a ilustração dos dois personagens a partir das informações do texto verbal, o que as torna uma redundância.

Possibilidade de intervenção: Neste momento, o professor pode apresentar o mito de Perséfone e Hades, compartilhando detalhes de como os gregos antigos usavam a mitologia para explicar os fenômenos da natureza, a exemplo da troca das estações, e fazendo um contraponto com os dias de hoje, em que usamos a ciência, com uma explicação racional.

LIV) Páginas 126 e 127:

Figura 80 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 126 e 127



Fonte: Silva (2019e, p. 126-127).

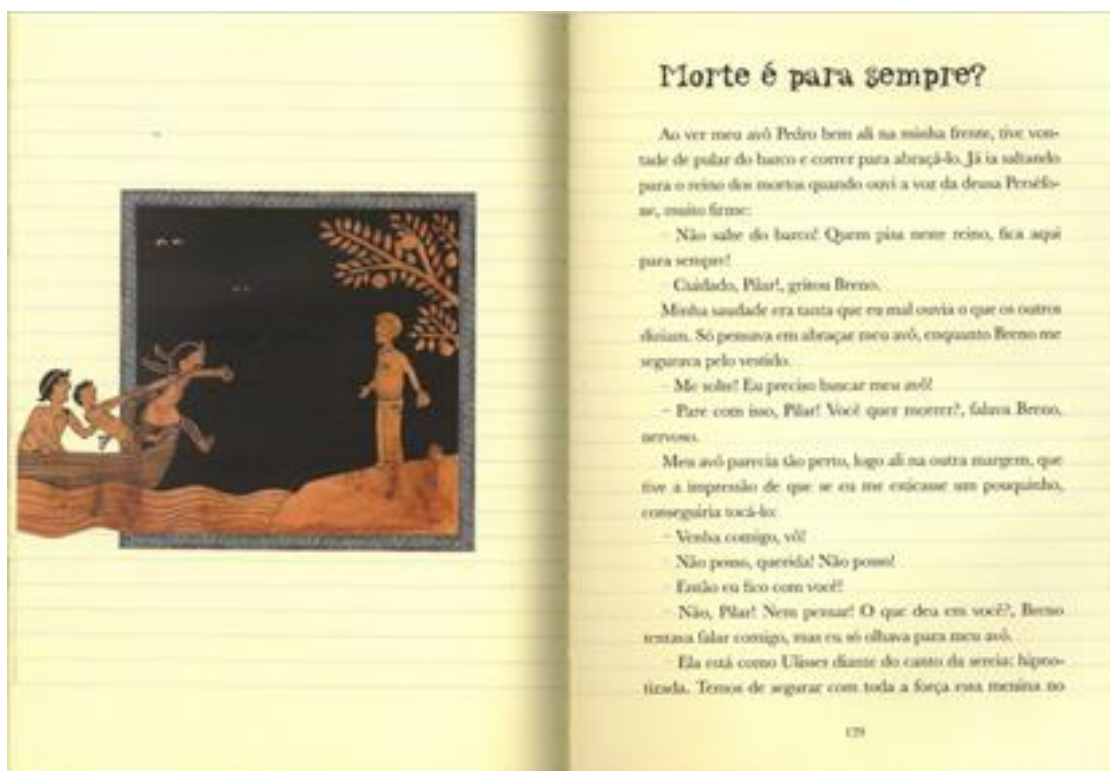
Descrição: Na Figura 80, na página da esquerda, temos um cartão com um texto, um título e uma moldura. Na parte de baixo, podemos ver que, por cima do cartão, uma moeda com um rosto feminino e um texto em grego.

Referenciação: O recurso gráfico é usado para apresentar informações e impressões de Pilar sobre Perséfone, sendo acompanhado por uma moeda com a representação da esposa de Hades.

Relação com o texto: O cartão traz informações complementares sobre a personagem Perséfone, agregando dados e trazendo as impressões de Pilar sobre ela.

LV) Páginas 128 e 129:

Figura 81 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 128 e 129



Fonte: Silva (2019e, p. 128-129).

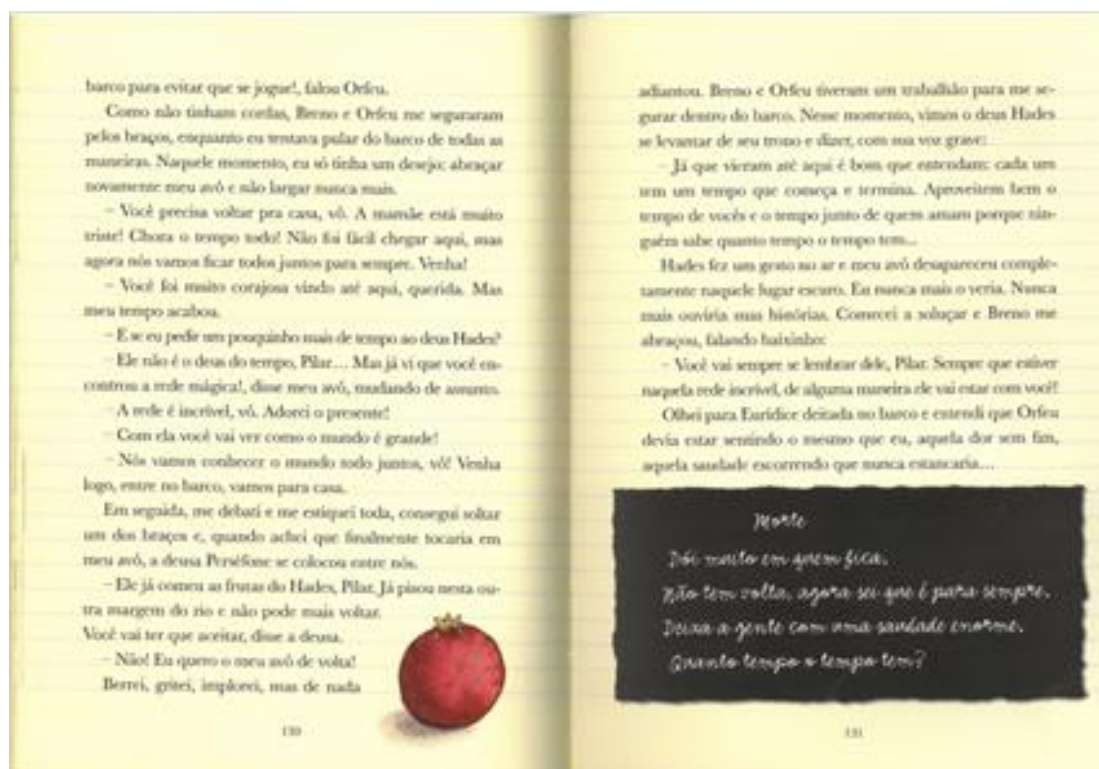
Descrição: Na página da esquerda, vemos um quadro, no qual há uma figura humana masculina segurando um livro na mão, uma fruta meio comida no chão e galhos de árvore carregados de frutas. No fundo da imagem, estão olhos. Extravasando a moldura do quadro, temos um rio e um barco, dentro do qual há uma figura masculina e duas figuras infantis, sendo que o menino segura a menina pela mão para impedi-la de descer do barco. Novamente, são usadas as cores laranja e preto e os traços semelhantes aos das ilustrações de cordel.

Referenciação: A cena mostra a aproximação da embarcação que navega pelo Rio Estige em direção à outra margem, já no submundo. No barco, estão Orfeu, Breno e Pilar. Breno e Orfeu tentam segurar Pilar, que faz menção de pular para a outra margem, onde está um senhor, que é reconhecido como o avô Pedro. No chão, há uma romã mordida e, na árvore, há outras frutas. No fundo da imagem, aparecem os olhos das almas do submundo.

Relação com o texto: A imagem é a sequência das páginas anteriores, sendo uma ilustração das ações que serão apresentadas no texto a seguir; portanto, uma antecipação dos fatos narrados.

LVI) Páginas 130 e 131:

Figura 82 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 130 e 131



Fonte: Silva (2019e, p. 130-131).

Descrição: Na Figura 82, na página da esquerda, na parte inferior, podemos ver uma fruta; na página da direita, um cartão, desta vez com outra padronagem: ele é escuro e o texto está escrito em branco.

Referenciação: A imagem da página da esquerda é uma romã, por inteira; já o texto do cartão na página da direita é um texto reflexivo de Pilar sobre a morte, pois ela é confrontada com o falecimento do avô Pedro na Grécia e, como ele atravessou o Estige e comeu a romã, não pode retornar ao convívio da família.

Relação com o texto: A imagem da fruta na página da esquerda é meramente decorativa, servindo para quebrar o bloco textual. Já o cartão da página da direita é diferente dos demais devido ao padrão usado. Ele é um adicional de informações sobre como Pilar pensa a morte e como é lidar com a notícia de que o avô não poderia voltar para casa.

LVII) Páginas 132 e 133:

Figura 83 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 132 e 133



Fonte: Silva (2019e, p. 132-133).

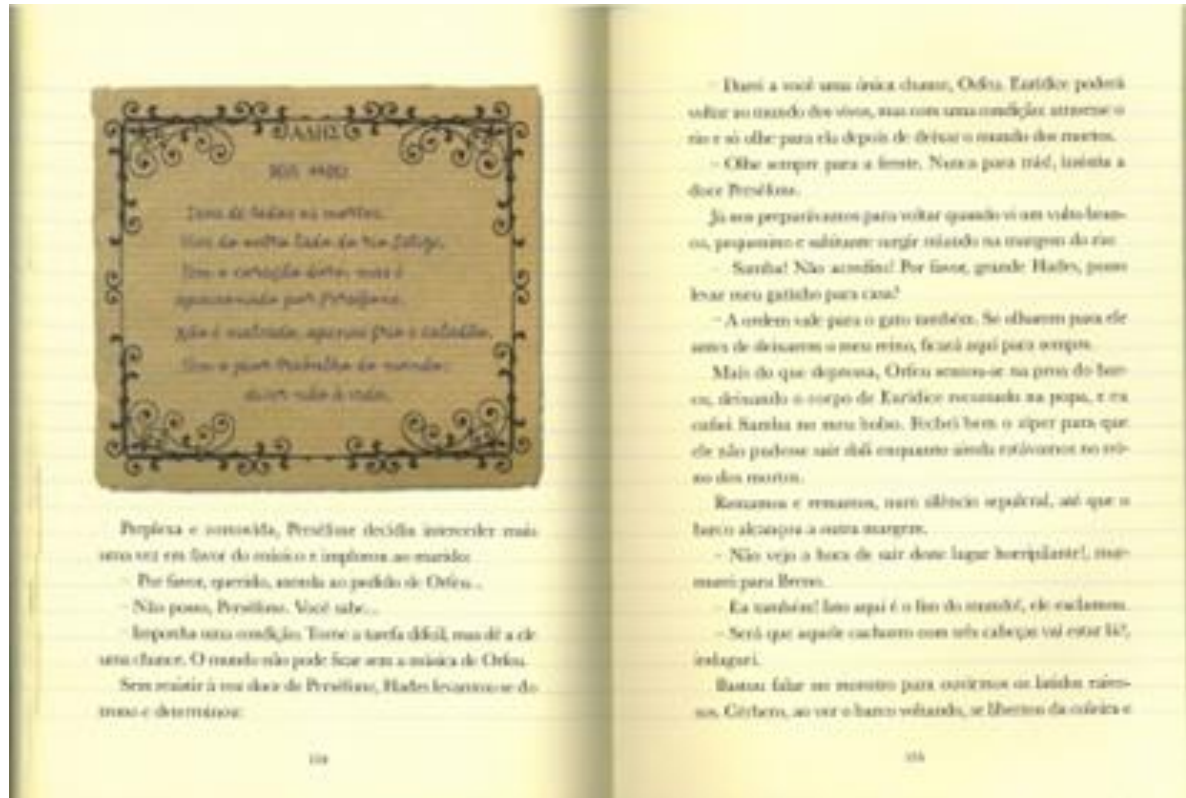
Descrição: Na Figura 83, na página da esquerda, há um cartão com um texto e um título e, por baixo do texto, o desenho de um instrumento musical, como uma marca d'água. Na página da direita, vemos um bilhete de entrada com o desenho de uma figura masculina tocando um instrumento musical, além de um texto que acompanha a imagem.

Referenciação: Na página esquerda, temos mais um cartão, desta vez com informações sobre a lira, um instrumento musical inventado pelo deus Hermes e dado de presente ao deus Apolo. Na página da direita, a imagem é uma colagem de um bilhete de entrada para um museu em Delfos, com a representação de um homem tocando uma lira. Segundo o texto que acompanha a imagem, a ilustração era do deus Apolo tocando a lira feita por Hermes; além disso, Orfeu teria sido o primeiro mortal a tocar esse instrumento.

Relação com o texto: O box que está na página esquerda dá informações adicionais sobre a lira, as quais são repetidas e contextualizadas pela imagem da entrada do museu (página da direita). O texto da mesma página indica que a lira era o instrumento musical usado por Orfeu.

LVIII) Páginas 134 e 135:

Figura 84 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 134 e 135



Fonte: Silva (2019e, p. 134-135).

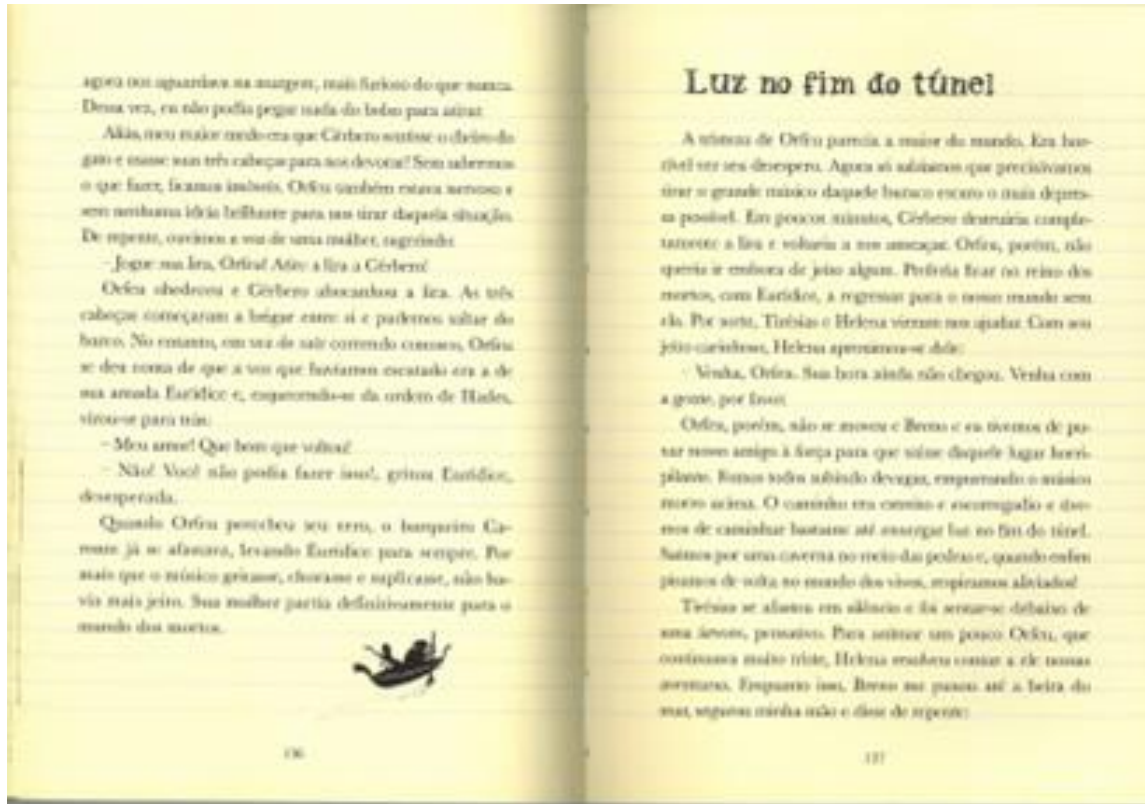
Descrição: Na Figura 84, na página da esquerda, na parte superior, há um cartão, com um texto um título e um moldura.

Referenciação: O cartão é sobre Hades, trazendo informações sobre o deus do submundo.

Relação com o texto: Esse recurso gráfico adiciona dados e impressões de Pilar sobre uma das personagens mitológicas; neste caso, Hades.

LIX) Páginas 136 e 137:

Figura 85 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 136 e 137



Fonte: Silva (2019e, p. 136-137).

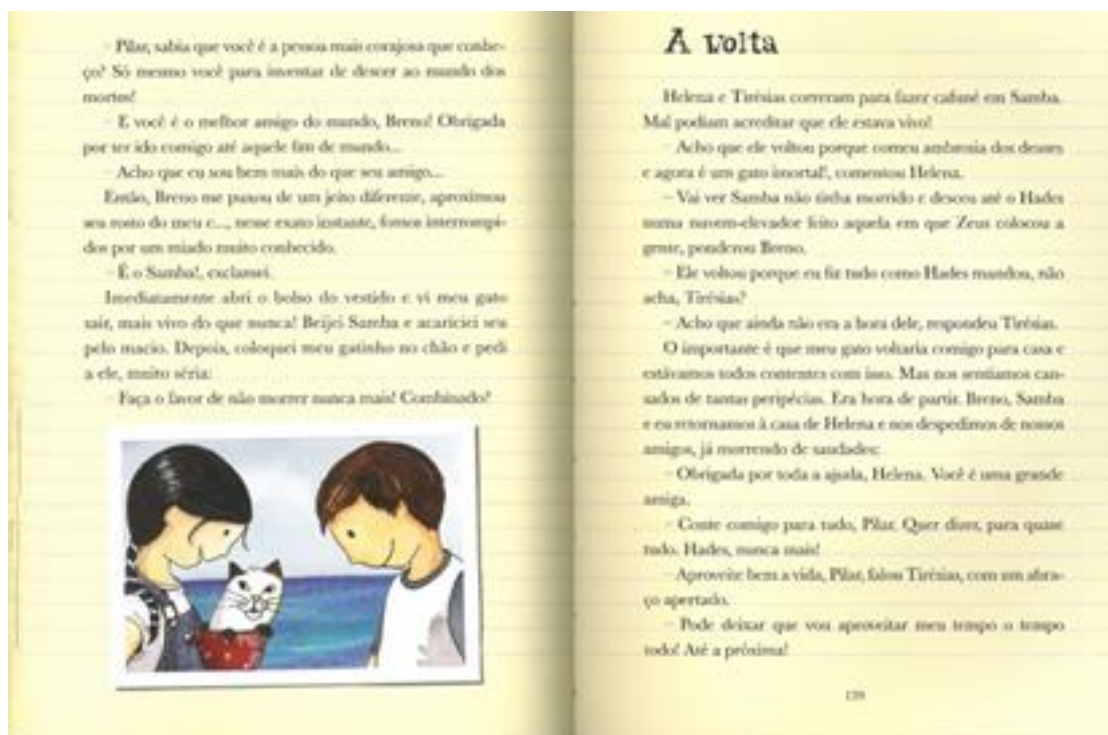
Descrição: Na Figura 85, na página da esquerda, no canto inferior, vemos uma pequena ilustração, totalmente em preto, de um barco na água com duas figuras: uma está vestida de preto remando e a outra é uma mulher fazendo um sinal com as mãos.

Referenciação: A imagem mostra Eurídice sendo levada por Caronte pelo Rio Estige para a outra margem da água, onde está o submundo de Hades. A imagem é representada em tamanho pequeno, como se as personagens no barco estivessem distantes e fossem vistas da outra margem, aquela que conduz à superfície.

Relação com o texto: A imagem ilustra o que o texto narra sobre como Eurídice e Orfeu não retornam juntos do submundo. A jovem é levada para o reino de Hades, pois Orfeu não confia na palavra do deus dos mortos e se vira para trás ao ouvir a voz dela.

LX) Páginas 138 e 139:

Figura 86 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 138 e 139



Fonte: Silva (2019e, p. 138-139).

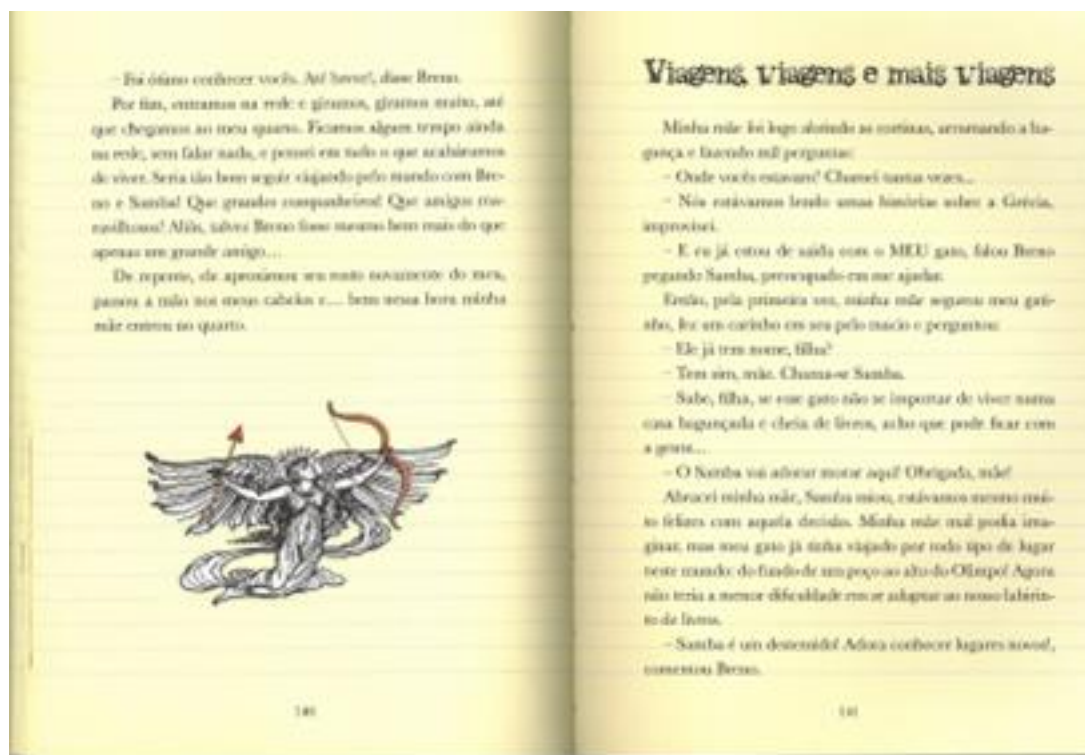
Descrição: Na Figura 86, na página da esquerda, podemos ver uma ilustração como se fosse uma fotografia. No fundo há o céu e o mar; no primeiro plano, duas figuras humanas, uma menina e um menino, e um gato, que sai do bolso da roupa da menina.

Referenciação: A imagem é uma espécie de fotografia do tipo *Polaroid*, com as molduras em branco, de Pilar e Breno em uma praia e o gato Samba saindo do bolso de Pilar.

Relação com o texto: A imagem é a ilustração do que é narrado no texto, caracterizando uma redundância.

LXI) Páginas 140 e 141:

Figura 87 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 140 e 141



Fonte: Silva (2019e, p. 140-141).

Descrição: Na Figura 87, na página da esquerda, na parte inferior, vemos uma figura humana alada. Em uma das mãos, ela segura uma flecha que tem a ponta semelhante a um coração; na outra mão, segura um arco.

Referenciação: A imagem é uma representação da figura mitológica do Cupido (Eros, entre os gregos), filho de Vênus, que tem como função espalhar o amor a partir de flechas.

Relação com o texto: A ilustração se relaciona com o que é descrito no texto: Pilar e Breno quase se beijam após voltarem para casa, sendo interrompidos pela mãe da menina. A ilustração busca uma correspondência mitológica para o quase beijo dos adolescentes.

LXII) Páginas 144 e 145:

Figura 88 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 144 e 145



Fonte: Silva (2019e, p. 144-145).

Descrição: Na Figura 88, na página da esquerda, vemos uma lista rodeada de representações de elementos das culturas citadas no texto. Na página da direita, há uma imagem de uma menina abraçando um globo terrestre. Na parte superior, há um carimbo com uma imagem da mesma garota, uma frase e um coração.

Referenciação: Na página da esquerda, há uma lista de viagens que Pilar quer fazer, e o texto é acompanhado de uma arara, uma máscara africana que lembra um leão, uma estátua indiana, uma estátua indígena colorida, um escaravelho em metal, um conjunto de ideogramas orientais e um símbolo celta. Na página direita, vemos Pilar segurando um globo terrestre quase maior que ela. Na parte de cima, o selo mostra a menina com um capacete como o de Hermes, com asas; do bolso do vestido, sai o gato Samba; e o texto do selo diz: “Rede mágica, me leva que eu vou, me leva aonde for...”

Relação com o texto: Nesta parte, as ilustrações e textos são padronizados para levar à conclusão do livro e se repetem em outros volumes da série, dando coesão à coleção.

LXIII) Páginas 146 e 147:

Figura 89 – *Diário de Pilar na Grécia* – p. 146 e 147



Fonte: Silva (2019e, p. 146-147).

Descrição: Na Figura 89, na página da esquerda, há um cartão postal com um texto e vários selos, inclusive na parte de cima. Na página da direita, há uma espécie de fotografia, na qual vemos duas figuras humanas, uma menina e um idoso. Eles estão sentados e, ao lado, há uma mesa com um jarro; o senhor segura um objeto em uma das mãos e, abaixo da imagem, há uma frase e um clipe.

Referenciação: Na página da esquerda, temos um cartão postal escrito por Helena e Tirésias, contando que, ao saírem para pescar sardinhas, eles encontraram um apito de chamar passarinhos no barco, e Helena avisa que vão guardá-lo para Pilar para quando ela retornar à Grécia. Os selos acima do cartão postal são gregos, e dois têm carimbo com datas, sendo um de 1916. Na página da direita, há uma fotografia do tipo *Polaroid*, com a moldura branca, como já apareceu em outras páginas. A menina é Helena e o senhor é Tirésias; ele segura o apito de chamar passarinhos que Helena cita no cartão postal. Na frase, Pilar diz que está com saudade dos amigos gregos.

Relação com o texto: Aqui, há uma relação entre a fotografia e o texto do cartão postal. Por ser uma ilustração, caracteriza uma redundância.

3.2.2 A análise textual

O texto verbal da narrativa do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) é analisado a seguir, a partir da chamada Crítica Literária. Por ser um livro voltado ao público infantojuvenil, optamos por fazer uma análise semelhante a abordagem que o professor poderia realizar em sala de aula com os alunos a partir dos elementos da narrativa. Tais elementos são: a) o enredo (ou a história); b) o narrador; c) as personagens; d) o tempo; e ainda, e) o espaço (Leite, 1997; Cardoso, 2001; Gancho, 2014; Eagleton, 2019). Além desses elementos, apresentamos, na sequência, um pequeno resumo de cada capítulo do livro e alguns apontamentos sobre quais temas podem ser discutidos pelo professor, relacionando-os com aspectos sociais, culturais, religiosos, econômicos e políticos da Grécia Antiga.

3.2.2.1 Elementos da narrativa em *Diário de Pilar na Grécia*

Para Eagleton (2019, posição 1730), o **enredo** é como “designamos a ação principal de uma história. Indica como se dá a ligação entre personagens, acontecimentos e situações. O enredo é a lógica ou a dinâmica interna da narrativa”. Conceito semelhante é usado por Gancho (2014, p. 7), segundo a qual o enredo é “o conjunto dos fatos de uma história, conhecido por muitos nomes: intriga, ação, trama, história”. Assim, em *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), temos a história de uma menina, Pilar, que, por meio de sua rede mágica, foi para a Grécia em busca de seu avô Pedro. Durante a busca, ela e seus amigos passaram por diversas situações e encontraram personagens da mitologia grega.

Gancho (2014) observa que todo enredo pode ser analisado por dois aspectos: a estrutura e a natureza ficcional. A estrutura está relacionada às partes que compõem a história a partir do conflito, que se desenvolve em: apresentação ou introdução, complicação ou desenvolvimento, clímax e desfecho. Em *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), podemos observar todos esses aspectos. O conflito era o desaparecimento do avô Pedro e a busca de Pilar por ele. A primeira parte, a apresentação, estava no capítulo inicial do livro, “Segredos do meu labirinto”, no qual conhecemos Pilar e sua família (mãe e avô), seu melhor amigo Breno e onde ela encontrou o gato Samba. A complicação veio nos capítulos subsequentes, “Um lugar para chorar”, “A rede mágica” e “Do lado de lá”, quando a menina recebeu a notícia de que seu avô não vai retornar da Grécia — embora ela não tenha, em princípio, entendido o que de fato ocorreu, a morte de seu avô, pois ela achou que ele tinha se perdido. Na sequência, ela encontrou a rede mágica e foi parar na Grécia.

O desenvolvimento das ações teve sequência por mais 20 capítulos. O clímax transcorreu entre os capítulos 25 e 31, quando Pilar e seus amigos viajaram até o submundo de Hades e encontraram o avô Pedro. Nesse momento, a personagem entendeu que o avô estava morto e que, por isso, não poderia retornar com ela para casa. O desfecho se deu nos capítulos subsequentes, do 32 ao 35, nos quais Pilar voltou para sua casa com Breno e Samba e reencontrou sua mãe, que a deixou ficar com o gato. Mas logo o bichano sumiu e eles embarcaram em uma nova aventura pelo mundo.

De forma geral, podemos observar que, em termos de enredo, a obra segue a chamada jornada do herói (Campbell, 1989), na qual há uma personagem que vive uma vida normal e é retirada desse “anonimato” quando algo a chama para a aventura; ao longo do caminho, essa personagem se transforma e depois retorna à normalidade, mas não da mesma forma que era no início. Pilar vivia uma vida comum, mas o “desaparecimento” do avô a impactou. O encontro com a rede mágica é o convite para a aventura. Ao fim da narrativa, ela retornou para casa, mas não nas mesmas condições de antes, pois passou por diversas situações que a mudaram; além disso, em seguida, Pilar é chamada para uma nova aventura.

Segundo Gancho (2014, p. 7), há um segundo ponto que deve ser analisado na narrativa: a natureza ficcional:

Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isto quer dizer que, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê. Esta credibilidade advém da organização lógica dos fatos dentro do enredo. Cada fato da história tem uma motivação (causa), nunca é gratuito e sua ocorrência desencadeia inevitavelmente novos fatos (consequência). A nível de análise de narrativas, a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto [é], cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência.

No caso de *O Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), ao encontrar a rede mágica que a permite viajar pelo mundo, Pilar entrou em uma espécie de mundo paralelo, em que encontrar figuras mitológicas, como o rei Midas ou o deus dos deuses, Zeus, tornou-se possível, pois a rede é o elemento que possibilita essa quebra de barreiras, estabelecendo-se, dessa forma, uma realidade que é coerente dentro da narrativa. Quanto a isso Eagleton (2019, posição 1807 a 1809) observa que:

[...] os textos que chamamos de literários não são escritos primariamente para nos fornecer fatos. Em vez disso, eles convidam o leitor a “imaginar” esses fatos, no sentido de construir um mundo imaginário a partir deles. Assim, uma obra pode ser verídica e imaginária, factual e fictícia ao mesmo tempo.

De acordo com Leite (1997), Gancho (2014) e Eagleton (2019), toda narrativa precisa de um **narrador**, que consiste na figura que conta a história, dá a sucessão dos fatos e os vai encadeando. No entanto, ela não pode ser confundida com o autor do texto; assim, a narradora de *Diário de Pilar na Grécia* não é a autora da obra, Flávia Lins e Silva. De acordo com Gancho (2014), o narrador exerce duas funções na narrativa: estabelecer o foco narrativo e o ponto de vista. O foco narrativo se refere àquilo que recebe maior destaque: os fatos ou as personagens. Já o ponto de vista diz respeito a quem a narra e como a ação é narrada. Assim, haveria dois tipos de narrador: em primeira ou terceira pessoa. Para identificar o tipo de narrador, é necessário observar a desinência verbal utilizada na produção textual. Agora, vamos nos deter na questão de quem narra e como narra; na sequência, voltaremos ao foco narrativo.

O narrador em terceira pessoa também é chamado de narrador-observador, apresentando duas características: ser onisciente e onipresente. Narradores oniscientes “são vozes sem corpo, e não personagens específicos. À sua maneira anônima e inidentificável, agem como a mente da própria obra. Apesar disso, não devemos supor que eles expressam os pensamentos e sentimentos do autor real” (Eagleton, 2019, posição 1226). Os narradores onipresentes são aqueles que estão em todos os lugares (Gancho, 2014, p. 20). De acordo com Gancho (2014), o narrador em terceira pessoa tem variantes: o narrador intruso, que fala com o leitor, normalmente apresentando um julgamento de valor sobre personagens ou situações; e o narrador parcial, que, muitas vezes, “defende” uma personagem da história ou com ela se “identifica”.

Já o narrador em primeira pessoa é aquele “que participa diretamente do enredo como qualquer personagem, portanto, tem seu campo de visão limitado, ou seja, não é onipresente, nem onisciente” (Gancho, 2014, p. 21). Esse narrador pode ser de dois tipos: o narrador testemunha ou o narrador protagonista. O primeiro é aquele que narra a história da qual participa, sendo alguém que vê as ações acontecerem, mas não é o personagem principal; já no segundo tipo, a narração é feita pela personagem principal, e esse é o caso de *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Como o título mesmo indica, o gênero textual é diário; portanto, a narração se dá em primeira pessoa pela personagem Pilar. Como vimos na análise das imagens, o aspecto da primeira pessoa fica evidente nos enxertos de bilhetes e cartões que a menina “cola” no diário, nos quais ela escreve suas impressões sobre personagens da mitologia que vai encontrando no desenrolar das aventuras.

Ainda, é importante observar que, no caso de *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), a narradora não resume os fatos ou a fala das demais personagens: ela narra conforme a história ocorre e, em tese, descreve as falas das personagens tal qual se deram. Quando há um resumo

dos fatos, chama-se de sumário. No entanto, esse recurso praticamente não é utilizado no livro, a não ser quando chega um personagem novo e ele precisa ser informado sobre algo que ocorre, como quando Breno encontra Pilar no palácio do rei Midas e precisa saber como ela socorreu o “quase afogado” Sileno. Considerando os apontamentos teóricos de Lubbock (1976), a narração em *Diário de Pilar na Grécia* se dá pelo modo dramático, ou seja, acontece *por meio da cena*; o modo resumo ou sumário é chamado pelo autor de pictórico.

Também vale ressaltar que, no caso da narração em primeira pessoa do protagonista, este não tem acesso ao estado mental das demais personagens, somente ao seu, pois “ele narra de um centro fixo, limitado quase que exclusivamente às suas percepções, pensamentos e sentimentos” (Leite, 1997, p. 43). No texto que estamos analisando, por se tratar de um diário, esse ponto fica bastante evidente. Assim, o ponto de vista é o interno da personagem Pilar. Estabelecido que *Diário de Pilar na Grécia* tem uma narrativa em primeira pessoa e que a narração é feita pela protagonista da história, voltamos agora ao foco narrativo, ou seja, o destaque que o narrador dá no desenrolar da história.

Leite (1997) apresenta dois tipos de foco narrativo: nas ações ou nas personagens e seus sentimentos. No caso de *Diário de Pilar na Grécia*, o foco está nas ações, ou seja, no que acontece com ela e seus amigos. No entanto, não se descartam completamente os sentimentos e o que move a personagem em sua busca pelo avô. Porém — e talvez por se tratar de um livro infantojuvenil —, não há um aprofundamento reflexivo sobre esses sentimentos e anseios da personagem, tendo em vista que, de acordo com Eagleton (2019, posição 1291), “a visão limitada dos narradores infantis significa que nem sempre conseguem ter uma percepção coerente de suas experiências. Isso pode levar a algumas situações divertidas ou alarmantes”.

Ao teorizar sobre **personagens**, Eagleton (2019, posição 736), afirma que a origem da palavra “personagem” (*character*, em inglês) vem do grego antigo e, além de uma figura literária, também pode significar uma letra, um símbolo ou uma característica: “vem de um termo grego antigo, significando um sinete ou timbre que imprime uma marca específica. Daí passou a significar a marca característica de um indivíduo, e não apenas sua assinatura. [...] Depois de algum tempo, veio a designar a pessoa como tal, homem ou mulher”. Outra possibilidade para a origem da palavra “personagem” vem do latim, *persona*, uma espécie de máscara. Assim, personagem é aquele que tem uma característica ou usa uma máscara na atuação e desempenha uma função em uma narrativa.

Coutinho (1978) classifica as personagens em: indivíduo, típico ou caricatural; e planas ou redondas. Quanto ao primeiro quesito, Coutinho (1978, p. 34-35) explica que:

O indivíduo é aquele que se ergue acima do comum da humanidade com caracteres pessoais que o isolam dos demais, acentuando sua individualidade. O típico ou tipo é representativo de um grupo nacional, profissional, racial, regional. O caricatural é o que se singulariza pelo desenvolvimento exagerado ou pela ênfase dada a uma qualidade ou alguns traços.

Dessa forma, em *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), temos uma variedade de personagens que podem se encaixar nos três tipos apontados por Coutinho. Na sequência, vamos caracterizar aquelas com maior relevância na narrativa. A segunda classificação, planas e redondas, depende da complexidade da personagem. Abdala Júnior (1995) aponta que as personagens planas são aquelas mais simples, cujos atributos e características não são desenvolvidas; ademais, muitas vezes, essas personagens não têm um papel relevante na trama. Já as personagens redondas são as mais complexas, aquelas sobre cujas características há um conjunto bem claro, as quais podem ser tanto positivas quanto negativas. Nesse aspecto, podemos encontrar os dois tipos de personagens na narrativa de *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e).

Outra forma de classificar as personagens é por sua função no enredo. De forma geral, estabelecem-se as seguintes categorias: protagonista, que pode ser herói ou anti-herói; de oponente, que é antagonista e/ou vilão; e adjuvantes, que podem estar ligados ao protagonista ou ao antagonista (Moisés, 1974; Coutinho, 1978; Abdala Júnior, 1995; Gancho, 2014). Passamos agora à análise das personagens centrais de *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), partindo de sua função e depois de suas características e complexidades.

a) Protagonista: é a personagem, da qual a ação depende e sobre a qual os fatos se desenrolam (Cardoso, 2001). No nosso caso, a personagem principal é a menina Pilar. Como observado quando falamos sobre enredo, a história se move a partir da busca da garota por seu avô Pedro, que desapareceu (faleceu) na Grécia. O desenvolvimento também se dá na perspectiva da jornada do herói (Campbell, 1989), uma vez que a menina vivia uma vida pacata e normal, teve o chamado para a aventura e depois retornou, mas modificada por essa experiência. Em termos de características, a personagem Pilar é do tipo individual, tendo suas características físicas e de personalidade em destaque, expressas tanto no texto verbal quanto no imagético. Ela também pode ser caracterizada como uma personagem complexa, portanto, redonda, pois seus sentimentos e suas motivações estão em evidência na narrativa — mesmo que isso não seja alvo de intensa reflexão, como já observado anteriormente, o que pode ser explicado por ser uma narradora infantil (Eagleton, 2019).

b) Oponente: é a personagem que se opõe à protagonista (Gancho, 2014), mas nem sempre é uma personagem de fato: pode ser um acontecimento, um obstáculo, uma adversidade etc. (Cardoso, 2001). Dessa forma, em *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) o oponente de Pilar é a busca por seu avô Pedro. Ao longo da narrativa, a menina foi passando por situações que precisavam ser superadas para que ela chegasse ao submundo de Hades e tivesse o entendimento do que ocorreu com o avô. Assim, a cada etapa dessa jornada, ela foi encontrando figuras que dificultaram esse encontro, tornando-se, momentaneamente, seus oponentes. Entre os capítulos 6 e 13, “Rei na Barriga” e “Uma ajuda divina”, o “vilão” é o rei Midas, que trapaceia e rouba de Pilar a possibilidade de receber o prêmio que o deus Dioniso lhe concederia por ela ter resgatado seu pai mortal, Sileno, de morrer afogado. Vilão, de acordo com Gancho (2014), não é somente quem se coloca contrário ao protagonista, mas também quem age sem escrúpulos e com a intenção de autobenefício. O personagem Midas poderia ser caracterizado por uma caricatura do rei absolutista; além disso, poderia ser classificado como uma personagem redonda, na medida em que ele se arrependeu de sua escolha ao transformar sua filha Zoé em uma estátua de ouro e perceber que não poderia se alimentar ou beber — pois tudo o que encosta virava ouro.

Já entre os capítulos 14 e 18, “Longa jornada” e “Pelos ares”, Pilar precisou convencer o cavalo alado Pégaso a levar ela e seus amigos até o Olimpo. O cavalo não chegou a ser um “vilão”, mas precisou ser convencido a ajudar. Dessa forma, ele pode ser caracterizado como uma personagem tipo e plana, sem impor grandes dificuldades à personagem principal. Na sequência, entre os capítulos 17 e 24, “Músculos e ossos” e “Dia de Herói”, Pilar e seus amigos precisaram enfrentar os desafios de uma competição olímpica, com a presença de Hércules e Hera, sendo que a deusa não facilitou a vida de Pilar e desconfiou que a menina fosse mais uma das “crianças” de Zeus, caracterizando-se, portanto, como uma antagonista. Hera poderia ser classificada como uma personagem caricatural e plana, uma vez que não mudou sua postura diante dos acontecimentos.

Entre os capítulos 25 e 31, “Rumo ao mundo dos mortos” e “Luz no fim do túnel”, os oponentes eram as criaturas mitológicas e as próprias regras do submundo de Hades; por fim, o próprio deus se tornou um antagonista ao não permitir que o avô Pedro retornasse ao mundo dos vivos. Hades poderia ser caracterizado como uma personagem caricatural, mas complexa, uma vez que ofereceu uma chance a Orfeu e Eurídice (que se estendeu a Pilar e a Samba), mas Orfeu desperdiçou essa chance ao olhar para trás.

c) Adjuvantes: As personagens adjuvantes são, de acordo com Gancho (2014), aquelas que auxiliam, cooperam ou aconselham a personagem principal. No caso de Pilar, seus grandes adjuvantes são seu melhor amigo Breno e o gato Samba; depois, vêm os acompanhantes de aventura que a menina encontrou na Grécia: Tirésias, Helena e Orfeu. No caso de Breno, temos não apenas descrições físicas, pois somos apresentados aos sentimentos de Pilar por ele. Breno é uma personagem que poderia ser caracterizada como individual e complexa, mas não no mesmo nível de Pilar, pois a história apresentou apenas o ponto de vista da garota. Ao longo da trama, Breno precisou reconquistar a confiança de Pilar e, assim, acabou também expondo seus sentimentos pela personagem (nas tentativas de quase beijo). No caso de Samba, ele é um personagem tipo (animal de estimação) e simples — mesmo desempenhando um papel de herói ao conquistar o peixe-voador nos Jogos Olímpicos). Tirésias, Helena e Orfeu são personagens tipo (o homem mais velho sábio, a menina inocente e o homem apaixonado) e simples, pois não temos acesso aos seus sentimentos, e suas ações foram complementares e auxiliares ao desenvolvimento de Pilar como protagonista.

Outro elemento da narrativa é o **espaço**, que Gancho (2014, p. 17) define como:

[...] o lugar onde se passa a ação numa narrativa. Se a ação for concentrada, isto é, se houver poucos fatos na história, ou se o enredo for psicológico, haverá menos variedade de espaços; pelo contrário, se a narrativa for cheia de peripécias (acontecimentos), haverá maior afluência de espaços.

A narrativa de *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) é uma aventura, de forma que há vários espaços onde a história se passa. A cada desafio, o espaço se modifica. De modo geral, podemos dizer que há dois grandes espaços em que a história transcorreu: o Rio de Janeiro e a Grécia. No entanto, dentro desses “macros”, há variações de espaços. Entre os capítulos 1 e 3, “Segredos do meu labirinto” e “A rede mágica”, o espaço era o apartamento de Pilar, sua mãe e o avô Pedro, assim como o condomínio onde vivem e são vizinhos do Breno. Nos capítulos 4, 5 e 6, “Do lado de lá”, “Mar adentro” e “Rei na barriga”, o espaço era uma praia na Grécia (não sabemos qual exatamente, mas podemos inferir que fosse em Santorini, devido às imagens utilizadas em algumas ilustrações). Entre os capítulos 7 e 13, “Nem tudo está à venda” e “Uma ajuda divina”, o espaço era o palácio do rei Midas.

O espaço voltou a mudar entre os capítulos 14 e 16, “Longa jornada” e “O cavalo alado”, pois, ao saírem do palácio do rei Midas, Pilar, Breno, Samba, Tirésias e Helena foram descansar na casa de Helena e, depois, partiram em viagem para localizar o cavalo Pégaso. Eles o acharam

próximo à fonte de Hipocrene, de onde partiram com o cavalo alado para o Olimpo, espaço onde se passou a ação dos capítulos 17 e 24, “Músculos e ossos” e “Dia de herói”. Na sequência, dos capítulos 25 a 31, “Rumo ao mundo dos mortos” e “Luz no fim do túnel” o espaço era o submundo de Hades. Por fim, entre os capítulos 32 e 35, “A volta” e “Frases úteis em grego”, Pilar e Breno retornaram ao apartamento da garota junto com o gato Samba, e os amigos Tirésias e Helena ficaram na Grécia.

Ainda de acordo com Gancho (2014), o espaço se relaciona com o aspecto físico; ao aspecto psicológico, dá-se o nome de “ambiente”, que pode ser acrescido do clima (que acrescenta informações sociais, econômicas, morais, religiosas e psicológicas das personagens). Isso pode ser observado em alguns trechos da narrativa, como é o caso do início, quando Pilar se apresentou e conhecemos um pouco do seu dia a dia. Ela descreveu suas atividades e podemos perceber que se trata de uma menina criada pela mãe e pelo avô e tem condições de vida de classe média a média alta, pois frequentava aulas de natação e faz curso de chinês; ainda, seu avô fez uma viagem internacional, eles tinham acesso a muitos livros e moravam próximo à praia no Rio de Janeiro. Outro momento em que o ambiente pode ser percebido é nos capítulos em que as personagens estavam no submundo: nesse ponto da narrativa, houve discussões a respeito das crenças na vida e na morte, bem como uma reflexão se a morte seria algo definitivo e para sempre.

Por fim, temos mais um elemento importante das narrativas: o **tempo**. Cardoso (2001, p. 38) aponta que, “no texto narrativo, os eventos passam de um estado a outro. Esse tipo de texto caracteriza-se por apresentar acontecimentos que se sucedem no tempo”. Gancho (2014) assevera que, em relação ao tempo na narrativa ficcional, há quatro camadas que devem ser observadas quando se faz Crítica Literária: a época em que se passa a história; a duração da história; o tempo cronológico; e o tempo psicológico.

O primeiro item, afirma Gancho (2014, p. 15), diz respeito ao “pano de fundo do enredo”, que nem sempre coincide com o período de quando a obra é publicada, pois pode retratar outros tempos. A duração da história é o tempo transcorrido durante as ações narradas, que pode ser de algumas horas, dias, anos, gerações, séculos etc., dependendo da abordagem e do enredo. O tempo cronológico “é o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. Está, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem que os fatos ocorreram); chama-se cronológico porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos” (Gancho, 2014, p. 15). Já o tempo psicológico é diferente do cronológico:

[...] é o nome que se dá ao tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos. Está, portanto, ligado ao enredo não linear (no qual os acontecimentos estão fora da ordem natural) (Gancho, 2014, p. 16).

A partir dessas definições de Cardoso (2001) e Gancho (2014), podemos refletir sobre a questão temporal em *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Esse é um traço interessante e sempre desperta a atenção dos alunos durante a leitura, pois os estudantes têm dificuldade de entender qual é o tempo em que se passa a história, em função de como a narrativa está construída.

Nos capítulos iniciais, em que Pilar está no seu apartamento no Rio de Janeiro, do 1 ao 3, “Segredos do meu labirinto”, “Um lugar para chorar” e “A rede mágica”, é possível apreender, pelas informações que a menina colocava no diário, que a história se passava no tempo presente ou em um passado próximo aos dias atuais, e as ações ocorriam de um dia para o outro, sendo descritas na ordem em que ocorreram, ou seja, de forma cronológica. Porém, ao entrar na rede mágica e ser transportada para a Grécia, cujos eventos foram descritos entre os capítulos 4 e 31, “Do lado de lá” e “Luz no fim do túnel”, a passagem do tempo ocorreu de outra forma — embora seja mantida a ideia da narrativa cronológica, ou seja, os fatos foram contados à medida em que ocorriam, linearmente.

Contudo, já não ficava claro se a história se passava na atualidade ou na Antiguidade, dúvida despertada pela aparição de personagens mitológicos e pelas vestimentas das personagens. Porém, a narrativa nos apresentava indícios de que se passava no tempo presente. Como exemplo disso, podemos citar: a roupa de Helena, que era um vestido e não uma túnica; as vestimentas de Tirésias, retratado com uma camiseta listrada, calça com barras dobradas, boné e chinelos. Outra indicação interessante: quando Pilar e Breno estavam no Olimpo, olharam por uma janela e viram os monumentos construídos mais recentemente, como o Cristo Redentor, inaugurado em 1931. No fim da história, já nas últimas páginas (Silva, 2019e, p. 146-147), temos outro indício de que a narrativa se passava na atualidade ou em um passado recente: Helena enviou um cartão postal contando que ela e Tirésias acharam o apito de chamar passarinho. Além disso, há uma data marcada no cartão postal junto aos dados de quem o produziu: “Johnny e Joana, 28 de agosto 1998”.

Há poucas referências sobre o tempo de duração da narrativa. O único momento em que sabemos haver uma mudança é entre a aventura com o rei Midas e a procura pelo cavalo alado, no capítulo 14, “Uma longa jornada”:

Cansados como estávamos, Breno e eu dormimos na casa de Helena, cada um com a cabeça para um lado da rede. Samba se aninhou dentro do meu superbolso e me aqueceu durante a noite fria. Na manhã seguinte, bem cedo, quando o sol apenas despontava no horizonte, Tirésias veio nos acordar para procurarmos o famoso cavalo alado (Silva, 2019e, p. 63).

Após encontrarem Pégaso e irem ao Monte Olimpo, Pilar e seus amigos disputaram os Jogos Olímpicos e, depois de ganharem o direito de encontrar Zeus e fazer um pedido, foram para o submundo de Hades; tudo foi narrado em um fluxo contínuo, não ficando claro se isso ocorreu em vários dias ou apenas em algumas horas. A ideia de tempo foi novamente colocada em xeque no capítulo 33, “Viagens, viagens e mais viagens”, quando as personagens retornaram ao apartamento de Pilar: a mãe de Pilar perguntou onde eles estavam, e Pilar diz que estavam lendo histórias da Grécia, dando a impressão de que a história toda da Grécia teria levado algumas horas. Logo em seguida, Pilar e Breno saíram para outra aventura, uma vez que Samba entrou na rede mágica e desapareceu.

Essa distinção sobre a passagem do tempo, que se deu de um jeito quando as personagens estavam no Rio de Janeiro e de outro quando estavam na Grécia, pode ser considerada a partir um aspecto que se relaciona com a própria compreensão do tempo para os gregos. É como se, quando as personagens estão em sua vida “normal”, no espaço do cotidiano, o tempo fosse cronológico, ou seja, o tempo do relógio, linear, aquele que surge com o mito de Chronos¹¹. Já o tempo da aventura é medido de outra forma, o tempo *kairós*¹², em que o tempo é medido pelos acontecimentos vividos pelo homem. Dessa forma, nem sempre Chronos e *kairós* coincidem:

¹¹ Na Cosmogonia grega, Urano e Gaia são dois titãs, o Céu e a Terra, respectivamente, surgidos do Caos. Cansada da violência de Urano que devolveu os filhos ao seu útero, Gaia escondeu o filho mais jovem, Chronos. Com a ajuda dele, Urano foi castrado e destronado. Na sequência, Chronos passou a engolir os filhos que tem com Réia, com medo de também ser destronado. Réia enganou o titã e escondeu Zeus que, mais tarde, enfrentou o pai, fazendo-o regurgitar seus irmãos. Essa ação deu início a uma guerra entre os deuses e os titãs, chamada de Titanomaquia. Com ajuda dos deuses, alguns titãs e outras criaturas mitológicas, Zeus conseguiu derrotar Chronos e o prendeu no Tártaro, um dos recônditos do submundo, que passou a ser liderado por seu irmão Hades. Zeus e os outros deuses se tornaram imortais e ele reinou a partir do Monte Olimpo (Bulfinch, 2005).

¹² A origem de *Kairós* tem duas versões. Em uma, ele era filho de Chronos; em outra, de Zeus. De qualquer forma, ele era uma espécie de atleta e tinha somente uma mecha de cabelo que caía sobre a testa, sendo calvo no restante da cabeça. Isso ocorreu porque ele só podia ser agarrado por essa mecha e se visto de frente, daí a ideia de ser o deus do tempo certo, do momento, da oportunidade (Garcia, 1996, *apud* Leite, 2012). Ainda de acordo com Leite (2012), *kairós* é usado nesse sentido de tempo/momento das oportunidades no texto bíblico conhecido como Eclesiásticos, que por sua vez, tem origem na assembleia grega conhecida como Ecléssia: “Emprega-se no texto grego a expressão de existir um tempo para cada ação e reação: ‘Tudo tem a sua ocasião (chrónos) própria, e há tempo (kairós) para todo propósito debaixo do céu’ (Eclesiastes, 3.1, cf. BÍBLIA DE JERUSALÉM, 2004, p. 1074). *Kairós* surge claramente como um tempo específico de oportunidades e situações isoladas, como um tempo breve de acontecimentos dentro do tempo determinado (chrónos) como período ou etapa” (Leite, 2012, p. 189).

No desvelamento sobre o tempo, observa-se uma crescente dualidade da noção temporal — o tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico pode ser indicado como aquele que se inicia sob o domínio de Chrónos e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos etc. e o tempo social — o Kairós, que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico. Daí, que seja possível, construir tipologias do mesmo, fazer sua história e analisar suas inter-relações, reconstruir esta complexidade e estratificada estrutura (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 7)

Segundo Leite (2012), *kairós* é um tipo de tempo que tem a ver com aquilo que é vivenciado, experimentado pelo homem; relaciona-se a uma percepção do tempo como momento, movimento e, portanto, como algo flexível, de duração diferenciada, ora mais restrita, ora mais alargada. Dessa forma, podemos observar que essas modalidades de tempo também podem ser pensadas para refletir sobre como a narrativa de *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) aborda o tempo: o tempo cronológico no espaço que Pilar e Breno compartilham com a mãe de Pilar e o tempo *kairós* quando eles estão no espaço da aventura, onde vivenciam experiências diferenciadas.

Essas diferentes noções de tempo podem ser interessantes para o professor discutir em sala de aula, especialmente no 6º ano, uma vez que as medidas do tempo é um dos temas discutidos no início do ano letivo, juntamente com os conceitos de História e demais objetos de estudo dessa ciência social. Na sequência, apresentaremos um breve resumo do que ocorre em cada capítulo do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), assim como algumas considerações que podem ser levadas em conta pelo professor ao realizar a leitura guiada em sala de aula.

3.2.2.2 Resumo dos capítulos e apontamentos para os professores

O livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) é composto por 35 capítulos que, ao longo de 150 páginas, abrangem a aventura da menina Pilar, seu melhor amigo Breno e o gato Samba para localizar o avô de Pilar, Pedro, na Grécia. No percurso, eles contaram com a ajuda do pescador Tirésias e da menina Helena e encontraram diversas figuras conhecidas na mitologia grega. Passamos agora a uma breve descrição do que ocorre em cada capítulo e algumas sugestões de temas para o professor abordar com os alunos em sala de aula, procurando associar o texto escrito e o imagético do livro com as características sociais, econômicas, políticas e culturais da Grécia Antiga.

I) “Segredos do meu labirinto”: Neste capítulo, Pilar se apresenta ao público. Ficamos sabendo que ela vive com a mãe, cujo nome não é explicitado, e o avô Pedro, pai de sua mãe, em um emaranhado de livros. Logo de início, ela fez diversas referências à Grécia: labirinto (Minotauro), cavalo alado (Pégaso), monstros de cem olhos (Hecatônquiros), cachorros de três cabeças (Cérbero) e flechas de amor (Eros), além de comparar seu pai a Ulisses, herói de *Odisseia*, de Homero (que ela diz que é seu livro favorito). O pai de Pilar saiu de barco para dar a volta ao mundo sem saber que a mãe estava grávida da menina, mas nunca mais voltou nem deu notícias. Ainda neste capítulo, Pilar e Breno começaram uma investigação enquanto o avô Pedro foi para a Grécia para dar uma palestra. Nesta investigação, em um poço, Pilar caiu e encontrou um filhote de gato. Ela ficou brava com Breno porque o menino foi jogar bola com outros garotos e a deixou no poço, sem ajuda para voltar, e ela precisou subir sozinha. Ela decidiu ficar com o gato e o escondeu da mãe.

Sugestões para os professores: É interessante conversar com os alunos sobre essas referências, especialmente sobre a importância cultural das obras de Homero (2018a; 2018b), *Ilíada e Odisseia*, e sobre como eles podem ter acesso a elas hoje — é proveitoso verificar se há exemplares de edições adaptadas na biblioteca da escola. Outro ponto interessante para discutir é a constituição familiar de Pilar: muitos alunos se identificam com a garota não só pela idade, mas também porque ela é criada pela mãe e pelo avô.

II) “Um lugar para chorar”: No segundo capítulo, Pilar foi acordada pela mãe que, viu o gato na cama da menina e brigou com ela. Na sequência, enquanto Pilar se arrumava para ir para escola, a embaixada do Brasil na Grécia ligou para a mãe da garota e informou que aconteceu alguma coisa com o avô Pedro e que ele não vai retornar (ele faleceu); porém, Pilar ouviu a história pela metade e não compreendeu a fala da mãe. Ela se escondeu para chorar no armário do avô e com medo que o avô tivesse se perdido, como o pai, e se tornado um novo Ulisses, sem conseguir retornar para casa.

Sugestões para os professores: Aqui, novamente, fica clara a importância da obra *Odisseia*, de Homero (2018b), para o desenvolvimento da narrativa de Pilar e o motivo de ela fazer essas referências. Uma boa ideia pode ser ler um resumo sobre o que ocorre com Ulisses ou pedir para que os alunos façam uma pesquisa na internet sobre o assunto.

III) “A rede mágica”: Ao entrar no armário, Pilar encontrou um pacote e um envelope com o nome dela. No envelope, havia um bilhete para a menina escrito pelo avô, no qual ele explicava que a rede poderia levá-la para conhecer o mundo. Pilar descreveu seu quarto e como ela

conseguiu pendurar a rede. Ela resolveu testar colocando o gato na rede e, como ele não caiu, ela entrou na rede com o bichano e alguns livros. Então, a mágica aconteceu e ela foi parar em outro lugar. O gato pulou da rede e a garota foi atrás.

IV) “Do lado de lá”: Pilar foi atrás do gato e se deu conta de que estava em uma praia que não era feita de areia, mas de pedras. Ela viu uma menina jogando pedras na água e tentou imitá-la, mas não dá certo. A garota a ensinou Pilar a jogar a pedra na água e fazê-la quicar. As duas conversaram e se apresentaram. A menina se chamava Helena, outra referência ao mundo grego, a famosa Helena, a mulher mais bela da Grécia, raptada por Páris e motivo da Guerra de Troia. O gato foi em direção ao barco de um pescador e, neste ponto, Pilar decidiu o nome gato: Helena sugeriu Hércules (outra referência à mitologia grega), mas Pilar disse que preferia Samba. Pilar descreveu Samba fisicamente, assim como as características de sua personalidade. *Sugestões para os professores:* A referência aqui é sobre a Guerra de Troia. O professor pode conversar com os alunos sobre *Ilíada*, de Homero (2018a), e a sua versão mítica da guerra. Pode também discutir com os alunos sobre as evidências arqueológicas sobre Troia e os conflitos dentro do mundo grego por controle de rotas comerciais.

V) “Mar adentro”: Neste capítulo, Pilar conheceu o pescador, que deu um peixe para Samba. Ele se chamava Tirésias, outra referência à mitologia, que era um profeta cego de Tebas, citado em *Odisseia*, de Homero (2018b). Pilar então descobriu que estava na Grécia e contou sobre seu avô estar lá, mas ter desaparecido. Enquanto conversavam, Pilar ouviu um homem, que aparentava ser idoso, gritando no mar por socorro. A garota saiu correndo para salvá-lo, pois pensou que poderia ser seu avô. Com ajuda de Tirésias e Helena, tirou o homem do mar. Ao chegar à areia, o homem cuspiu peixes, conchas e água e voltou a respirar. Eles perguntaram a Pilar se ela o conhecia, e a menina disse que não, mas o salvou porque achou que poderia ser seu avô. Enquanto conversavam, chegou um homem usando um coroa dourada e gritando ordens para que o deixassem ver o homem “quase afogado”.

Sugestões para os professores: Neste capítulo, o professor pode conversar com os alunos sobre a Grécia atual a partir dos dados que estão no texto ou, ainda, pedir para que os alunos comparem com o que estudaram na disciplina, como era na Antiguidade. Outro tema é a origem do nome Tirésias, sendo possível pode pedir para que os alunos pesquisem sobre ele e os oráculos famosos, como o de Delfos.

VI) “Rei na barriga”: Neste capítulo, conhecemos o rei Midas. Era ele quem chegou dando ordens. Ao se aproximar do “quase afogado”, ele pediu uma lupa e abriu um pergaminho com um desenho de um homem e comparou os dois. O rei chegou à conclusão de que o homem era Sileno, o pai do deus Dioniso. O rei Midas ordenou que sua comitiva pegasse o homem e o levasse para o palácio. Samba acabou seguindo o grupo. Pilar se apavorou e decidiu ir atrás do gato. Assim, mesmo com o medo de Helena, as duas garotas e o pescador também foram para o palácio de Midas.

Sugestões para os professores: O docente pode perguntar aos alunos se eles já conhecem a história de Midas e como imaginam que a história se desenvolve a partir disso. Pode sugerir que eles procurem a versão mitológica dessa história e tragam nas próximas aulas.

VII) “Nem tudo está à venda”: Ao entrar no palácio, as duas meninas e Tirésias ficaram impressionados com a riqueza e a beleza do espaço, repleto de pedras preciosas, ouro e cristais. Pilar viu Samba no colo de uma menina de cabelos louros-esverdeados. As duas conversaram e a garota loura pediu ao rei Midas para que comprasse o gato para ela. O rei ofereceu a Pilar moedas de ouro puro pelo gato, mesmo com Pilar dizendo que o bichano não estava à venda. Pilar foi ficando nervosa, cada vez mais brava com a insistência do rei em comprar Samba para a filha, Zoé, com quem ela não conseguia falar. Neste momento que Breno chegou para defender a amiga e seu gato. Pilar disse que deveria ter um antepassado dragão para ter ficado tão raivosa. Ela ficou feliz por Breno ter aparecido, apesar de eles estarem brigados.

VIII) “Deus das festas”: Breno pegou o gato do colo da princesa e o entregou a Pilar. Os dois conversaram sobre como Samba foi resgatado e sobre a rede. Breno falou sobre o avô de Pilar, mas ela não quis ouvir o garoto, que tentou dizer a ela que Pedro morreu. Enquanto discutiam, um homem moreno e de olhos verdes apareceu. Ele era acompanhado de uma música animada. Tirésias explicou a eles que aquele que chegara era o deus Dioniso, deus das festas e das uvas. Breno duvidou que o homem fosse um deus de verdade, pois ele parecia muito comum. Tirésias contou a história de Dioniso e que ele tinha dois pais: era filho de Zeus com uma mortal chamada Semele, mas tinha sido criado por um homem mortal, Sileno, o quase afogado. Pilar ficou impressionada com o quanto a história do deus Dioniso era parecida com a de suas amigas da escola que têm pai, padrasto e duas mães. Helena deu a ideia a Pilar para pedir ajuda para Dioniso para achar seu avô. Nesse momento, Breno tentou falar sobre o avô novamente e Pilar desconversou. O grupo conversou sobre os poderes e os limites dos deuses da Grécia.

Sugestões para os professores: O fato de Dioniso ser filho de Zeus e uma mortal o tornava um semideus, mas ele se transformou em um deus. Como isso ocorreu? Essa curiosidade pode ser utilizada para mais uma pesquisa sobre a mitologia e a elaboração de um quadro comparativo entre os outros semideuses/heróis, pois o texto, mais adiante, abordará os casos de Hércules e Perseu. Outro ponto interessante de discussão é essa “flexibilidade” dos relacionamentos dos deuses gregos com mortais e como os gregos da Antiguidade entendiam o conceito de família e os papéis sociais de homens, mulheres e crianças.

IX) “Um pedido especial”: Breno e Pilar continuaram conversando, e o menino insistiu com a amiga sobre a situação do avô Pedro, mas a garota o ignorou. Ela decidiu aproveitar a festa que começou com a chegada de Dioniso e foi dançar com os outros. Depois de um tempo, Dioniso interrompeu a dança e resolveu fazer um brinde a quem salvou seu pai mortal. Neste momento, Pilar tentou se aproximar do deus, porém rei Midas a impediu, colocando um cacho de uvas inteiro na boca da personagem. O rei se apresentou como sendo aquele que salvou Sileno no mar. Dioniso agradeceu e concedeu um desejo ao rei. Midas pediu para que tudo que ele tocasse virasse ouro.

X) “Toque de Midas”: Neste capítulo, o rei Midas saiu testando seu poder e transformando tudo em ouro. Pilar conseguiu se livrar das uvas e conversou com os amigos. Breno não conseguia entender o que estava acontecendo e achava que tudo não passava de um truque. Helena observou que aquele poder seria dado a Pilar e a menina explicou a Breno por que salvou Sileno do mar. Mais uma vez, Breno tentou contar a verdade à amiga e ela o ignorou. O rei disse para a filha que ela teria o que quisesse, e a menina pediu o gato de Pilar. Antes que pudesse pensar, o rei encostou na filha e ela virou ouro. Pilar e os amigos se deram conta do risco e saíram correndo. O rei viu a estátua da filha e os meninos fugindo e foi atrás deles, com raiva. Ao tentar pegar Pilar pelo braço, Samba pulou no rei, que o transformou em ouro. Helena queria fugir, mas Pilar disse que não poderiam ir por causa de Samba. Breno escondeu Pilar, Helena e Tirésias atrás de um arbusto. Eles conversaram sobre ir procurar o avô da menina em outro lugar, mas Pilar não queria desistir do gato.

XI) “Entre o poder e a vida”: Enquanto estavam escondidos no arbusto, os meninos pegaram um binóculos no superbolso de Pilar e viram o rei Midas tentar lavar o braço arranhado por Samba e ficar preso ao tocar na água, pois ela virou ouro. Pilar decidiu ir falar com o rei. A menina pediu para que ele “destransformasse” o gato, mas o rei disse que ele não tinha nada a

ver com isso e ainda mandou chamar seus serviçais. Os garotos não obedeceram e resolveram deixar o rei de lado, já que ele não queria contar ao deus Dioniso que não foi ele quem salvou Sileno e, assim, perder seu poder. O grupo resolveu deixar Midas sozinho, com sede e com fome. Com medo de morrer, o rei cedeu e disse para chamarem o deus Dioniso. Como Midas não pediu por favor, Pilar o ignorou e pegou seu apito de chamar passarinhos, ficando com ele até que o rei pedisse o favor com gentileza.

XII) “Dois para lá, dois para cá”: Eles continuaram ignorando o rei até que ele falou a palavra mágica: por favor. Os meninos foram até o palácio para falar com o deus Dioniso, que dançava com Sileno. Inicialmente, o deus não queria parar de dançar; só depois de um tempo, as crianças conseguiram explicar o que ocorreu. Sileno confirmou que foi Pilar quem o salvou no mar e disse pensar que ela era uma sereia. O deus Dioniso perguntou a Pilar por que ela não disse que foi ela quem salvou Sileno quando ele perguntou. A garota então contou o que Midas fizera e o deus resolveu dar uma lição nele. Ao chegarem perto do rei, Dioniso ofereceu vinho a ele e, ao tocar sua boca, o líquido se transformou em pedras de ouro e o rei quase se afogou.

Sugestões para os professores: Sileno confundiu Pilar com uma sereia, e isto pode ser tema de uma discussão: quem são os outros seres mitológicos que aparecem nas histórias gregas. Também é possível fazer uma pesquisa sobre esses seres para as aulas seguintes.

XIII) “Uma ajuda divina”: Diante do ocorrido, o rei Midas começou a chorar e contou que foi Pilar quem salvou Sileno, não ele. Arrependido, Midas pediu para Dioniso desfazer seu pedido e tudo voltou a ser como era antes. Samba voltou para o colo de Pilar. Midas foi tentar falar com a princesa, mas Zoé saiu correndo. O deus Dioniso quis retomar à festa, mas Sileno disse que estava cansado e precisavam ir embora. O deus concordou, mas Sileno disse que ele precisava conceder um pedido a Pilar. A menina disse que queria encontrar seu avô. Dioniso explicou que o único que poderia fazer isso era seu pai Zeus, e eles precisavam ir até o Olimpo. O deus então entregou um cabresto de ouro para Pilar e explicou que, com ele, a garota poderia domar Pégaso e o cavalo poderia levá-los até o Olimpo.

Sugestões para os professores: O professor aqui pode fazer uma breve discussão sobre o Olimpo e os deuses que vivem por lá, pois, mais adiante, isso volta a aparecer na narrativa.

XIV) “Longa jornada”: Cansados da aventura, o grupo foi para a casa de Helena dormir. No dia seguinte, Tírésias os chamou bem cedo para começarem a busca por Pégaso. Na viagem, o pescador contou como Pégaso surgiu do sangue da Medusa e como Perseu conseguiu matar a

górgona. Eles compararam a história de Perseu com a de Hércules, pois ele também era filho de Zeus com uma mortal. Pilar e Helena discutiram sobre Hércules, pois a garota grega era fã do herói. Já Pilar disse preferir Perseu. Breno ficou com ciúmes.

Sugestões para os professores: Como observado anteriormente, o professor pode, neste capítulo, conversar com os alunos sobre a história da Medusa e como isso tem sido reinterpretado hoje, uma vez que a moça foi punida após ter sofrido uma violência sexual. Ainda, pode conversar com os alunos sobre Perseu e o surgimento de Pégaso.

XV) “O cavalo alado”: O grupo continuou sua caminhada até chegar à fonte de Hipocrene, que surgiu de uma patada dada por Pégaso. Tirésias relatou que essa era a fonte dos poetas, e Pilar resolveu beber da água de lá, mas Breno ficou com medo de que ela pudesse ter pegado alguma doença. Enquanto esperavam o cavalo alado aparecer, Pilar contou toda sua vida para Helena e Tirésias, pois ela ganhou o dom da palavra. Quando o cavalo chegou, Pilar se aproximou dele e, quando estava quase o tocando, Samba pulou no animal.

Sugestões para os professores: Neste momento, o professor pode conversar com os alunos sobre como os gregos antigos viam a poesia e a retórica e, por que isso era tão importante dentro da sociedade grega.

XVI) “Pelos ares”: Pilar brigou com Samba, e o cavalo se afastou deles. Com medo de que Pégaso fosse embora, Pilar tentou se aproximar novamente e começou a falar com ele. Breno então pulou de uma árvore para tentar colocar o cabresto em Pégaso. O cavalo ficou ainda mais bravo e derrubou o garoto. Pilar falava com o cavalo e explicava que precisava ir até o Olimpo e que não queria domá-lo, apenas tinha interesse em uma “carona”. Breno e Tirésias conversaram e chegaram à conclusão de que a água da fonte deu poderes especiais de fala a Pilar, já que a menina conseguiu convencer Pégaso de levá-los até o Olimpo. Helena ficou com medo, mas decidiu ir junto, e todos voaram para o Olimpo.

XVII) “Músculos e ossos”: O grupo ficou maravilhado ao ver o mundo de cima. Quando estavam chegando ao Olimpo, encontraram os peixes-voadores. Samba não resistiu e tentou pegar um dos peixes, Pégaso se assustou e derrubou a todos, fazendo com que caíssem sobre nuvens. Um homem perguntou ao grupo se eles tinham ido para os Jogos Olímpicos, e Pilar disse que sim. Helena ficou maravilhada porque o homem era Hércules. Eles falaram então sobre as peripécias de Hércules e seus famosos 12 trabalhos.

Sugestões para os professores: Novamente, o professor pode conversar com os alunos sobre o Olimpo e quais os deuses que lá viviam, bem como observar o que são os Jogos Olímpicos e as diferenças entre a competição na Antiguidade e na atualidade — ou solicitar uma pesquisa sobre o tema. A história de Hércules pode ser outro ponto de discussão; talvez, o professor pode até sugerir para que os alunos comparem a versão mitológica com o desenho da Disney e como a história foi reinterpretada (Hércules, 1997).

XVIII) “Deus dos deuses”: Pilar conversou com Hércules sobre sua procura, e ele disse que não era fácil falar com Zeus. No entanto, contou que eles poderiam entrar no Olimpo porque ele tinha ingressos sobrando para os jogos, e eles poderiam torcer por ele na grande corrida. Helena seguiu Hércules e o grupo foi atrás. Eles viram centauros guardando os portões e conversaram sobre esses seres mitológicos. Ao entrarem na área dos jogos, observaram vários deuses treinando e outros seres fantásticos, bem como os tronos de Zeus e Hera e um pote com ambrosia. Tirésias e Pilar conversaram sobre esse doce que o avô de Pilar disse que levaria para ela. No alto da arquibancada, eles encontraram uma janela e notaram vários monumentos do mundo a partir dela. Tirésias explicou que Zeus conseguia ver tudo porque ele tinha olhos diferentes, um era azul e outro era preto, um para longe e outro para perto. Nesse momento, com o sopro do vento, Zeus e Hera chegaram.

Sugestões para os professores: O docente pode conversar com os alunos sobre o que eles sabem a respeito de Zeus e de Hera, suas características e seus poderes. Outro tema é a Cosmogonia e a Titanomaquia, que estão na origem das histórias mitológicas.

XIX) “Por um pouco de ambrosia”: Pilar tentou se aproximar de Zeus para conversar com ele; porém, não conseguiu, pois Hera a afastou. Zeus se posicionou em seu trono para dar início à grande corrida. Os concorrentes se aproximaram: Hércules, Hermes e um centauro. Breno ficou impressionado com as sandálias com asas de Hermes. Zeus abriu um pergaminho, explicando as regras e avisou que eles não teriam ajuda caso caíssem das nuvens. Pilar perguntou sobre o prêmio e Tirésias explicou que era um pouco da ambrosia e a possibilidade de fazer um pedido a Zeus. Breno e Pilar também resolveram participar da corrida.

Sugestões para os professores: A temática dos demais deuses, suas características e seus poderes, assim como de outros seres mitológicos, pode ser abordada aqui, pois somos apresentados a Hermes e ao centauro — pode-se pedir, ainda, para que os alunos o diferenciem do Minotauro e dos sátiros, todos criaturas híbridas. A ambrosia e outras comidas consideradas especiais pelos gregos também podem ser tratadas, assim como a alimentação na Antiguidade,

comparando-a com os dias de hoje e a realidade dos alunos (um bom material para consulta é o livro paradidático *Como seria sua vida na Grécia Antiga*, de Fiona MacDonald, 2019).

XX) “Corrida arriscada”: Hércules se impressionou com o fato de Pilar e Breno quererem participar da corrida e explicou que ela era arriscada e só para imortais. Pilar insistiu e Hércules explicou que, caso caíssem das nuvens, eles morreriam — a pista era feita de nuvens que se moviam. Pilar e Breno se deram conta do risco, mas a menina não desistiu, e Breno decidiu ir junto com ela. Hera chegou perto dos concorrentes com gaiolas cobertas por um pano. A deusa viu Pilar e resolveu perguntar quem ela era e desconfiou de que a menina fosse filha de Zeus com uma mortal. Pilar ficou com medo, pois não conhecia bem seu pai e decidiu que, quando voltasse para casa, teria uma conversa séria com a mãe. Hera tirou o pano e eles viram os peixes-voadores, os mesmos que os recepcionaram na chegada ao Olimpo.

Sugestões para os professores: Neste ponto, é bom conversar com os alunos sobre os peixes-voadores e que eles não têm relação com a mitologia grega, mas são uma referência ao livro de Monteiro Lobato (2019) sobre o Minotauro, como explicamos na análise imagética. O livro de Lobato pode ser uma sugestão de leitura adicional para os alunos que tenham interesse e caso esteja disponível na biblioteca da escola. Inclusive, após a leitura, uma opção interessante é organizar com o responsável pela biblioteca uma seleção de livros com a temática da Grécia e sua mitologia.

XXI) “Entre olímpicos e imortais”: Ao ver os peixes-voadores, Samba logo pulou do bolso de Pilar. A corrida teve início e Breno e Pilar perceberam que as nuvens se mexiam conforme o olhar de Zeus. Pilar pulou várias nuvens até que, sem querer, invadiu a pista de Hércules e foi atropelada pelo herói.

XXII) “No banco de reservas”: Pilar saiu da corrida e foi para as arquibancadas com Tirésias. Eles conversaram sobre as diferenças entre humanos e deuses e Pilar percebeu que ser uma mortal não era tão ruim. Pilar torcia por Breno, mas quando o peixe-voador do menino invadiu a pista de Hermes, o garoto foi empurrado pelo deus e ficou pendurado em uma nuvem.

XXIII) “O descontrole de Hércules”: Pilar ajudou Breno a voltar para as nuvens e, quando estavam quase se beijando, o centauro gritou com eles, pois estavam em sua pista, e os dois seguiram para as arquibancadas. Pilar então se lembrou de Samba; porém, Tirésias observou que o gato estava se saindo bem na corrida. Helena ficou brava com Pilar por causa do gato.

Hera interferiu na corrida, apitando, e os peixes mudaram de rota. Na confusão, Hermes e o centauro se chocaram e Hércules levou uma patada do centauro, e os dois começaram a brigar. Hércules estava enfurecido, pois fora enfeitado por Hera. Tirésias explicou a história de Hércules e de Hera, contando como a deusa enlouqueceu o herói, de modo que ele matou os filhos e precisou realizar as 12 tarefas para afastar a punição das Erínias (as Fúrias).

Sugestões para os professores: Neste ponto, Tirésias fala sobre a tragédia de Hércules. A história do herói pode ser retomada aqui, bem como a comparação entre a mitologia e a representação feita pelos estúdios Disney (Hércules, 1997). O professor ainda pode explicar o que era a tragédia para os gregos, como eles criaram o teatro e a classificação das peças entre tragédia e comédia. Outra opção é pedir ao professor de Arte para conversar com os alunos sobre o teatro grego e talvez até desenvolver alguma ação interdisciplinar.

XXIV) “Dia de herói”: Na disputa, estavam Samba e Hermes, e o deus jogou uma sandália no gato, de modo que impulsionou o bichano, que agarrou o peixe-voador. Pilar comemorou e Hermes levou uma bronca da deusa Hera. Pilar e seus amigos correram para o pódio. Quando Zeus chamou Samba para colocar a coroa de louros, o gato não apareceu. Pilar se apressou para fazer o pedido em nome do animal. Ela então pediu para encontrar o avô. Zeus pergunta se ela tinha certeza, a menina garantiu que sim, e eles foram comunicados de que iriam para o submundo de Hades. Helena se apavorou e Tirésias explicou que aquele era o mundo dos mortos. Pilar ficou surpresa. Enquanto eles discutiram sobre a descida ao submundo, Hera ficou brava com Samba, pois o gato devorou o pote de ambrosia, e ela o jogou do Olimpo. Pilar foi contida por Breno para não pulasse em Hera.

Sugestões para os professores: A vitória de Samba e a coroa de louros podem ser uma boa discussão sobre os prêmios nos Jogos Olímpicos da Antiguidade e como eles são hoje. Em um ano de Olimpíadas, esse tema pode ser explorado ainda mais, pedindo, por exemplo, que os alunos pesquisem sobre as medalhas conquistadas por atletas brasileiros ao longo da história dos jogos.

XXV) “Rumo ao mundo dos mortos”: Zeus colocou o grupo em uma nuvem e deu a Pilar uma coleira de três cabeças para domar Cérbero, o cão de Hades. Pilar perguntou se poderia mudar o pedido, e Zeus disse que não. A menina perguntou sobre o gato, e o deus dos deuses garantiu que ela saberia no momento certo. Durante a descida, Tirésias contou a história de Perséfone, a mulher de Hades, e sobre ela ser a única que entrava e saía do submundo durante a primavera e o verão. Na queda, eles adormeceram.

Sugestões para os professores: A explicação de Tirésias pode ser aprofundada pelo professor, contextualizando como os gregos entendiam a sucessão das estações a partir do mito de Perséfone e de Hades. Aqui também é importante discutir com os alunos a ideia de que o submundo não é como se fosse o “inferno” da cultura judaico-cristã e explicar que o submundo tem diversas partes. Novamente, o recurso da curiosidade e da pesquisa pode ser interessante, sugerindo aos alunos que procurem quais são esses outros espaços e quem os habita.

XXVI) “O cão de três cabeças”: Ao acordarem, eles escutaram os latidos de Cérbero e, quando ouviram a voz de um homem, discutiram sobre o que fazer. Esse homem disse ser Orfeu e apresentou sua mulher, Eurídice, e contou que ele estava no submundo para falar com Hades e trazê-la de volta à vida. Orfeu explicou que, para falar com Hades, era preciso domar Cérbero e atravessar o Rio Estige. Para distrair o cão, Pilar jogou a lanterna como se fosse um osso. Orfeu e Breno colocaram a coleira em duas das cabeças de Cérbero, e Pilar colocou na cabeça do meio. Helena e Tirésias resolveram ficar com o cão, enquanto Pilar, Breno e Orfeu, com Eurídice, tentaram atravessar o rio.

Sugestões para os professores: A entrada das novas personagens desperta a atenção, e a história de Orfeu e Eurídice pode ser tema de pesquisa para entender como eles vão parar no submundo.

XXVII) “A travessia”: Pilar e Breno conversaram sobre a travessia do rio, e o menino decidiu ir junto, mesmo com a garota dizendo que ele não precisava fazer isso. Orfeu usou sua lira para atrair o barqueiro Caronte, que se recusava a levar Orfeu e aceitava levar somente a Eurídice. A moça foi colocada no barco, Orfeu derrubou Caronte e os meninos subiram na embarcação. Ao chegarem à outra margem, Hades os esperava, muito bravo.

Sugestões para os professores: O docente pode explicar aos alunos sobre os costumes gregos a respeito da morte e a ideia de colocar uma moeda junto ao morto para que ele “pagasse” a travessia do Rio Estige. Neste ponto, novamente, o livro de MacDonald (2019) pode ser um bom material de suporte.

XXVIII) “O reino de Hades”: Ao chegarem à outra margem, o grupo viu Hades e Perséfone sentados em seus tronos. Hades mandou eles irem embora novamente. Orfeu fez um apelo a Perséfone para que Eurídice voltasse à vida. Perséfone pediu a Hades que desse uma chance a Orfeu. Pilar resolveu falar e pediu ao deus por seu avô. Depois de um tempo em silêncio, Pilar viu uma sombra se aproximar da margem, e essa sombra tinha as características de seu avô.

XXIX) “Morte é para sempre?”: Pilar queria abraçar o avô, mas foi impedida por Breno e Orfeu. A menina falou com o avô e pediu para ele ir com ela para casa. Os amigos precisavam segurar Pilar e a compararam com Ulisses, quando ele foi preso ao mastro para não ser levado pelo canto das sereias. Pilar conversou com o avô e ele perguntou o que ela achou da rede mágica. A menina tenta mais uma vez sair do barco e a deusa Perséfone se intrometeu, dizendo que o avô não poderia ir porque ele já tinha comido a romã de Hades. O deus então falou sobre a questão do tempo, dizendo que há um tempo para cada coisa e que eles precisavam aprender a apreciar esse tempo. O avô desapareceu e Pilar começou a chorar. Depois de um breve tempo, Pilar observou que Eurídice ainda não havia comido a romã nem pisado na outra margem do rio. Breno ficou impressionado que Hades não falava nada; então, Orfeu começou a tocar a sua lira.

Sugestões para os professores: Entender como a morte era vista pelos gregos rende boas discussões, especialmente em comparação com outras culturas com as quais os alunos têm contato ao longo do ano, como é o caso dos egípcios.

XXX) “Sem olhar para trás”: A música de Orfeu sensibilizou Hades e Perséfone. Breno então falou que a música era bonita, mas que sem Eurídice ele nunca mais tocaria. Perséfone pediu novamente a Hades que os ajudasse, o deus recusa, mas a deusa insistiu, dizendo para dificultar a tarefa. Hades falou que ele teria uma chance: voltassem para o mundo dos vivos, mas deveria atravessar o rio sem olhar para trás. Quando se preparavam para voltar, Pilar viu um vulto branco e pediu para levar o gato também. Hades disse que podia, mas a ordem era a mesma: não olhar para trás. Pilar colocou o gato no bolso e fechou o zíper. Quando se aproximavam da outra margem, ouviram os latidos de Cérbero, que se soltara da coleira. Sem saber o que fazer, eles ouviram uma voz feminina dizer para Orfeu jogar a lira. O homem obedeceu e o cão pegou o instrumento. Enquanto saíam correndo, Orfeu não aguentou e se virou para trás; ao perceber esse erro, Caronte levou Eurídice de volta com ele.

XXXI) “Luz no fim do túnel”: Enquanto Cérbero destruía a lira de Orfeu, o rapaz não se mexia, queria ficar no submundo e foi arrastado para fora por Pilar e Breno. Depois de voltar ao mundo dos vivos, Tirésias se sentou embaixo de uma árvore e Helena tentou animar Orfeu, contando a história de Pilar para ele. Já Pilar e Breno foram para perto do mar. Os dois ficam de mãos dadas e, quando estavam quase se beijando, ouviram um miado e perceberam que Samba estava de volta ao mundo dos vivos com eles.

XXXII) “A volta”: Helena e Tirésias foram ver Samba e eles ficaram conversando sobre como o gato sobreviveu a todas as aventuras, indagando se isso teria a ver com a ambrosia que ele comeu no Olimpo. Pilar e Breno decidiram voltar para a casa de Helena, despediram-se dos amigos gregos e entraram na rede mágica. Quando eles voltaram para o quarto de Pilar, ela e Breno estavam quase se beijando novamente, mas foram interrompidos pela mãe da menina.

XXXIII) “Viagens, viagens e mais viagens”: A mãe de Pilar perguntou o que eles estavam fazendo, pois ela os chamou várias vezes. A garota respondeu que eles estavam lendo histórias sobre a Grécia. Breno pegou o gato e disse que iria levá-lo para casa. A mãe de Pilar disse que o bichinho poderia ficar e pergunta qual era o nome dele. As crianças falaram de forma velada sobre as aventuras de Samba e a mãe concordou que o gato ficasse com elas. Pilar conversou com a mãe sobre seu pai e perguntou se ele não era um deus do Olimpo. A mãe explicou que ele não sabia que ela estava grávida de Pilar quando foi viajar. Pilar e Breno foram pegar comida para o gato, e quando chegaram no quarto de volta, não acharam Samba. Então, resolveram entrar na rede mágica em busca do gato e embarcaram em uma nova aventura.

XXXIV: “Mapa da Grécia”: São duas páginas com um mapa da Grécia, sem texto.

Sugestões para os professores: Neste ponto, o professor pode mostrar aos alunos o mapa da Grécia na Antiguidade e comparar com o de hoje. Outra opção é usar o site de mapas interativo *Geacron* (Atlas, 2025), no qual é possível ver a formação e a expansão do território grego na Antiguidade a partir da definição de tempo. O *Geacron* tem uma versão gratuita que abrange mapas de 3 mil AEC até os dias de hoje.

XXXV: “Frases úteis em grego”: É uma lista com frases em grego que Tirésias envia para Pilar.

Sugestões para os professores: O docente pode aproveitar as tabelas presentes no livro para converter o nome dos alunos para o alfabeto grego e sugerir pesquisas sobre a evolução dos sistemas de escrita, até o que usamos hoje: o alfabeto latino.

O próximo capítulo trata da elaboração das sequências didáticas, com a discussão sobre o aporte teórico e metodológico para a produção dos materiais didáticos, produzidos e trabalhados com os alunos antes da leitura do texto literário, e sobre como a metodologia do Letramento Literário (Cosson, 2020a) é aplicada. Além disso, o capítulo também contempla um relato de experiência sobre a utilização da sequência em três oportunidades, 2022, 2023 e 2024, com as turmas de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, assim como

as respectivas avaliações feitas pelos estudantes. Por fim, na mesma seção do texto, trazemos uma análise comparativa entre as experiências didáticas, apontando as diferenças, os pontos positivos e o que pode ser melhorado.

4 SOB AS BÊNÇÃOS DE ATENA: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

O uso do texto literário nas aulas de História a partir da metodologia do Letramento Literário (Cosson, 2020a) é o tema deste capítulo. Antes de tratar da aplicação dessa metodologia com o livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) em turmas de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado, nos anos de 2022, 2023 e 2024, é preciso contextualizar a etapa anterior: a dos estudos sobre Grécia Antiga. Dessa forma, iniciamos com a apresentação dos materiais didáticos utilizados pelos alunos e de como os elaboramos, bem como de outros recursos pedagógicos disponibilizados e dos conceitos e metodologias que nos guiaram nessa fase do trabalho de ensino-aprendizagem. Os referidos materiais didáticos estão disponibilizados em sua íntegra nos Apêndices (I e II) desta pesquisa.

O norte do trabalho em sala de aula é a teoria da Educação conhecida por Pedagogia Histórico-Crítica. Ela surgiu no Brasil nos anos 1980, com os trabalhos do professor Dermeval Saviani (1996; 2000; 2008), tendo como base a dialética marxista (tese, antítese e síntese). A orientação é a valorização do conhecimento e das práticas sociais, começando por aquele conhecimento trazido pelos alunos, que faz parte de sua bagagem cultural; segue-se para o conhecimento científico, produzido pelo conjunto da humanidade; por fim, volta-se à realidade do estudante, mas agora ressignificada a partir da apreensão do conhecimento científico e do acesso a ele por meio da educação escolarizada. Para dar corpo a essa pedagogia, Saviani se baseia não somente na dialética como um princípio educativo, mas também dos trabalhos da psicologia do desenvolvimento e da socialização de Lev Vygotsky (2019).

Dessa forma, Saviani (2008) sistematiza a dialética em uma metodologia de ensino, propondo cinco movimentos: o 1º é o ponto de partida, é a prática social, comum a professores e alunos; o 2º é a problematização, em que são detectadas as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social; o 3º ponto, chamado de instrumentalização, é a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas detectados; o 4º movimento é a catarse, no qual ocorre a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos na transformação social; por fim, o 5º ponto é a própria prática social, mas aqui ela é ressignificada em relação à prática inicial, sendo o momento no qual os alunos compreendem as especificidades e o todo. Esses cinco movimentos são, por sua vez, transformados em didática por Gasparin (2009), também em cinco etapas, cuja nomenclatura é a mesma ou próxima da utilizada por Saviani (2008): Prática Social Inicial dos Conteúdos;

Problematização; Instrumentalização; Catarse; e Prática Social Final dos Conteúdos. Utilizamos, neste trabalho, a terminologia proposta por Gasparin (2009).

Com o aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1996; 2008; Gasparin, 2009), propomos o início das aulas de História da Grécia valorizando a bagagem cultural dos alunos (fase da Prática Social Inicial dos Conteúdos). Assim, costumamos pedir a eles que digam o que sabem sobre a Grécia, podendo ser em qualquer aspecto: cultura, localização geográfica, religiosidade, política, economia etc. Essa técnica costuma ser chamada de *brainstorming*, “tempestade de ideias”, criada pelo publicitário americano Alex Osborn, em 1939. Santos (2017) realiza uma pesquisa de mestrado sobre o uso do *brainstorming* para a produção de mapas mentais em História e Geografia com turmas do equivalente ao Ensino Médio em Portugal. A autora explica que::

[...] esta técnica é aplicada com o objeto de gerar o maior número de ideias possíveis acerca de um determinado tema. Assim, o exercício tradicional sugere que se reúna um grupo de pessoas, preferencialmente de áreas e competências diferentes, se reúnam a fim de contribuir para uma “tempestade de ideias”, onde as diferenças e experiências de cada uma somadas e associadas às dos outros formem um longo processo de sugestões e discussões (Santos, 2017, p. 10).

No uso desse procedimento, o professor pode conduzir uma discussão apenas oralmente ou escrever as palavras e ideias sugeridas pelos alunos no quadro e, assim, construir uma espécie de “nuvem”. Esse material pode ser retomado pelo professor ao final da unidade para que os alunos possam revisitar suas ideias e observar o que mudou na forma de pensar ou nos conceitos aprendidos depois dos estudos sobre aquela temática.

Outra forma de valorizar o conhecimento prévio dos alunos, e que também faz parte da Prática Social Inicial dos Conteúdos, é mobilizar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa e expressões presentes no idioma que têm origem relacionada à Grécia. Exemplo disso são as expressões “Presente de grego” e “Cavalo de Troia”. Essa prática costuma ser bastante divertida e apreciada pelos alunos. Inicialmente, escrevemos um conjunto de 18 expressões¹³ no quadro e pedimos aos estudantes que copiem. Na sequência, passamos cada uma das expressões para que eles digam se já ouviram falar, se já usaram ou o que acham que podem significar. Construímos uma frase com cada expressão para que fique mais claro e, depois, explicamos a relação com a Grécia Antiga. As duas atividades podem ser utilizadas de forma intercalada com

¹³ As expressões que costumamos usar são de conhecimento popular, tais como: “presente de grego”; “cavalo de Troia”; “impossível agradar a gregos e troianos”; “pomo da discórdia”; “calcanhar de Aquiles”; “comer o fígado”; “trabalho de Sísifo”; “foi um odisseia”; “canto das sereias”; “toque de Midas”; “uma tarefa hercúlea”; “bicho de sete cabeças”; “voto de Minerva”; “caixa de Pandora”; “amor platônico”; “leis draconianas”; “cair no ostracismo”; e “carregar o mundo nas costas”.

os alunos. Em 2022 e 2024, utilizamos as expressões idiomáticas e, em 2023, a técnica do *brainstorming*.

Depois de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática da Grécia, seja pelo *brainstorming* ou pelo uso das expressões idiomáticas, vem a etapa da Problematização, ou seja: elaboramos, juntamente com os alunos, uma questão-problema para debate. De forma geral, devido à faixa etária média das turmas, costumamos levar a questão para a aula e propomos a discussão aos alunos. Em função do contexto histórico em que estamos inseridos nos últimos anos, com diversos ataques à democracia e ao Estado Democrático de Direito, e considerando que esse sistema político surgiu na Grécia, temos proposto aos alunos que pensem sobre quais são os legados culturais dos gregos presentes entre nós e que são importantes para nossa organização política, econômica e social. A questão-problema não precisa (e talvez nem deva) ser respondida no momento em que é levada pelo professor ou elaborada conjuntamente com as turmas. A ideia é que ela seja um ponto de referência e que, ao longo das aulas, seja retomada e, ao final, possa ser revisitada.

Saviani (2008) e Gasparin (2009) postulam que o passo seguinte é o da Instrumentalização, ou seja, o contato com o conhecimento científico, produzido no conjunto da humanidade. Aqui, passamos a dispor dos recursos didáticos que são, de fato, preparados para as aulas. O conteúdo de Grécia está previsto para ser trabalhado no segundo trimestre do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme o Documento Orientador do Território de Gramado (DOTG) (Gramado, 2020). No entanto, é bastante difícil cumprir o cronograma e finalizar todo o conteúdo dentro do prazo estabelecido para o respectivo trimestre — que vai do final de maio até o início de setembro, fora o período do recesso em julho. Portanto, nos três anos em que realizamos a aplicação da sequência didática, o conteúdo de Grécia teve início no segundo trimestre (mês de agosto) e concluído no terceiro — ou até mesmo realizado integralmente no terceiro trimestre, como explicaremos no relato de cada ano.

Para facilitar o desenvolvimento do conteúdo, optamos por elaborar duas sequências didáticas sobre o conteúdo de Grécia. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), a sequência didática (SD) é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conceito semelhante é adotado por Zabala (1998, p. 18), no qual a SD é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. A partir disso, sistematizamos, na Sequência Didática 1 (SD1) (Apêndice I), o Texto 1, que aborda a questão geográfica (localização), os períodos da História da Grécia Antiga e as principais características políticas,

econômicas e de organização social. A SD1 é acompanhada também de exercícios discursivos e objetivos, *slides*, um mapa mental, uma lista de sugestões de vídeos (com os *links* de acesso quando disponíveis em plataformas como o *YouTube*), livros e músicas. Já a SD2 (Apêndice II) é composta pelo Texto 2, que trata dos aspectos culturais da Grécia Antiga: expressões artísticas, religiosidade e legados culturais. Assim como a SD1, também tem exercícios, *slides*, mapa mental e lista com sugestões de vídeos, filmes e músicas. A SD1 traz ainda a avaliação do que foi apreendido pelos alunos, com a aplicação de uma prova, normalmente com consulta; a avaliação da SD2 é feita com atividades propostas a partir do texto literário, e o resultado é utilizado para compor a nota do terceiro trimestre.

Na próxima seção, passaremos a explicar os procedimentos adotados para a aplicação de cada SD; também traremos algumas sugestões para os professores a colocarem em prática. Uma síntese destas dicas e orientações estão compiladas no *e-book* que acompanha esta tese.

4.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A SD1 (Apêndice I) tem como temas a localização geográfica, a divisão dos períodos da História da Grécia e as principais características de política, economia e organização social. O Texto 1, intitulado “Política, Economia e Sociedade”, foi elaborado por nós. Para isso, usamos como referências bibliográficas Funari (2018), Guarinello (2019), MacDonald (2019), Aleixo e Fernandes (2023) e Matyszak (2023). O livro didático é escolhido pela rede municipal de ensino; contudo, optamos por deixá-lo como material de consulta extra para os alunos. Os textos de cada uma das SDs foram fotocopiados e entregues aos alunos. Ambos são diagramados em folha frente e verso e em duas colunas. Os alunos com necessidades especiais receberam materiais adaptados de acordo com as orientações do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nos Apêndices (I e II), trazemos um exemplo feito para um aluno autista em 2024, incluindo o trabalho sobre o texto literário da SD2.

Antes de fazer a leitura do Texto 1, trabalhamos a identificação espacial da Grécia. Como tratado no capítulo 2, “Nos domínios das musas Clio e Calíope: uma discussão sobre historiografia e ensino de História”, um elemento importante para o ensino de História é o conceito de tempo. Contudo, o conceito de espaço também é fundamental, pois há uma Grécia conhecida na atualidade como um Estado-nação, a qual não é exatamente a mesma Grécia das cidades-estados da Antiguidade. Assim, o entendimento espacial e geográfico é fundamental, pois as características do meio podem ser definidoras, por exemplo, das atividades econômicas. No caso grego, como aponta Funari (2018), a agricultura e a pecuária têm limitações por conta

do solo rochoso e da geografia montanhosa; já litoral recortado permite a formação de portos naturais, favorecendo o acesso a práticas de diferentes culturas, como os egípcios e os mesopotâmicos — civilizações estudadas anteriormente pelos alunos, que são hídricas e dependentes dos grandes rios, como o Nilo, o Tigre e o Eufrates, respectivamente.

Para essa parte da aula, costumamos utilizar os mapas físicos disponíveis na escola: mapa-múndi, mapa da Europa (recentes) e um mapa histórico da Grécia Antiga. Iniciamos pelo mapa-múndi, com a localização dos continentes, oceanos e mares importantes e seguimos para a identificação da Grécia dentro do continente europeu. Como as salas de aula têm ganchos para dois mapas, é possível colocar as representações uma ao lado da outra, o que permite que os alunos façam comparações. Na sequência, substituímos o mapa-múndi pelo mapa histórico para que outras análises possam ser feitas. Como os alunos gostam desta etapa, costumamos dar um tempo para que eles se aproximem do quadro, façam seus apontamentos e conversem entre si sobre as semelhanças e diferenças sobre o que, geograficamente, era conhecido como Grécia na Antiguidade e como é o país na atualidade. O trabalho com mapas é retomado logo depois, com a utilização de um recurso digital e uma atividade lúdica.

Em todas as aulas e sequências didáticas, o texto é sempre lido de forma coletiva, ou seja, os estudantes se revezam na leitura. De forma geral, fazemos a leitura pela sequência das fileiras em que os alunos se sentam, e cada aluno lê um parágrafo; em algumas oportunidades, o revezamento é feito por ordem alfabética. A leitura coletiva ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e apresentação, permitindo que professor identifique os estudantes com dificuldades e/ou lacunas no desenvolvimento da oralidade e da proficiência da leitura. Ao final de cada parágrafo, solicitamos que os alunos utilizem marcador de texto para destacar uma ou mais passagens, e as explicamos. Ao longo da leitura, um glossário é construído com os alunos, composto por palavras que eles desconhecem — mas principalmente por conceitos.

No Texto 1, logo no início, discutimos com os alunos como os gregos — ou melhor, os helenos — se identificam. É explicada a origem da expressão Hélade; nesse momento, aproveitamos para fazer uma das primeiras intervenções, que chamamos de *Fofocas mitológicas*, ou seja: paramos a leitura e as explicações para contar alguma curiosidade, que, neste caso, é o mito que envolve Deucalião e Zeus, chamado de mito do dilúvio dos gregos¹⁴.

¹⁴ O mito de Deucalião e Pirra é contado por Ovídio no livro *Metamorfoses* (2023). Conta-se que Deucalião era rei da Fívia durante a chamada Era de Bronze, na qual os homens já estavam degenerados e violentos, sempre em guerra. Essa constante agressividade desagradava a Zeus, que, após uma reunião entre os deuses do Olimpo, decidiu exterminar a humanidade a partir de uma grande inundação. Para isso, Zeus contou com o apoio do irmão Poseidon. Homens, mulheres, casas, vilas e animais foram levados pelas águas. O único humano que foi poupado foi Deucalião, filho do titã Prometeu, que o avisou da enchente e ordenou a construção de uma arca. Deucalião e a esposa, Pirra, considerados os mais piedosos e virtuosos humanos, levaram o barco até o topo do Monte

Assim, aproveitamos para retomar o tema que já havia sido trabalhado em Mesopotâmia, conteúdo no qual, geralmente, fazemos a leitura da coleção *Epopéia de Gilgamesh*, adaptada por Ludmila Zeman (2005) a partir do texto do escriba Sin-léqi-unníni (2020).

Após a retomada do conteúdo da Mesopotâmia com os alunos, trabalhamos as questões temporais, com a seguinte pergunta norteadora: “Qual período compreende a Grécia Antiga?”. Assim, junto com a leitura, estabelecemos o marco temporal e os nomes dados a cada período. Dessa forma, construímos uma linha do tempo específica da Grécia na Antiguidade e fazemos uma comparação com a linha do tempo dos períodos históricos — conteúdo já trabalhado no primeiro trimestre — e a linha do tempo pessoal, ambas produzidas anteriormente e que devem estar disponíveis para consulta no caderno de cada estudante.

Para finalizar essa primeira parte relacionada às questões de espaço e tempo, utilizamos o recurso digital *Geacron* – Geografia Cronológica (Atlas, 2025), um aplicativo disponível de forma on-line e com versão gratuita (www.geacron.com) que permite ver as transformações nos mapas ao longo do tempo cronológico. Com esse recurso, conseguimos ir desde a formação da Grécia até os dias atuais, mas focamos entre 2 mil AEC e 300 AEC (Figura 90 e Figura 91). A SD1 conta com uma atividade que é um quebra-cabeça feito a partir de um mapa do mundo grego do período Clássico (século IV AEC). Os alunos devem recortar as peças e remontá-las, colando as partes em uma folha A4, conforme o mapa projetado pela professora, e depois pintá-lo. Ao finalizar a atividade, é dado visto e os alunos podem colar o mapa no caderno de História (Figura 92 e Figura 93).

Parnasso e, de lá, Zeus e Poseidon os viram e pararam as chuvas. Após a tempestade passar, os dois humanos restantes entraram em um templo dedicado à deusa Têmis, da justiça, e foram orientados a sair do templo com a cabeça coberta, as vestes desatadas e “atirarem os ossos de sua mãe para trás”. Pirra observou que a mãe era a Terra, Gaia, e seus “ossos” eram as rochas e passaram a jogar pedras. As atiradas por Deucalião se transformaram em homens e as jogadas por Pirra, em mulheres, o que repovoou a terra. Entre os filhos de Deucalião e Pirra estava Hélen ou Heleno, e os gregos diziam ser descendentes dele, pois os filhos de Hélen eram Doro e Éolo, e seus netos, Aqueu e Ion; portanto, aqueles que deram origens aos dóricos, aos eólios, aos aqueus e aos jônios, ou seja, os grupos humanos que habitavam a Grécia em seu período de formação (pré-homérico).

Figura 90 – Grécia 2000 AEC



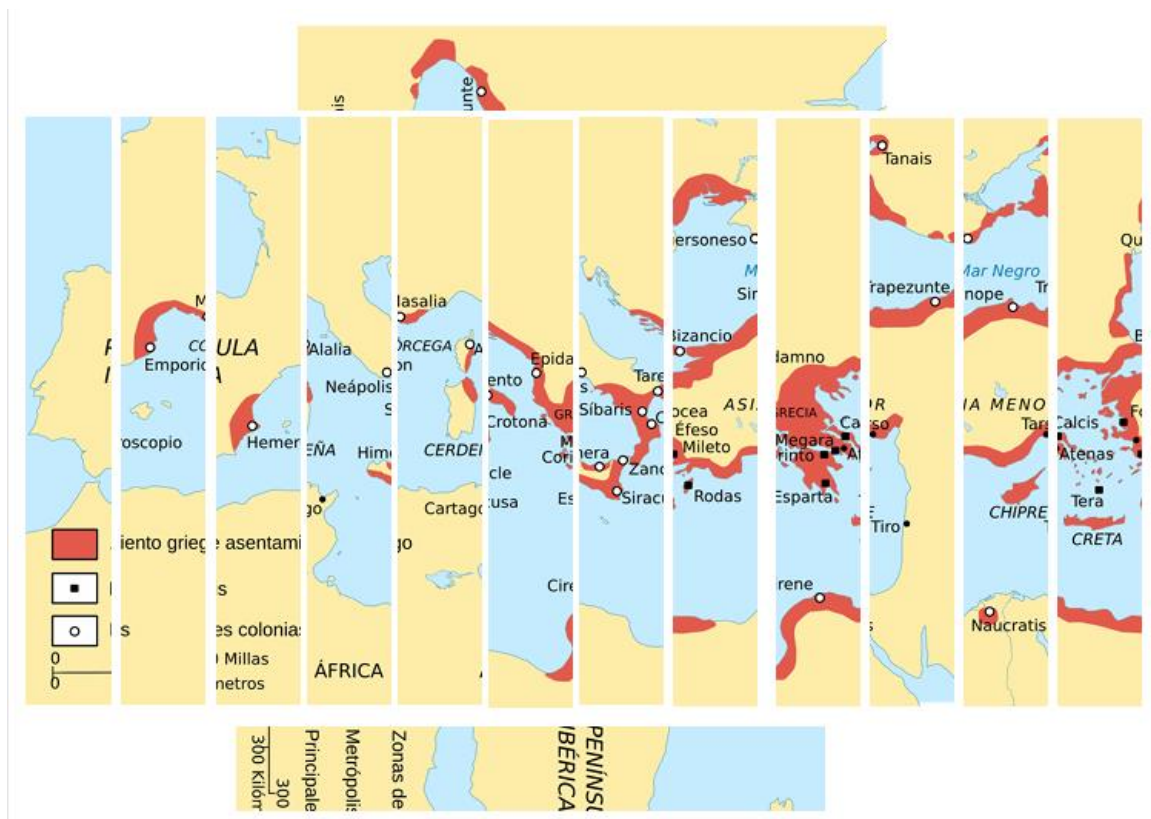
Fonte: Atlas Histórico Mundial – Geacron (2023).

Figura 91 – Grécia 300 AEC



Fonte: Atlas Histórico Mundial – Geacron (2023).

Figura 92 – Quebra-cabeça



Fonte: Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9cia_Antiga).

Figura 93 – Referência do mapa do quebra-cabeça



Fonte: Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9cia_Antiga).

Ainda sobre o Texto 1, dois aspectos devem ser ressaltados: um deles é sobre a importância de Homero (2018a; 2018b) e seus poemas *Ilíada* e *Odisseia*; o segundo aspecto é sobre as formas de governo existentes na Grécia Antiga. Vamos tratar do primeiro aspecto. As obras homéricas são essenciais na cultura grega a ponto de termos dois períodos da História da Grécia Antiga que têm relação com o poeta: período Pré-Homérico (de 2 mil a 1200 AEC) e Homérico (de 1200 a 800 AEC). A primeira fase tem a ver com as Civilizações Minoica e Micênica e o processo de formação da Grécia; a segunda seria o período em que se passam as histórias retratadas nos dois poemas (Eyler, 2014; Funari, 2018;). Além de fazer um momento *Fofocas mitológicas*¹⁵ para sintetizar a história dos dois livros, fazemos uma reflexão, com os alunos sobre, a importância da escrita, da preservação de materiais e das muitas versões existentes para os mitos gregos, pois eles foram originalmente transmitidos pela cultura oral, tendo sido escritos somente depois. Além de Homero, também comentamos com os alunos que outros autores foram importantes para que as histórias mitológicas chegassem até nós, como é o caso de Hesíodo (1995; 2014), com as obras *Teogonia* e *Dias e Trabalhos*, além de diversos teatrólogos e autores romanos, a exemplo de Ovídio (2023).

Nesse aspecto, ainda é interessante retomar com os alunos o conceito de mito¹⁶ e sua própria relação com a História, algo que costumamos trabalhar no primeiro semestre, quando se traz a parte de Teoria da História. Além disso, é possível utilizarmos a mitologia para entender como, muitas vezes, essas narrativas tinham uma função simbólica para representar, por exemplo, guerras e conquistas. Esse como é o caso, por exemplo, do mito do Minotauro¹⁷

¹⁵ A obra *Ilíada* (Homero, 2018a) aborda o último ano dos 10 anos que durou a Guerra de Troia, com foco no momento em que ocorreu uma briga entre o líder dos exércitos gregos, o rei de Micenas, Agamenon, e o príncipe da Fíтия, Aquiles. O poema termina com a morte de Aquiles, portanto, antes ainda de finalizar a guerra; isso, no entanto, não é contado na *Ilíada*, mas em *Odisseia*, quando o herói Odisseu/Ulisses recontou o fim da guerra e a ideia do cavalo de madeira. A origem do conflito, o rapto de Helena de Esparta, esposa de Menelau e irmão de Agamenon, é citada nas entrelinhas, como se os leitores já conhecessem as histórias prévias que levaram à guerra. Assim, para contextualizar melhor os diversos mitos, como o do pomo da discórdia e o julgamento de Páris, utilizamos a versão da guerra de Troia recontada pelo professor Claudio Moreno (2004), pois ele volta a essas histórias correlacionadas. Já a *Odisseia* (Homero, 2018b) conta as aventuras, ou melhor, as desventuras, de Odisseu/Ulisses, rei de Ítaca, para retornar para casa, o que lhe custa mais 10 anos após o fim da guerra de Troia, pois parte dos obstáculos se devem ao ódio de Poseidon por Odisseu/Ulisses, uma vez que ele cegou o ciclope, filho do deus dos mares. Aqui, é importante explicar aos alunos que, muitas vezes, os autores/pesquisadores utilizam o nome Ulisses porque é assim que o herói grego é conhecido nas traduções que advêm do latim.

¹⁶ Há diversos conceitos sobre mito. Para Eliade (1998, p. 11), “mito é uma narrativa”; Barthes (1993, p. 131), diz que “mito é uma fala”; Távola (1985, p. 11), por sua vez, afirma que o “mito é a forma comunicativa de conservar e de significar um valor através de um símbolo ou metassímbolos, que expressa, amplia, antecipa, fixa, esclarece, oculta ou exalta o valor significado. E, portanto, representa uma verdade profunda da mente”. E qual o objetivo do mito? Para Gaarder (1995, p. 35), os mitos surgiram com uma função educativa: “um mito é a história de deuses e tem por objetivo explicar por que a vida é assim como é”. Assim, podemos entender que os gregos antigos criam uma série de mitos para entender o mundo que os cerca, inclusive, a origem de muitas guerras e conflitos, como é o caso da Guerra de Troia e do mito do Minotauro.

¹⁷ O Minotauro era uma criatura híbrida, metade homem (corpo) e metade touro (cabeça). Ele era filho de um touro, animal ligado ao deus Poseidon, razão pela qual, em algumas versões, o touro era uma metamorfose desse

e sua relação com a civilização minoica (da ilha de Creta), cuja derrota do monstro por Teseu, um príncipe ateniense, pode ser uma alusão à decadência da sociedade minoica e seu controle pelos aqueus, povos vindos do continente (Eyler, 2014). Ao tratarmos dos poemas *Ilíada e Odisseia* (Homero, 2018a; 2018b), cabe levantar a discussão sobre a Guerra de Troia; aqui, novamente, o mito serve como uma representação para pensarmos sobre um processo de conquista: no caso, a dominação das cidades-estados gregas à região chamada de Ásia Menor, onde estaria localizada Troia. Esse conflito também pode servir para uma discussão sobre realidade e ficção e sobre como a literatura motivou o arqueólogo Heinrich Schliemann a escavar, em 1868, a região onde Troia teria sido construída. A partir dos registros materiais, observa-se que, estratigraficamente, há indícios de construções e reconstruções de pelo menos 9 cidades, com períodos que se adequam aos citados nos poemas homéricos, bem como às datas estimadas do conflito (Moreno, 2004). Atualmente, os historiadores trabalham mais com a ideia de que a guerra — caso tenha ocorrido — teve como objetivo domínio de territórios (fluxos migratórios) e controle de rotas de navegação pelo Mar Egeu (Finley, 2023).

O segundo aspecto do Texto 1 tem relação com as formas de governo que surgiram entre as cidades-estados gregas, entre as quais a de maior destaque é a democracia ateniense. O texto trata da formação da democracia, do conceito de cidadania e de como o poder é exercido, abordando as diversas assembleias que organizavam o sistema na Antiguidade. A partir da leitura do texto e explicações por parte do professor, propomos a discussão sobre como é a democracia no Brasil. Após as falas dos alunos, passamos a organizar uma tabela comparativa contemplando os pontos tratados no texto. Os alunos devem fazer a cópia no caderno e depois os deixamos livres para que façam perguntas sobre o funcionamento do sistema político no Brasil, sobre temas como o título de eleitor, a obrigatoriedade do voto, o voto feminino e a participação da mulher na política, a origem dos três poderes e o que é a Constituição Federal. No capítulo 2 desta tese, foi apontado o questionamento sobre a importância de se estudar a Antiguidade nos dias de hoje, e esses tópicos ajudam a respondê-lo. Mesmo com tantas

deus com a rainha de Minos, Pasífae. Para poder ter a relação sexual com o animal, o inventor Dédalo criou um mecanismo disfarçado de uma vaca, no qual a rainha pôde entrar e, assim, conceber o híbrido. Ainda pequeno, devido à agressividade e à força, Minotauro foi aprisionado pelo rei Minos em um labirinto, construído também por Dédalo no subsolo do palácio do rei. Após ter outro filho morto pelos atenienses, Minos liderou uma batalha contra a cidade grega e, ao vencer, exigiu que, anualmente, lhe fossem dados sete rapazes e sete moças, que servissem como alimento ao Minotauro. Para acabar com o pagamento anual desse sacrifício, Teseu, que descobriu ser filho de Egeu, rei de Atenas, colocou-se entre os jovens que foram levados ao monstro. O objetivo dele era derrotar o monstro, voltar como um herói e ser reconhecido pelo pai. Ao chegar a Creta, o jovem conheceu a princesa Ariadne e, com a ajuda dela, que lhe entregou uma espada e um novelo de lã para saber como sair do labirinto, conseguiu derrotar o Minotauro e sair de lá com vida. Teseu fugiu com Ariadne e depois a abandonou, dando origem a outra lenda. Ele se tornou rei de Atenas, e, mais tarde, raptou Helena, antes ainda de Páris, e do início da guerra de Troia (Daniels, 2016; Moreno, 2004).

diferenças entre Atenas da Antiguidade e o Brasil contemporâneo, a organização institucional brasileira tem suas origens naquela forma política grega, a qual foi ressignificada a partir dos movimentos de independência nas Américas, nos séculos XVIII e XIX. Entender essa origem histórica e os processos que nos trouxeram até aqui valoriza a caminhada trilhada e honra a memória de quem viveu (e morreu) por esses princípios, que buscam uma sociedade mais justa, igualitária e com participação de todos nas decisões políticas.

O texto 1 da SD1 (Apêndice I) termina com uma exposição simplificada das guerras Médicas e do Peloponeso. Com a finalização da leitura — atividade que ocupa várias aulas, cerca de seis a oito períodos —, os alunos fazem as atividades discursivas (um questionário com 10 perguntas) para retomar a essência do texto e, após a correção, feita de forma coletiva depois de verificado se todos fizeram — os alunos costumam levar as atividades para finalizar em casa e recebem visto quando as realizam, além de uma bonificação de 1 ou 2 pontos para serem somados à nota da prova —, é feita uma revisão com os *slides* e realizados os exercícios objetivos (de completar, marcar V ou F, relacionar colunas etc.). Como pode ser conferido no Apêndice I, a SD conta também com uma lista de sugestões de vídeos, filmes e músicas. No caso de vídeos e músicas, é combinado com a turma o envio dos *links* disponíveis no *Youtube*, pelo grupo de *Whatsapp*, onde estão os pais e os alunos, para que possam assistir em casa — caso não tenha sido possível em sala de aula.

Outra atividade feita em sala de aula, após a correção dos exercícios objetivos, é a produção de um mapa mental ou de um resumo esquemático sobre o conteúdo trabalhado. Esse mapa é feito de forma coletiva, entre o professor e os alunos, no quadro, e os estudantes fazem a cópia no caderno ou em folhas A4. Para finalizar a SD1, é aplicada a avaliação, para que a nota do segundo trimestre possa ser fechada. A avaliação tem um peso definido em função das outras atividades do trimestre; ademais, ela é composta por questões discursivas (diretas, interpretação de textos e imagens) e objetivas (de múltiplas respostas, verdadeiro ou falso, completar ou relacionar colunas). A cada ano, é feita uma avaliação diferente, bem como a respectiva adaptação para os alunos do AEE (no Apêndice I, estão adicionadas as avaliações de 2022, 2023 e 2024).

A SD2 (Apêndice II) tem um formato semelhante ao da SD1: é constituída por um texto, exercícios discursivos e objetivos, uma apresentação de *slides*, mapa mental e uma lista de *links* com sugestões de vídeos, filmes e músicas. No entanto, nem todo o material desta SD é utilizado, em razão do tempo, pois é nela que entram o texto literário e as atividades ligadas à metodologia do Letramento Literário (Cosson, 2020a). Nos três anos em que aplicamos a SD e realizamos a leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), fizemos a leitura do

texto, passamos os *slides* na sequência e fizemos as atividades discursivas; o restante do material didático produzido não foi utilizado. Ainda na SD2, (Apêndice II), disponibilizamos as atividades feitas pelos alunos sobre o livro, Fichas de Leitura de 2023 e 2024, assim como as Avaliações dos Alunos sobre as atividades, por meio de formulários nos quais os alunos participantes apontam suas opiniões sobre o projeto.

O Texto 2 tem foco na parte cultural dos gregos. Dessa forma, o material didático que elaboramos traz informações sobre as expressões artísticas criadas pelos gregos, como o teatro, a arquitetura, a escultura e a pintura em cerâmica; os elementos de sua religiosidade; e aquilo que é considerado legado cultural, como a Filosofia, a História, a Medicina e, claro, os Jogos Olímpicos. O texto tem como referências bibliográficas os mesmos autores do material didático da SD1, com destaque para Funari (2018) e MacDonald (2019), bem como Homero (2018a; 2018b) e Hesíodo (1994; 2014). O procedimento de leitura do Texto 2 também é a leitura coletiva, conforme explicado anteriormente. Novamente, aqui se faz importante a construção de um glossário com os alunos para que eles possam entender palavras e conceitos com os quais não tinham contato.

A parte da mitologia, como a Cosmogonia e a Titanomaquia, é o que mais chama a atenção dos alunos durante essas aulas. É normal que eles peçam mais *Fofocas mitológicas*, que aqueles que gostam do tema — leem, pesquisam e assistem aos vídeos e filmes — peçam para contar o que sabem ou mesmo que queiram tirar dúvidas sobre as diversas versões. Neste momento, o professor pode (e deve) valorizar essa curiosidade e até mesmo combinar com esses alunos que eles tragam algum material em outra aula ou compartilhem, com os colegas, pelo grupo da turma no *Whatsapp*, *links* e sugestões de filmes, livros e jogos. O jogo eletrônico *God of War* — sobre o qual falamos mais detalhadamente na parte do relato das experiências — costuma ser bastante citado e suscita muitos questionamentos nos alunos, pois o jogo utiliza a liberdade poética para criar a narrativa ou torná-la mais atrativa; para isso, desenvolve sua própria mitologia.

Na SD2, há uma diferença importante em termos de procedimentos. Como o texto aborda diversas artes e construções feitas pelos gregos, a apresentação dos *slides* é antecipada. Em vez de ser um recurso usado como revisão e compilação do que foi lido e explicado ao longo das aulas, os *slides* são um complemento do texto, afinal, diversos elementos imagéticos são citados, e muitos alunos não os conhecem ou não fazem a associação do que é lido com os seus conhecimentos prévios. É comum, por exemplo, que, quando falamos de pintura em cerâmica, os alunos não a conheçam; porém, ao verem as imagens nos slides, percebem que já tinham visto isso no filme *Hércules* (1997), dos estúdios Disney, pois as musas cantam quando

se desprendem dos vasos logo na abertura do filme. Os *slides* também têm uma coleção de fotos, de nosso acervo pessoal, feitas em viagens e em museus; as fotos em questão são de obras de arte de origem grega, como as esculturas *Vênus de Milo* e *Vitória de Samotrácia*, que pertencem ao acervo do Museu do Louvre, em Paris (viagens feitas em 2014 e 2015). Após a exibição dos *slides*, realizamos os exercícios discursivos, compostos por 10 perguntas no estilo questionário, cujo objetivo é fazer com que os alunos retomem o texto e o releiam. Se necessário, os alunos levam a atividade para concluir em casa e, na aula seguinte, é feita a correção. Esta parte da SD2 costuma levar cerca de quatro a cinco períodos de aula para ser concluída.

Ressaltamos que o uso do texto literário, ponto importante da SD2, deve ser compreendido pelo professor, e também pelos alunos, como uma fonte histórica. E esse caráter se aplica mesmo quando se trata de um livro contemporâneo, como é o caso de *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Como foi pontuado no capítulo 2 *Nos domínios das musas Clio e Calíope...*, isso ocorre porque o texto literário nos permite ter acesso ao que se entendia por Grécia e sua cultura quando da produção do livro. E ainda, nesse caso, abre as possibilidades de discussão sobre os usos do passado, ou seja, sobre como a Antiguidade é vista na atualidade, temática também discutida no referido capítulo. Outro ponto importante também é entendermos que o próprio material didática produzido e aqui apresentado, por sua vez, também é imbuído de historicidade, e, portanto, torna-se também uma fonte histórica.

Antes de passarmos aos relatos das experiências com a parte literária, é relevante voltarmos aos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Observamos anteriormente que essa fase do trabalho com os materiais didáticos faz parte da terceira etapa, a Instrumentalização (Saviani, 2008; Gasparin, 2009). Propomos que a quarta fase, a Catarse, ocorra justamente ao longo do trabalho de Letramento Literário, no qual a leitura da obra escolhida, no caso *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), permite que os alunos mobilizem os conhecimentos apreendidos na Instrumentalização. Assim, ao fazer a leitura do livro com os colegas e com mediação do professor, o aluno coloca em prática os conhecimentos vistos nas aulas anteriores, podendo compreender e apreciar a mensagem do texto e das imagens que a obra traz.

O último passo da dialética como metodologia de ensino é a prática social (Saviani; 2008) ou Prática Social Final dos Conteúdos (Gasparin, 2009). O ponto de chegada é diferente da partida: é a realidade não como um caos, mas como totalidade, pois o aluno apreende e reelabora a realidade por meio do conhecimento científico:

[...] depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade. Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata (Gasparin, 2009, p. 7).

Essa ponderação feita por Gasparin (2009) pode ser percebida quando os alunos entregaram as atividades propostas na fase de Intepretação. Conforme Cosson (2020a), os alunos materializaram esse conhecimento científico adquirido nas aulas e na leitura do texto literário. Ao longo dos três anos da pesquisa de campo, a proposta de atividade da Intepretação foi ampliada; assim, no terceiro ano, em 2024, conseguimos chegar, de fato, à Prática Social ressignificada. Ao propormos aos alunos uma exposição dos trabalhos por eles elaborados, essa produção só foi possível porque eles aprenderam e apreenderam os conhecimentos mobilizados ao longo das aulas, tendo-lhes dado concretude ao construírem os dioramas¹⁸ e os apresentado aos alunos dos 4º e 5º anos. Nas próximas seções deste capítulo, trazemos o relato de cada uma das experiências de aplicação do Letramento Literário com as turmas de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado, nos anos de 2022, 2023 e 2024 a partir do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e).

4.2 A EXPERIÊNCIA DE 2022: A HORA DO CONTO

A primeira aplicação da sequência didática com o livro *Diário de Pilar na Grécia* (2019a) foi realizada em 2022 com as quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental na EMEF Senador Salgado Filho, em Gramado/RS. A leitura do texto literário foi feita após a conclusão das atividades didáticas — correspondentes a SD1 e SD2 e utilizadas nos três anos da pesquisa.

As turmas foram 6º A, 6º B, 6º C e 6º D, sendo as duas primeiras no período matutino e as outras duas no vespertino. A turma do 6º A tinha 24 alunos, e a do 6º B tinha 23; ambas contavam com alunos com idades entre 11 e 14 anos. Já o 6º C e o 6º D tinham 25 e 26 alunos, respectivamente, com idades entre 11 e 12 anos. As atividades tiveram início em 30 de agosto nas turmas do 6º A e do 6º B; já no 6º C e 6º D, iniciaram no dia 31. As atividades foram

¹⁸ Os dioramas são uma espécie de maquete, ou seja, são construções tridimensionais que buscam reproduzir cenas realistas ou ainda inspiradas em produções culturais como livros e filmes (Oliveira, 2010). Os dioramas são utilizados, por exemplo, em museus, para reproduzir habitats de animais, ecossistemas, batalhas e outros eventos históricos. Na atividade proposta em 2024 aos alunos, a ideia é que cada grupo crie um diorama que represente uma cena de um capítulo do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Para isso, são usadas caixas de sapato e materiais recicláveis para compor os personagens e cenários. Por fim, todas as turmas participam de uma exposição dos trabalhos com a apresentação oral do que aquele capítulo representa na história da obra literária.

concluídas, nas turmas 6º A e 6º B, na semana que ia do dia 26 ao dia 30 de setembro; no 6º D, finalizaram na semana de 3 a 7 de outubro. Mais adiante no texto explicamos a situação da turma do 6º C, impactada pelo início das atividades de um estagiário de graduação.

Nas aulas do final de agosto, foram realizadas as etapas de *Introdução* e *Motivação* do Letramento Literário (Cosson, 2020a). Para a etapa de *Introdução*, propusemos como atividade a produção de um Diário de Leitura (um resumo). Para facilitar esse processo, levamos folhas de papel almaço e as entregamos aos alunos; no final de cada aula, as folhas eram recolhidas para prevenir que algum estudante perdesse ou esquecesse em casa e, com isso, não conseguisse realizar a atividade na aula seguinte.

Como *Motivação*, foi pedido que os alunos escrevessem sobre um mito, uma lenda, um deus ou ser mitológico da Grécia que eles conhecessem. Esse ponto foi trabalhado no Texto 2 da SD2 (Apêndice II), e os alunos poderiam consultá-lo em caso de dúvidas. Na sequência, como *Introdução*, foi lida a contracapa e a orelha do livro *Diário de Pilar na Grécia*. Contamos, aos alunos, que, na cronologia da produção da série *Diário de Pilar*, o livro sobre a Grécia é o primeiro e que, na sequência, vêm outros seis livros — conforme especificado no capítulo 3 desta tese. Ainda como *Introdução*, os alunos foram apresentados à ficha catalográfica e, em uma construção coletiva, anotaram as informações sobre a obra. As atividades de *Motivação* e *Introdução* foram escritas já na folha de papel almaço recolhidas ao fim daquela aula.

As aulas daquela semana (29 de agosto a 2 de setembro) seguiram com a leitura do livro sem maiores problemas (Figura 94), sendo que os ensaios para o Desfile Cívico de Sete de Setembro não atrapalharam as aulas de História dessas turmas. Na EMEF Senador Salgado Filho, os alunos devem marchar acompanhando a Banda Marcial. Para isso, foram realizados ensaios, com formação de grupos de acordo com os anos e as turmas. Os ensaios ocorriam pelas ruas do bairro Piratini, no entorno da escola.

Figura 94 – Leitura com a turma do 6ª A



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na semana seguinte (5 a 9 de setembro), as turmas do 6º B, do 6º C e do 6º D tiveram a leitura prejudicada devido ao feriado de Sete de Setembro. Já na semana seguinte (12 a 16 de setembro), novamente tivemos interrupções em função de uma palestra na terça-feira, dia 13, o que afetou a leitura do 6º B (Figura 95).

Figura 95 – Leitura com a turma do 6º B



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No dia 14, a turma do 6º B também não pôde continuar a leitura em função da aplicação de uma avaliação diagnóstica proposta pela Secretaria Municipal da Educação. No mesmo dia, a turma do 6º C também não pôde realizar a leitura, pois os alunos foram liberados um pouco mais cedo em função da entrega de boletins das turmas que ia da Pré-Escola ao 4º ano, atividade realizada na sala daquela turma. No dia seguinte, foi a vez do 6º D ser liberado um pouco mais cedo, também devido à entrega de boletins, agora das turmas do 5º ao 9º ano. A turma do 6º A também teve a leitura interrompida pela realização da festa Farroupilha, em lembrança à Guerra dos Farrapos, ocorrida no dia 16.

A turma do 6º C fez a leitura de metade do livro em sala de aula até o dia 15 de setembro, tendo sido interrompida em função do cronograma do estágio de docência do graduando Rafael Bedin, da Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Com essa turma, ficou combinado que o arquivo com as páginas do livro, em PDF, seria enviado no grupo de *Whatsapp* da turma para que os alunos pudessem fazer a leitura em casa e dessem continuidade ao resumo. Com as demais turmas, a leitura seguiu até o dia 4 de outubro, também tendo sido combinado o envio do arquivo do livro nos grupos para que os estudantes pudessem revisar o trabalho, além de possibilitar que os que faltaram alguma aula retomassem e completassem a atividade.

Nessa experiência, lemos o livro para os alunos. A ideia inicial era projetar as páginas com o uso do projetor, porém, na sala da turma do 6º C, o equipamento não tinha boa qualidade, sendo praticamente impossível distinguir as imagens. Assim, optamos por fazer a leitura em todas as aulas, como uma espécie de Hora do Conto¹⁹. A cada capítulo, a leitura era interrompida para que os alunos fizessem as anotações, influenciando o tempo necessário para realizar as fases de *Leitura e Interpretação* (Cosson, 2020a). Ao terminar cada capítulo, os alunos eram estimulados a falar sobre o que acontece naquele trecho livro, em uma espécie de compreensão geral e coletiva da leitura, o que facilitaria a elaboração do resumo. Essa estratégia fez com que os alunos se mantivessem atentos ao desenvolvimento da história. Importante ressaltar que o resumo do primeiro capítulo, “Segredos do meu labirinto”, teve escrita coletiva e com o nosso auxílio. Na sequência, todos copiaram do quadro. Esse era o capítulo do livro com o resumo mais extenso, pelo fato de conter a apresentação das personagens e a contextualização da situação em que as conhecemos.

Sobre a relação entre o texto literário e o conteúdo de História, os alunos fizeram apontamentos importantes de forma oral. Logo no início do livro, a personagem Pilar comparou sua vida familiar com a aventura de Ulisses em *Odisseia* (Homero, 2018b), pois seu pai saiu de barco para uma viagem e desapareceu. Os alunos falaram sobre a *Odisseia* e seu autor, Homero, sobre a *Ilíada* (Homero, 2018a) e sobre o que esse livro contava, pois isso foi tema da aula sobre a arte e os legados culturais gregos na SD2 (Apêndice II), como pontuamos anteriormente.

O enredo do livro começou com uma viagem que o avô de Pilar, Pedro, fez a Grécia para dar uma palestra. Logo no início, sabemos que ele não vai retornar, mas Pilar não, pois ela não terminou de ouvir a conversa da mãe ao telefone com a embaixada da Grécia. A garota se escondeu no armário do avô e lá encontrou um pacote com a rede mágica e, assim, foi para a Grécia. O melhor amigo dela, Breno, a seguiu e também foi para a Grécia. Em diversos momentos, o menino tentou contar a Pilar o que ocorreu com o avô, mas ela o interrompia. Nesse ponto, os alunos levantaram duas possibilidades: uma de que o avô estava morto e outra de que ele resolveu ficar na Grécia. Esse tipo de inferência é algo que pode ser estimulado pelo professor e faz parte da técnica de leitura interativa, na qual as estratégias *bottom up* e *top down*²⁰ ocorrem simultaneamente (Pinto; Richter, 2006; Marcuzzo, 2004). A partir da leitura

¹⁹ A Hora do Conto é uma modalidade de leitura na qual o contador de história lê a obra e interpreta os personagens para um grupo que acompanha a leitura (Vieira, 2010).

²⁰ Segundo Pinto e Richter (2006), há três modelos de leitura: o baseado no modelo descendente, também chamado de *top-down*, defendido por Goodman (1969; 1970; 1975; 1988), no qual a leitura se dá do todo para as partes, apoia-se em processos cognitivos esquemáticos por hipotetização (formulação e testagem de hipóteses), considerando o conhecimento prévio do leitor. A leitura é um processo dedutivo, não linear, das informações, indo da macro para a microestrutura do texto e da função para a forma; o segundo modelo é o ascendente,

do texto, soma-se, aos elementos que ele traz, a bagagem cultural do leitor, possibilitando-lhe antecipar o que pode ocorrer na sequência. Essa previsão é confirmada ou descartada à medida que a leitura avança e novos elementos surgem e são percebidos pelo leitor. Esse tipo de ação cria um engajamento do leitor com o texto, mantendo sua atenção por mais tempo e auxiliando na compreensão geral do texto escrito.

Nos capítulos seguintes, os alunos pontuaram a presença de diversos elementos da mitologia, como o mito do rei Midas e o toque de ouro. A partir disso, levantaram um questionamento importante: como Dioniso se tornou imortal se ele era um semideus, filho de Zeus com uma mortal, da mesma forma que Hércules? Nesse ponto, os alunos foram incentivados a procurar a história desse deus e a trazê-la nas aulas seguintes para compartilhar com os colegas.

Na sequência, de *Diário de Pilar na Grécia*, as personagens foram orientadas por Dioniso a procurarem por Zeus no Olimpo para que ele os ajudasse a encontrar o avô de Pilar. Para isso, Pilar recebeu um cabresto de ouro para usar em Pégaso e, nesse ponto, surgiu outro mito: o da Medusa. É interessante pontuar que as alunas do 6º D, Jéssica e Maria Victória, tiveram uma leitura diferente em relação aos demais colegas: elas citaram que Medusa não era um monstro porque queria, mas porque fora transformada após ser vítima de uma violência sexual, havendo, portanto, um processo de culpabilização da vítima. Isso possibilitou uma série de discussões sobre o papel da mulher na Grécia Antiga, uma vez que o mito da Medusa pode ser um símbolo das relações de força em uma sociedade patriarcal, o que também pode gerar comparações com a atualidade.

Na sequência da história, Pilar e os amigos foram levados por Pégaso ao Monte Olimpo e chegaram quando estavam sendo realizados os Jogos Olímpicos. Novamente, os alunos mobilizaram o conhecimento das aulas anteriores de História e reconheceram que os jogos eram uma homenagem a Zeus, além de características das práticas esportivas na Antiguidade. Eles também fizeram relações com os jogos na atualidade. É necessário observar que muitas dessas relações entre o texto literário e o conteúdo histórico foram estimuladas por nós quando fizemos a leitura guiada. Em outros casos, os alunos fizeram comentários a partir de seus conhecimentos prévios, o que se foi reverberado e compartilhado com os demais colegas, como foi o caso do

chamado também de *bottom-up*, defendido por Gough (1972), no qual a leitura se dá das partes para o todo, apoia-se em processos cognitivos fonomorfossintáticos locais. A leitura é um processo indutivo, linear das informações, que vai construindo o significado através da análise e síntese do significado das partes. O terceiro modelo é o interativo, com base em Rumelhart (1977; 1985), no qual os esquemas *bottom-up* e *top-down* são simultâneos ou paralelos, apoiando-se na integração de processos computacionais e esquemáticos, locais e globais, ativados e operantes em paralelo.

mito do rei Midas e o toque de ouro. Nas turmas do 6º C (Figura 96) e 6º D, os alunos pontuaram que a professora de Língua Portuguesa, Maria Ivanete — que se aposentou no início de agosto e foi substituída por outra colega —, havia trabalhado textos com esse mito; portanto, relacionaram o que foi apresentado por essa docente com o que o livro trazia.

Figura 96 – Leitura com a turma do 6º C



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ao chegarem ao Monte Olimpo, Pilar e seus amigos conheceram Hércules e ele perguntou se eles estavam lá pelos Jogos Olímpicos. Nesse momento, em todas as turmas, questionamos os alunos se eles lembravam o que eram os jogos e como eles tinham surgido, tema trabalhado no Texto 2 da SD2 (Apêndice II). Os alunos prontamente falaram que as Olimpíadas surgiram na Antiguidade em homenagem a Zeus, eram realizadas a cada quatro anos e sob suspensão das guerras. Outro ponto muito lembrado por eles era que os jogos eram praticados apenas por homens; as mulheres não podiam nem assistir. Novamente, no 6º D, as meninas pontuaram que isso era machismo e observaram que os jogos modernos permitem a participação de mulheres e que os esportes são diferentes.

Depois de entrar no Olimpo, as personagens viram vários deuses e figuras mitológicas disputando as competições. Logo, chega Zeus, e Pilar tentou se apresentar a ele para pedir ajuda com seu avô, mas Hera lhe deu um pisão no pé. Os alunos logo observaram que Hera era a esposa de Zeus e muito ciumenta; além disso, costumava perseguir os filhos que o marido tivera com mulheres mortais, os semideuses. Os deuses anunciaram uma corrida especial, as regras

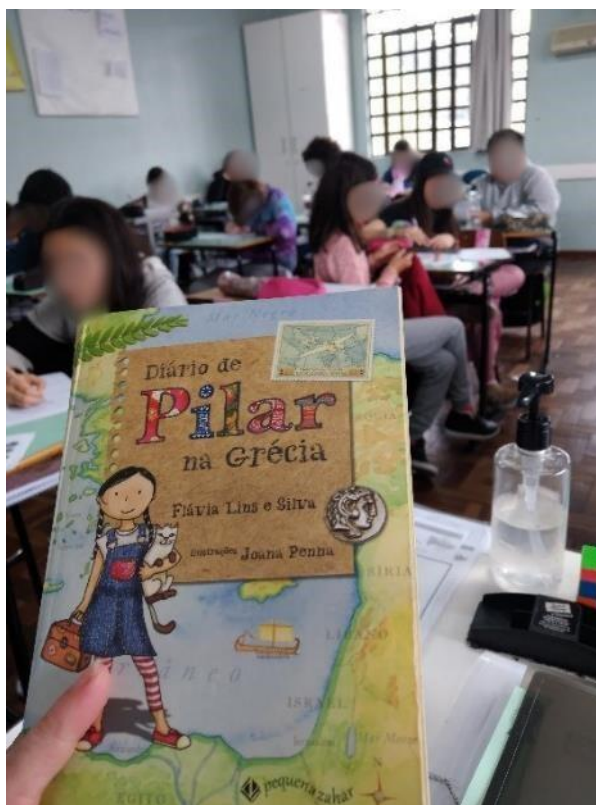
— pegar primeiro o peixe-voador — e falaram dos prêmios: a taça de ambrosia e um pedido a Zeus. De olho nos prêmios, Pilar e Breno entraram na corrida junto com Hércules, Hermes e o Centauro. Aqui, alguns alunos confundiram Centauro com Minotauro, falando que esse ser mitológico era metade homem metade touro; porém; logo outros colegas corrigiram e comentaram que, na SD1, havíamos contado que a história do Minotauro era uma explicação da decadência da Civilização Minoica.

A corrida era um dos pontos de tensão do texto, porque a disputa se deu em nuvens e Zeus ficava mudando a posição delas. Além disso, Hera usava um apito para chamar os peixes-voadores e alterar sua rota. Os alunos, de forma geral, compararam esse movimento das nuvens com os jogos de videogame em que era necessário pular de um lugar para o outro e ter cuidado com as quedas. Muitos alunos questionaram como seria a corrida e, na turma do 6º A, uma aluna, Esther, propôs pensar que poderia ser semelhante ao pomo de ouro das aventuras de Harry Potter (Rowling, 2015). Os colegas gostaram da comparação e, nas outras turmas, a usamos como analogia e os alunos também ficaram satisfeitos com a explicação.

Na disputa, o gato de Pilar ficou fascinado pelo peixe-voador e se tornou um competidor também. Nesse momento, as turmas do 6º A e do 6º B reclamaram de Samba, dizendo que ele atrapalhava a corrida; também brincaram que, se fosse um cachorro, o comportamento seria diferente. Logo no início da corrida, Pilar acabou por invadir a pista de Hércules e foi atropelada por ele, saindo da disputa. Ela passou a torcer para o Breno, mas o menino caiu na pista de Hermes, foi empurrado por esse deus e ficou pendurado em uma nuvem; se ele caísse, seria morte certa. Os alunos ficaram assustados e logo começaram a questionar como era possível ficar pendurado em uma nuvem. Explicamos a eles que isso não era relevante, pois, dentro de uma história, nem sempre as regras da física se aplicavam; o que valia era que a situação fosse condizente com o enredo e fizesse sentido dentro daquele universo.

Na sequência, Pilar ajudou Breno a subir na nuvem e eles conversaram; nesse momento, surgiu um “clima” entre as personagens quando eles deram as mãos, e os alunos das turmas do 6º A e do 6º D (Figura 97) vibraram, falando que eles “sabiam que eles eram mais do que amigos”.

Figura 97 – Leitura com a turma do 6º D



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O “clima” entre Breno e Pilar se desfez quando eles perceberam que Samba continuava correndo atrás do peixe-voador e estava se dando bem na corrida. As crianças notaram que Hera estava torcendo por Hermes e, para prejudicar Hércules, o enfeitiçou, de modo que o herói brigou com o Centauro e ambos foram expulsos da corrida. Nesta parte da narrativa, Tirésias, o pescador, contou que os 12 trabalhos de Hércules decorreram do fato de que o semideus matou os filhos e a mulher após um ataque de fúria ocasionado por Hera. Aproveitamos para lembrar os alunos que, nas aulas, contamos sobre a história de Hércules e como o desenho da Disney (1997) trouxe uma narrativa diferente²¹.

Por fim, a corrida terminou com Samba vencendo a disputa. Ao observar que o gato estava indo bem e próximo de pegar o peixe-voador, Hermes jogou sua sandália no bichano, e o baque impulsionou Samba, que agarrou o peixe. Os alunos ficaram entusiasmados, dizendo que “finalmente o gato fez algo bom e não atrapalhou”. Pilar aproveitou e rapidamente foi falar

²¹ No filme, Hércules é filho de Zeus e de Hera, sendo perseguido por Hades. O senhor do submundo tenta destruir o herói e, para isso, chantageia Mégara para ajudá-lo. No fim, Mégara e Hércules vivem um romance e o herói consegue sobreviver às confusões armadas por Hades.

com Zeus para fazer o pedido ao qual Samba tinha direito. Enquanto isso, o gato “atacou” a taça de ambrosia.

Hera implicou com Pilar e perguntou se ela era também filha de Zeus. A menina disse que não, mas ao mesmo tempo se deu conta de que não sabia muito sobre seu pai. Nessa parte, em todas as turmas, alguns alunos se identificaram, uma vez que muitos não tinham contato com seus pais, sendo criados pela mãe e/ou pelos avós. Quando Zeus perguntou o que Pilar desejava, ela não titubeou e disse que queria encontrar o avô. Zeus então disse que eles deviam ir ao reino de Hades, o submundo. Aqui, foi necessário intervir e abrir uma discussão com os alunos em todas as turmas. A associação imediata que os alunos fizeram foi: “o avô estava morto e no inferno”. Perguntamos por que eles pensavam isso. Vários responderam: “porque Hades era o guardião do inferno”. Então, questionamos qual a justificativa deles para acreditarem que o submundo era o inferno. As respostas foram variadas, mas a maioria relacionou a ideia de que o reino de Hades era embaixo da terra, portanto, seria o inferno.

A ponderação que fizemos com as turmas foi a respeito da ideia de céu e inferno e de como ela se relaciona à cultura religiosa de tradições judaico-cristãs. Os gregos antigos eram politeístas e tinham outra visão sobre a morte. Para os gregos antigos, independentemente de a pessoa ter sido “boa” ou “má” em vida, ao morrer, ela era recebida por Hades após atravessar o Rio Estige, conduzida em uma barca por Caronte (Vasconcelos, 2022). Os alunos acharam interessante. Essa discussão foi um pouco mais fácil com a turma do 6º B, pois também ministramos a disciplina de Ensino Religioso nessa turma e, justamente naquela semana, tínhamos lido um texto sobre o judaísmo; com isso, os alunos fizeram relações entre os dois textos, pontuando como suas religiões — todas denominações cristãs — entendem a morte e o pós-morte.

Pilar e seus amigos acabaram discutindo sobre a ida até Hades, pois quem entrava no submundo não poderia retornar; somente Perséfone tinha autorização para transitar entre os mundos. Perguntamos aos alunos se eles lembravam do mito de Perséfone e Hades, trabalhado no primeiro trimestre, quando haviam estudado sobre os calendários. A maioria disse não se lembrar, então recontamos a história, começando por lhes perguntar o que iria ocorrer de importante naquela semana e/ou dia — estávamos na semana de 19 a 23 de setembro —, e eles responderam que era o início da primavera. Então, perguntamos o que isso tinha a ver com Perséfone e Hades. Foi então que alguns alunos lembraram do mito: na Grécia Antiga, a história de Perséfone e Hades era o que explicava a mudança das estações do ano. Quando Perséfone estava com sua mãe, Deméter, na superfície, era primavera e verão; quando ela estava com seu marido, Hades, no submundo, era o outono e inverno. No 6º D, uma aluna, Caroline, brincou

que Hades não deveria ter deixado Perséfone encontrar a mãe, pois o dia estava chuvoso, frio e com cerração — lemos essa parte do texto exatamente no dia 22 de setembro, início da primavera.

Depois da discussão, Pilar tentou mudar seu desejo, mas Zeus não deixou. Ao se dar conta de que Samba comeu toda a ambrosia, Hera se enfureceu e jogou o gato do Monte Olimpo. Pilar perguntou o que aconteceu com Samba, e Zeus disse que no tempo certo ela saberia. Como forma de ajudá-los no submundo, Zeus deu uma coleira especial para que pudessem lidar com Cérbero. Vários alunos observaram que era um ser mitológico, um cão com três cabeças, e sua função era ser o guardião das portas do submundo. Em uma nuvem escura, Pilar e seus amigos partiram para o reino de Hades.

Ao chegarem ao submundo, as personagens se depararam com Cérbero e conseguiram colocar a coleira no cão de três cabeças com a ajuda de uma nova personagem: Orfeu. Depois de prenderem o guardião, Orfeu explicou sua história: ele estava no submundo para falar com Hades para que ele trouxesse seu grande amor, Eurídice, de volta à vida. Pilar se entusiasmou e falou que estava lá para resgatar seu avô. Orfeu se propôs a ajudá-la. Helena se revoltou e disse que não iria atrás de Hades. Tirésias se prontificou a ficar com a menina e manter Cérbero preso. Com sua lira, Orfeu chamou Caronte. Quando o barqueiro se aproximou, ele disse que Orfeu não poderia seguir, apenas Eurídice. Orfeu ficou irritado e derrubou Caronte, pegando a barca. Pilar e Breno pularam juntos na embarcação.

Quando a travessia do Estige estava quase completa, Hades apareceu na outra margem e os mandou voltar. Perséfone estava junto com o marido. Pilar pediu a ajuda de Hades e o deus não respondeu. Então, Pilar se deu conta da aproximação de um vulto parecido com seu avô. A menina conversou com ele, pediu que voltasse com ela ou então que a deixasse ficar ali. Com a ajuda de Breno e de Orfeu, a menina ficou no barco após Perséfone avisar que ela não podia pisar na outra margem. O avô de Pilar disse que sabia que ela estava com a rede mágica e que, assim, ela poderia conhecer o mundo; também contou que não voltaria, pois seu tempo na Terra acabou. O vulto desapareceu. Pilar ficou muito triste. Perséfone falou que o avô de Pilar havia atravessado o Estige e comido a romã, a fruta do submundo; portanto, seu lugar era no submundo.

Pilar pediu a Orfeu que tocasse sua lira para tentar convencer Hades a lhe dar uma chance. O músico tocou e, com a ajuda de Perséfone, Hades concordou em dar uma oportunidade a ele e a Eurídice, já que Pilar lembrou que Eurídice não completou a travessia do rio nem comeu a romã. A condição imposta por Hades era que eles deveriam atravessar o rio e voltar à superfície sem olhar para trás. Pilar viu Samba e perguntou se ela poderia levar o

gato também. Hades disse que a mesma coisa se aplicava ao bichano. A menina então o colocou no bolso para garantir que não fosse olhar para ele.

Quando chegaram à outra margem, Helena e Tirésias não conseguiram mais segurar Cérbero e o cão estava pronto para atacá-los, quando uma voz, a de Eurídice, deu a ideia a Orfeu de jogar a lira e distrair o monstro. O músico arremessou o instrumento e o cão foi atrás, dando espaço para que eles pudessem sair. No entanto, Orfeu se deu conta de que quem falava era Eurídice e olhou para trás; quando ele olhou, Caronte já a estava levando para o outro lado do Estige.

Orfeu ficou muito triste e se negou a retornar à superfície. Somente com uma conversa com Helena e Tirésias sobre a história de Pilar o músico resolveu segui-los. Ao chegar à superfície, eles se despediram de Orfeu. Pilar e Breno tiveram então seu segundo momento sozinhos. Nessa parte, os alunos das turmas do 6º A e do 6º D vibraram muito, achando que finalmente os dois iriam se beijar. No entanto, Breno e Pilar foram interrompidos quando ouviram o miado de Samba no bolso da garota. Os alunos ficaram indignados com o gato. Na turma do 6º B, não houve grande comoção, apenas alguns risos baixos de alunos que se deram conta do que poderia ocorrer entre as personagens.

Na sequência, Breno e Pilar se despediram de Helena e Tirésias, foram até a casa onde estava a rede mágica e retornaram ao quarto de Pilar. Ainda na rede, os dois personagens tiveram seu terceiro momento sozinhos. Novamente, os alunos do 6º A e do 6º D ficaram na expectativa do que poderia ocorrer; porém, assim como das vezes anteriores, alguém interrompeu os dois. Desta vez, foi a mãe de Pilar que entrou no quarto. A gritaria foi imensa. Os alunos não se conformaram que não teve beijo. Chegamos a pensar que o diretor Pedro subiria — a sala dessa turma ficava no segundo pavimento e exatamente acima da sala da direção — para ver o que estava ocorrendo, tal era a confusão que os alunos fizeram!

Logo após a mãe de Pilar interrompê-los, ela propôs que Pilar ficasse com o gato. A menina pergunta à mãe se seu pai era algum deus grego, já que ela não o conhecia. A mulher achou graça e disse que ele não era um deus grego, explicando que o pai de Pilar saiu para viajar de barco pelo mundo e não retornou nem entrou em contato, não sabendo da existência da menina. Pilar e Breno foram para a cozinha pegar peixe e leite para Samba e, quando retornaram ao quarto, o gato tinha sumido. Eles se deram conta que o gato estava na rede e que, provavelmente, já tinha partido para outra aventura. Pilar e Breno resolveram ir atrás de Samba. O livro terminou com Pilar falando sobre os lugares que ela queria conhecer.

Tanto no 6º A quando no 6º D, os alunos ficaram decepcionados por não ter tido um beijo entre as personagens e perguntaram se iríamos ler a continuação e em qual livro eles se

beijavam. Vários alunos disseram que gostaram muito da história e que iriam procurar os demais volumes das aventuras de Pilar para ler. No 6º B, os alunos disseram que gostaram da história e demonstraram frustração pelos personagens não terem ficado juntos — mas não com a mesma intensidade das outras turmas.

Após a conclusão da leitura, foi combinado com os alunos que eles poderiam levar o Diário de Leitura para casa para revisão e completar o que tivesse ficado para trás. Além disso, o arquivo em PDF do livro foi compartilhado nos grupos de *WhatsApp* das turmas, foi dado um prazo de 15 dias para que eles retornassem com o resumo finalizado para a correção. Sobre a apresentação do Diário de Leitura, atividade que preparamos para a etapa de *Interpretação* dentro da metodologia do Letramento Literário (Cosson, 2020a), abordamos a seguir, com as observações a respeito do material produzido pelos alunos, bem como desdobramentos dessa experiência.

4.2.1 Interpretação em 2022: O Diário de Leitura

A atividade de *Interpretação* solicitada aos alunos para materializar a leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) em 2022 foi a elaboração de um Diário de Leitura, ou seja, um resumo da obra, capítulo a capítulo. A proposta tinha como objetivo ajudar os alunos a aprenderem a sintetizar textos. O recurso de escrita do gênero textual de resumo parece ser simples e de fácil compreensão; no entanto, é necessário que ele seja apresentado e exercitado com os estudantes para que eles possam desenvolver esse recurso.

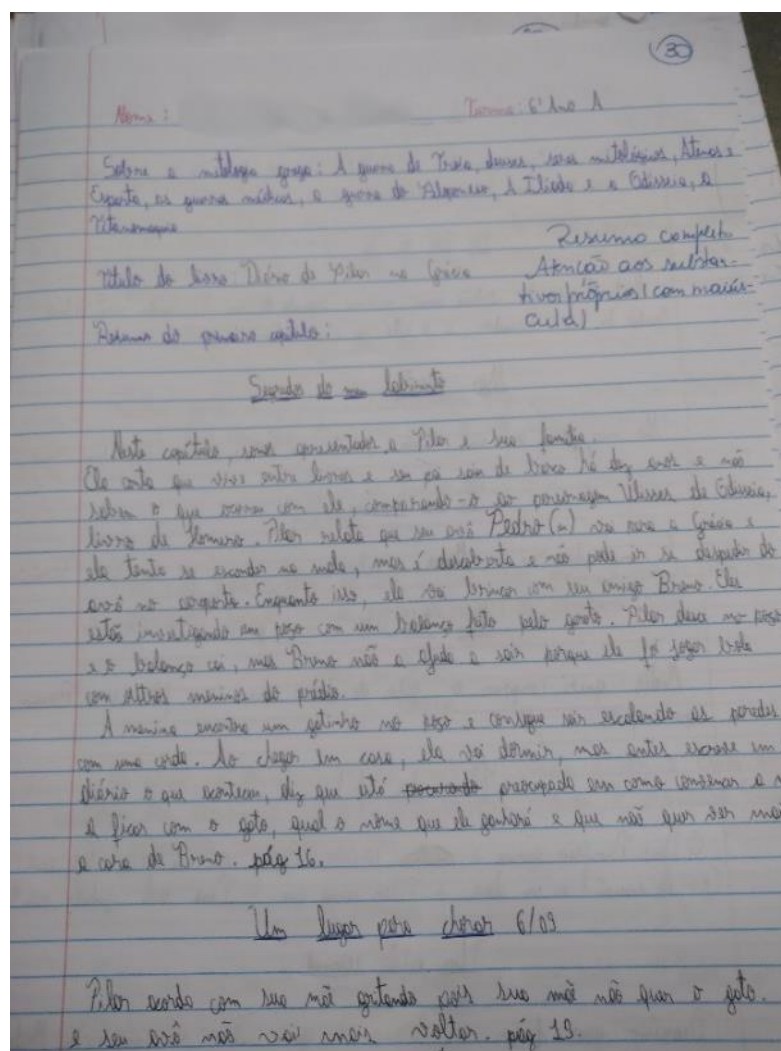
Após a leitura na sala de aula, os alunos levaram os resumos para casa. Além de terem recebido, nos grupos das turmas no *Whatsapp*, o arquivo em PDF para a finalização do trabalho. Na turma do 6º A, quatro alunos não entregaram a atividade no prazo combinado, um dos quais estava com a situação de faltas acima da média, e o Conselho Tutelar foi acionado pelo Serviço de Orientação do Aluno (SOE). A turma do 6º B foi a que teve a maior quantidade de trabalhos não devolvidos: seis. Os alunos argumentaram que não conseguiram fazer a atividade porque não tinham tido tempo ou porque haviam esquecido/perdido o material. A turma do 6º C concluiu a leitura em casa devido ao período de estágio de um aluno de graduação; e mesmo assim, foi a turma em que todos os alunos devolveram a atividade para a correção. Na turma do 6º D, apenas dois alunos não entregaram a tarefa, com argumentos semelhantes aos do 6º B.

A devolução para a correção mostrou que muitos trabalhos retornam incompletos, ou seja, os alunos não cumpriram com a solicitação de revisar o resumo — especialmente aqueles que haviam faltado alguma aula. Novamente, a turma do 6º B foi a com o maior número de

trabalhos incompletos: oito; seguido pelo 6º A, com seis; o 6º D, com quatro; e o 6º C, com apenas dois. Outro ponto observado ainda durante a leitura foi que alguns alunos não sabiam usar as folhas de papel almaço, mesmo elas sendo parecidas com as de caderno: iniciaram, por exemplo, a escrita do Diário de Leitura pelo verso. O problema foi mais frequente no 6º A e no 6º B, havendo quatro trabalhos assim em cada turma.

Em relação ao gênero textual solicitado, essa nova experiência mostrou a evolução dos alunos quanto à compreensão (Figura 98). Mesmo os trabalhos incompletos apresentaram as características necessárias para o gênero, especialmente a sintetização dos fatos e a observação da sequência cronológica das ações. Em poucos trabalhos observamos o uso da 1ª pessoa do discurso e não a 3ª: dois no 6º A e um no 6º D. No entanto, isso não ocorreu durante todo o trabalho, apenas em algumas partes.

Figura 98 – Exemplo de Diário de Leitura – Aluno do 6º A



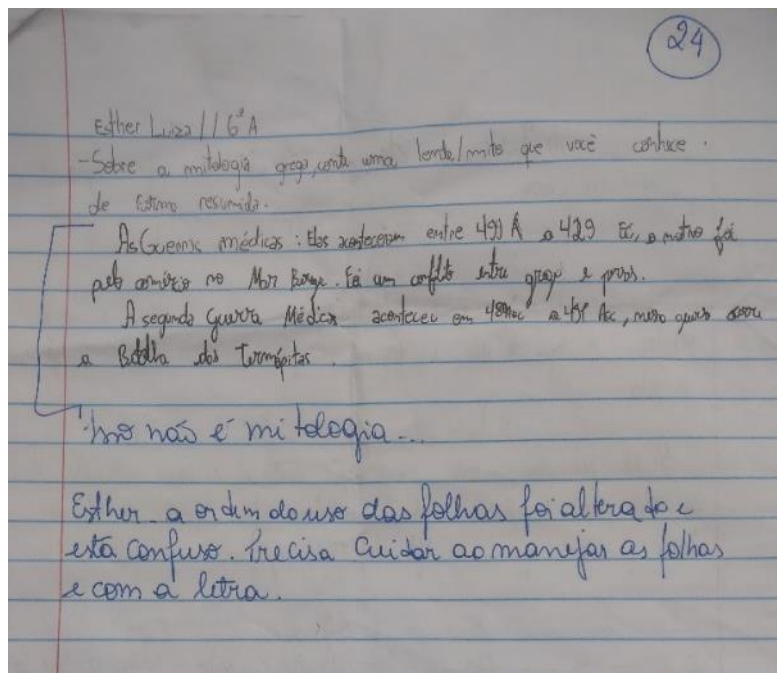
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Outro elemento que observamos junto aos alunos foram as correções referentes ao uso da norma padrão da Língua Portuguesa. Os desvios mais comuns foram ortográficos, inclusive no nome de personagens, mesmo eles tendo sido escritos no quadro em todas as sessões de leitura. O segundo mais comum foi o esquecimento do uso de letra maiúscula para a grafia de substantivos próprios. Em relação à coesão e à coerência do texto, de forma geral, os alunos apresentaram dificuldades para formar parágrafos com vários períodos e usar a pontuação correta, como vírgula e ponto final. Em alguns trabalhos, pudemos observar parágrafos inteiros sem o uso de vírgula e ponto final, como em um fluxo contínuo de pensamento.

Ainda em relação às questões de escrita, notamos que os alunos com um hábito de leitura frequente²² tinham maior facilidade para realizar a síntese do texto, assim como apresentavam uso mais adequado da pontuação, menos erros ortográficos e períodos mais bem construídos, observando aspectos como semântica e sintaxe. Essas ponderações a respeito da Língua Portuguesa foram pontuadas nos textos e repassadas à professora de LP, a fim de que ela pudesse trabalhar essas dificuldades com os alunos (Figura 99).

²² Os alunos com hábito de leitura frequente são aqueles que costumeiramente estão com livros, literários ou não, em sala de aula, nos corredores e no recreio. Na EMEF Senador Salgado Filho, há um incentivo para que os alunos façam leituras durante o intervalo, além de ser como feita, quinzenalmente, a retirada de livros na biblioteca da escola. Além disso, em agosto de 2022, a escola promoveu uma feira do livro em parceria com uma livraria. Os alunos interessados na compra de livros procuraram vários professores durante a feira para perguntar sobre as obras e trocaram dicas entre si. Como os alunos sabem que realizamos as leituras em sala de aula, é comum eles virem mostrar os livros que estão lendo, perguntam se já lemos, se gostamos, se temos alguma dica. Da mesma forma, quando vemos que eles estão com livros na sala, perguntamos qual é o livro, o tema, se estão gostando. Assim, é possível “mapear” os alunos que são leitores assíduos e observar como eles apresentaram seus diários de leitura.

Figura 99 – Exemplo das observações – Aluno do 6º A



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Cabe ainda destacar que, na turma do 6º D, uma aluna ganhou de presente da mãe o livro *Diário de Pilar na Grécia*, assim como o livro *Diário de Pilar no Egito*. Outra menina pediu para que sua mãe retirasse o livro na biblioteca da escola em que ela trabalha, contando que lá há livros de outras aventuras e que iria aproveitar o acesso da mãe para lê-los. Além disso, nessa mesma turma, a professora de Língua Portuguesa fez uma tarefa de produção textual em duplas, e dois meninos, Marco e Vitor, resolveram escrever a “versão de Breno” da história do poço. Após concluírem a escrita, eles nos mostraram o texto e pediram para ler para os colegas, ao que prontamente atendemos e foi bem recebido pelos demais alunos.

Também ressaltamos duas ações por parte da direção da escola. A primeira foi a solicitação para que o trabalho fosse inscrito no prêmio *Ser Educação*, promovido pelo Grupo Sinos de Jornalismo, detentor do periódico *Jornal de Gramado*, que circula na região das Hortênsias. A segunda foi que escola solicitou a compra de 25 exemplares do *Diário de Pilar na Grécia* e outros 25 de *Diário de Pilar no Egito* para compor o acervo permanente da escola, com recursos do Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola. Na sequência, vamos tratar dos resultados de uma pesquisa avaliativa feita com os alunos sobre a experiência aqui relatada.

4.2.2 A avaliação dos alunos em 2022

Após as atividades de leitura e produção dos diários de leitura, propusemos aos alunos que eles avaliassem o projeto a partir de um questionário elaborado por nós. Ao todo, foram 10 questões, sendo 6 fechadas e 4 abertas, além de 2 campos para identificação de turma e idade. Em termos de comparação, vamos apresentar as respostas por turma e, por fim, um balanço geral das turmas. Observaremos o que é semelhante e o que destoa, buscando possíveis explicações para essas ponderações. A partir delas, pensamos em alterações para colocar em prática em 2023.

a) *Turma do 6º ano A*: Os alunos responderam ao questionário em outubro. No intervalo entre a leitura e as respostas ao questionário, novos alunos entraram na turma e outros saíram — dois novos alunos, sendo um deles motivado por uma transferência entre turmas, e outro aluno se mudou para outra cidade. Assim, responderam ao questionário 25 alunos, dos quais 15, a maioria, tinham 12 anos, 9 tinham 11 anos e 1 tinha 13 anos. A primeira questão foi sobre como os alunos avaliaram a leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e): 14 alunos avaliaram como ótimo e 11 como bom. A segunda questão foi sobre o modelo de leitura Hora do Conto: para 10 alunos, esse modelo foi ótimo e, para 15, foi bom. A terceira questão foi sobre como avaliavam a elaboração do Diário de Leitura: 16 alunos acharam ótimo, e 9 acharam bom. A quarta questão era sobre a contribuição ou não das interrupções na leitura a cada capítulo para que elaborassem o Diário de Leitura: 23 alunos disseram que isso contribuiu e dois disseram que foi indiferente. A quinta questão era se as explicações e as observações que fizemos ao longo da leitura do texto facilitou a compreensão da obra e as referências à mitologia e à História: 24 avaliaram que sim e apenas 1 considerou que não fez diferença. A sexta questão perguntou aos alunos se eles gostariam que novas leituras literárias fossem realizadas nas aulas de História: novamente, 24 disseram que sim e 1 disse que era indiferente.

A questão 7 pedia para os que alunos apontassem o que mais gostaram na história do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). A maioria, 10 alunos, apontou que foi o clima de romance e o quase beijo entre as personagens principais, Pilar e Breno; em seguida, 2 alunos apresentaram que gostaram da parte da história em que as personagens foram para o submundo de Hades; as outras observações (poderiam apontar mais de um aspecto) tiveram apenas uma indicação, como: Pilar encontrar Samba; gostaram de tudo; e Pilar ganhar a rede mágica.

A seguir, na questão 8, os alunos deveriam apontar o que não gostaram no livro. Seis alunos destacaram que não gostaram de que o avô de Pilar, Pedro, morreu ou que não pudesse voltar com a menina para casa; 5 alunos disseram que gostaram de tudo; 3 apontaram que não

gostaram de que Pilar e Breno não se beijaram; 2 não se agradaram com a parte do Olimpo; outros aspectos tiveram apenas uma citação.

Já a questão 9 perguntava aos alunos o que poderia ser feito de diferente em caso de novas leituras. Nesse ponto, alguns estudantes se confundiram com o que poderia ser diferente no livro, tendo indicado, por exemplo, indicaram que queriam que Pilar fosse para outro lugar — o que ocorre em outras obras da mesma série. De toda forma, a maioria dos alunos, 8, disseram que não queriam nada diferente; na sequência, 7 alunos disseram que faltou colaboração dos colegas devido à conversa paralela; outros 2 alunos sugeriram que o livro também pudesse ser lido na rua ou na biblioteca; outros alunos apontaram que gostariam de mudar a forma de ler o livro (mas não especificaram qual a forma); 1 aluno apontou que não queria fazer resumos.

A última questão pedia sugestões de novas leituras a partir de obras que os alunos conhecessem e ainda que eles apontassem quais as possíveis relações com a disciplina de História. A maioria, 7 alunos, sugeriram que fossem lidos outros livros da série de Pilar, com ênfase nas obras da Amazônia, África e China; 5 não souberam indicar outros livros; 3 alunos não responderam. Ademais, foi sugerida a leitura dos livros *Maus*, de Art Spiegelman (2005), e *Game of thrones*, de George R.R. Martin (2022), cada um com 1 indicação; outros 2 alunos disseram que poderiam ser os livros que escolhêssemos.

b) *Turma do 6º ano B*: Os alunos também responderam ao questionário em outubro. No intervalo entre a leitura e as respostas ao questionário, um aluno trocou de turma, indo para o 6º A, totalizando 22 alunos. Nessa turma, 6 alunos tinham 11 anos, 12 tinham 12 anos, 1 aluno tinha 13 anos, 1 tinha 14 e 2 não responderam a idade. A primeira questão era sobre como os alunos avaliavam a leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e): 14 alunos avaliaram como ótimo e 11 como bom. A segunda questão era sobre o modelo de leitura Hora do Conto, ao que 8 alunos disseram ser ótimo, 11 acharam bom, 2 avaliaram como regular e 1 não respondeu. A terceira questão foi sobre como avaliaram a elaboração do Diário de Leitura: 5 alunos acharam ótimo, e 12 acharam bom, 4 consideraram regular e 1 não respondeu. A quarta questão foi sobre a contribuição ou não das interrupções na leitura a cada capítulo para a elaboração do Diário de Leitura: 14 alunos disseram que contribui, 6 disseram ser indiferente e 2 não responderam à questão. A quinta pergunta buscava saber se as explicações e observações que fizemos ao longo da leitura do texto facilitaram a compreensão da obra e as referências à mitologia e à História: 21 alunos avaliaram que sim e apenas 1 aluno não respondeu à questão.

A sexta pergunta era sobre se alunos queriam que novas leituras literárias fossem feitas nas aulas de História: novamente, 21 disseram que sim e 1 aluno não respondeu.

A questão 7 era sobre o que os alunos tinham gostado na leitura do livro: 6 alunos disseram ter gostado que o gato Samba venceu a corrida dos peixes, 5 apontaram as partes sobre os deuses e/ou mitologia, 4 disseram que gostaram da participação do cavalo alado e 2 do momento em que Pilar encontrou o gato; as demais indicações tiveram apenas uma citação, como as Olimpíadas e a volta para casa. Ademais, 1 aluno confundiu com a leitura do livro posterior, *Diário de Pilar no Egito* (Silva, 2019f), pois disse que gostava da parte da história do Egito.

A questão 8 perguntou sobre o que os alunos não gostaram no livro: 12 alunos apontaram que foi o não beijo entre os protagonistas — o que chama a atenção, pois esta turma foi a que menos reagiu nos momentos de romantismo entre Breno e Pilar —; 3 alunos disseram ter gostado de tudo; outros 2 responderam que não gostaram de algumas personagens, sendo que um deles apontou que Pilar “era chata”; outros 2 alunos disseram não gostar de quando Breno esqueceu Pilar no poço e foi jogar futebol com os amigos; outras citações foram de que eles não ficaram na Grécia e da parte sobre os jogos olímpicos.

Na questão 9, os alunos deveriam apontar o que pode ser feito de diferente em novas leituras literárias: 6 alunos apontaram que é ler individualmente; outros 6 disseram que não querem fazer nada de diferente; os demais aspectos foram citados apenas uma vez, como querer que o livro fosse sobre outra personagem que não a Pilar, e ainda que a Pilar ficasse no Brasil — outro livro da série aborda a Amazônia.

A última pergunta pedia que fizessem sugestões de outras leituras: 8 alunos disseram não saber responder; 5 não responderam; 2 disseram querer ler outros livros da série de Pilar e 2 sugeriram *God of war*, que não é um livro, mas uma série de jogos eletrônicos para *Playstation*, com foco na mitologia grega e sobre qual tratamos mais a frente; um falou sobre *Hércules* (Eurípedes, 2014); outro sobre *Percy Jackson* (RIORDAN, 2014), personagem de uma série também sobre mitologia grega, a qual também abordaremos mais adiante; por fim, outros alunos pediram para lermos mangás e textos sobre crimes verídicos.

c) *Turma do 6º ano C*: Os alunos também respondem ao questionário em outubro. Nessa turma, não houve alteração na quantidade de alunos entre a atividade e a avaliação, totalizando 25 estudantes. Nessa turma, 10 alunos tinham 11 anos, 14 tinham 12 anos e 1 aluno tinha 13 anos. A primeira questão foi sobre como os alunos avaliaram a leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e): 10 alunos avaliaram como ótimo, 14 como bom e 2 como regular. A

segunda questão foi sobre o modelo de leitura Hora do Conto: para 4 alunos, o modelo foi ótimo, para 19, bom e 2 avaliaram como regular. A terceira questão buscava saber como avaliaram a elaboração do Diário de leitura: 7 alunos acharam ótimo, 15 acharam bom, 2 consideraram regular e 1 não respondeu. A quarta questão era sobre a contribuição ou não das interrupções na leitura a cada capítulo para que a elaboração do Diário de Leitura: 21 alunos disseram que contribui, 3 responderam que foi indiferente e 1 disse que não contribui. A quinta pergunta queria saber se as explicações e observações feitas ao longo da leitura do texto facilitaram a compreensão da obra e as referências à mitologia e à História: todos os 25 disseram que isso contribui, sendo a única turma respondendo com unanimidade. A sexta questão perguntou se os alunos gostariam que novas leituras literárias fossem realizadas nas aulas de História: 22 responderam que sim, 1 que era indiferente e 2 que não.

A questão 7 era sobre o que os alunos gostaram no livro: 5 apontaram a parte da mitologia e dos deuses, 4 indicaram as viagens, outros 4 disseram gostar de tudo, 3 afirmaram que gostaram das aventuras de Pilar com os amigos e outros 3 quando a menina encontrava o avô uma última vez. A questão 8 era sobre o que não gostaram na obra: 14 alunos disseram que gostaram de tudo; 3 alunos apontaram que não gostaram de que o avô de Pilar tivesse morrido; 2 alunos não gostaram que os personagens não se beijam; outros 2 disseram que o texto era muito longo; e 1 que alguns capítulos eram enrolados.

Na questão 9 buscamos saber quais aspectos podem ser feitos de forma diferente em novas leituras: 10 alunos apontaram que não mudariam nada em uma outra atividade; outros 3 alunos pediram mais ação — não ficou claro pelas respostas se isso era referente ao tema dos livros ou ao andamento das aulas —; e 2 alunos apontaram que o resumo poderia ser feito em grupos. Na questão 10, sobre a sugestão de novas leituras, 9 alunos disseram não saber indicar outros livros; outros 9 não responderam à questão; 2 alunos sugeriram os demais livros da série da Pilar; 2 sugeriram a série *Percy Jackson* (Riordan, 2014); 2 disseram que poderia ser qualquer obra escolhida por nós; e 1 aluno sugeriu o livro *A arte da guerra*, de Sun Tzu (2019).

d) *Turma do 6º ano D*: Os alunos responderam ao questionário no início de dezembro. Essa diferença se deve a uma desorganização nossa em relação aos prazos e ao andamento das atividades do terceiro trimestre. Nessa turma, 22 alunos responderam ao questionário, sendo que 1 aluna foi transferida no período entre a leitura do texto e a pesquisa de avaliação, e outros 3 alunos estavam ausentes no dia da atividade. Nessa turma, 6 alunos tinham 11 anos, 13 tinham 12 anos, 2 alunos tinham 13 anos e 1 tinha 14 anos. A primeira questão era sobre como os alunos avaliaram a leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e): 17 alunos avaliaram

como ótima, e 4 como boa e 1 como regular. A segunda questão foi sobre o modelo de leitura como uma Hora do Conto: para 7 alunos, foi ótimo; para 12 foi bom; 2 avaliaram como regular; e 1 como ruim. A terceira questão era sobre como avaliavam a elaboração do Diário de Leitura: 12 alunos acharam ótima; 6 acharam boa; 2 consideraram regular; e 2 ruim. A quarta questão era sobre a contribuição ou não das interrupções na leitura a cada capítulo para que elaborassem o Diário de Leitura: todos os 22 alunos disseram que contribuiu. A quinta pergunta buscava saber se as explicações e observações feitas ao longo da leitura do texto facilitaram a compreensão da obra e as referências à mitologia e à História: 21 disseram que contribuíram e 1 aluno disse que não contribuía. A sexta questão perguntava aos alunos se eles queriam que novas leituras literárias fossem realizadas nas aulas de História: 21 disseram que sim e 1 que não queria fazer novas leituras.

A questão 7 perguntou o que os alunos gostaram no texto: 4 gostaram de tudo; outros 4 citaram gostar quando Pilar encontrou o gato Samba; 2 falaram da mitologia e dos deuses; outros 2 das aventuras das crianças; 2 mencionaram as invenções de Breno; e as demais indicações têm apenas 1 citação: como o clima de romance e a ida dos personagens ao submundo. A questão 8 buscou entender o que os alunos não gostaram no livro: 7 apontaram a morte do avô de Pilar; 6 citaram o não beijo entre as personagens; 4 disseram gostar de tudo; e as demais indicações tinham apenas um voto: como a corrida no Olimpo e a parte do submundo.

A questão 9 buscou averiguar o que pode ser feito de diferente em novas leituras literárias. Nessa turma, várias respostas também mostraram uma confusão com o livro lido, e não com próximas obras: 11 alunos disseram que não mudariam nada; 2 que queriam livros sobre outras mitologias; 1 aluno apontou que não queria que atrapalhassem o romance de Breno e Pilar; outro que não queria que o avô de Pilar tivesse morrido, além do Diário de Pilar — sem explicar qual parte ou característica do livro ele não gostou. A questão 10 foi um pedido para que os alunos apresentassem sugestões de novas leituras: 13 disseram não saber responder; 3 pediram *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank (1995); 2 pediram *Diário de Pilar no Egito* (Silva, 2019f); outro aluno sugeriu livros da série *Percy Jackson* (Riordan, 2014); e outras sugestões foram sobre Medusa, samurais e China.

e) Avaliação geral: A partir das respostas obtidas com o questionário, pudemos perceber que os alunos das quatro turmas gostaram de participar da atividade de leitura de uma obra literária que se relaciona com o tema estudado em sala de aula. Também foram pontos positivos o modelo adotado, como Hora do Conto, e as intervenções para explicações e contextualizações da mitologia e da História, bem como para a elaboração do Diário de Leitura. No entanto, vários

alunos, contemplando as turmas, apontaram que não gostaram de fazer o resumo, sugerindo que a atividade fosse feita de forma conjunta. Nesse ponto, é bom ressaltar que a produção textual, ou seja, a materialização, pode ser feita a partir de outros instrumentos. Para esse ano de 2022, optamos por um Diário de Leitura em razão das dificuldades dos alunos, tendo em vista que o resumo é um gênero textual importante e utilizado em diversos componentes curriculares.

Observamos também que os alunos, de modo geral, tiveram dificuldades de apontar sugestões de outros livros que se relacionem direta ou indiretamente com os conteúdos de História. Podemos levantar diversas possibilidades para isso, como a falta de referências artísticas e culturais — o que pode ter diversas causas, como a dificuldade de acesso a bens culturais e às práticas de leitura. Notamos também que muitos alunos tiveram dificuldade para responder à questão 9, que pedia sugestões do que pode ser feito em relação à leitura de outras obras: alguns alunos entenderam que a pergunta se referia à leitura de *Diário de Pilar na Grécia*. Além da dificuldade em interpretar o comando da atividade, percebemos que a reflexão sobre as atividades didáticas precisa ser estimulada, como uma forma de os alunos contribuírem com o trabalho docente, apontando os pontos positivos e negativos e sugerindo outras formas de fazer a atividade — ou mesmo de repensar a validade daquela proposta pedagógica. Foi isso que fizemos, e os resultados dessas elucubrações podem ser conferidos na próxima seção deste capítulo, em que relatamos a aplicação da sequência didática de 2023.

4.3 A EXPERIÊNCIA DE 2023: A LEITURA COLETIVA

Um dos pontos observados pelos alunos em 2022, em todas as turmas que a pesquisa foi aplicada, é que eles queriam ter acesso ao livro físico para que pudessem acompanhar a leitura, e não apenas como Hora do Conto. A partir de uma ação realizada pelo Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola, conseguimos angariar os recursos para a compra de 25 exemplares do livro *Diário de Pilar na Grécia* e outros 25 da aventura no *Egito* (Silva, 2019e; 2019f). Inicialmente, a proposta desta pesquisa, como relatado na Introdução, era utilizar mais textos literários, inclusive o *Diário de Pilar no Egito*; no entanto, devido às alterações na grade curricular propostas pela Secretaria Municipal da Educação de Gramado em 2023, que acarretou uma redução da carga horária da disciplina de História no 6º ano — de três para dois períodos semanais, de 50 minutos para 40 minutos cada e sem a reorganização do conteúdo programático —, optamos por rever a proposta e trabalhar apenas o texto literário referente à

Grécia. O livro sobre o Egito está à disposição na biblioteca da escola para o uso de outros docentes²³.

A redução da carga horária trouxe outras consequências ao andamento das atividades docentes e, por consequência, desta pesquisa. Em 2022, com a carga horária maior, realizamos a leitura entre o final de agosto e setembro. Em 2023, a validação foi realizada entre o início de outubro até meados de novembro, quando finalizamos a atividade de *Interpretação*. Tal qual o ano anterior, os alunos responderam a uma avaliação a partir de um questionário com perguntas semelhantes, possibilitando uma comparação entre as respostas dadas pelas turmas nos diferentes anos. Por fim, outro ponto que diferencia as experiências didáticas de um ano para outro foi o número de turmas, pois em 2023 foram cinco. O número de alunos, no entanto, foi semelhante, 98 em 2022 e 100 em 2023; porém, em 2023, estavam divididos em mais turmas, sendo três (6º A, 6º B e 6º C) no período matutino e as outras duas no vespertino (6º D e 6º E), com média de 20 alunos cada. Os alunos tinham entre 11 e 13 anos, com exceção de 1 aluna que tinha 18 anos. Desse total de estudantes em 2023, 6 também frequentavam o serviço de AEE, como era o caso dessa aluna de 18 anos, com autismo. Desses 6 alunos, 1 deles não era alfabetizado. Passamos, agora a relatar essa experiência a partir de cada um dos passos da sequência didática básica de Cosson (2020a). Depois, tratamos da atividade de *Interpretação* de 2023, cuja materialização da experiência literária apresentou algumas diferenças em relação ao ano anterior; por fim, a avaliação.

A sequência didática básica teve início no dia 2 de outubro com as turmas do 6º A e do 6º B. Elas realizaram as etapas de *Motivação* e *Introdução* nesse dia; novamente, a *Motivação* foi a escrita sobre alguma lenda ou mito ou a descrição de algum deus ou criatura da mitologia grega que os alunos conhecessem. Essa atividade foi feita no caderno, e os alunos receberam visto de forma individual. A *Introdução* consistiu na apresentação da sinopse do livro, da autora e da ilustradora e de outras obras suas; vários alunos relataram que conheciam o desenho animado de Pilar, e outros que conheciam as histórias dos *Detetives do Prédio Azul*. Os alunos receberam os exemplares do livro e folhearam a obra para conhecê-la. Também foram feitas algumas combinações sobre como cuidar dos livros: não rabiscar, não escrever, não sujar e não arrancar folhas. Infelizmente, mesmo com essas combinações, alguns exemplares tiveram

²³ Tanto em 2023 quanto em 2024, fizemos a leitura do livro *Diário de Pilar no Egito* (Silva, 2019b) em dezembro, mas sem seguir todas as etapas da metodologia do Letramento Literário. Isso porque, em dezembro, há alguns dias entre o fim das avaliações do terceiro trimestre e a recuperação final do ano; nesse período fizemos a leitura da obra. No entanto, como nem todas as turmas têm a mesma quantidade de aulas, não conseguimos terminar a leitura em algumas tanto em 2023 quanto em 2024. Em 2024, a professora Carla, de Língua Portuguesa do 7º ano, retomou a leitura com as turmas, sendo uma produção textual de crônicas nas quais Pilar visita Gramado com os amigos.

pequenos danos — inclusive, em alguns casos, isso ocorreu no próprio manuseio, pois o livro fora aberto de forma a deixá-lo plano, causando a descostura de algumas páginas. Com a turma do 6º A (Figura 100), ficamos nessas duas etapas; já com o 6º B (Figura 101), fizemos a leitura do primeiro capítulo, “Segredos do meu labirinto”.

Figura 100 – Leitura com a turma do 6º A



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 101 – Leitura com a turma do 6º B



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na mesma semana, no dia 5 de outubro, as outras turmas (6º C, 6º D e 6º E) começaram a sequência básica. A turma do 6º C fez a *Motivação* e a *Introdução* e leu até o capítulo 6, “Com o rei na barriga”, quando o grupo de Pilar encontrou o rei Midas. Já as turmas do turno da tarde tinham apenas um período de aula e fizeram apenas as etapas de *Motivação* e *Introdução*.

Na semana seguinte, no dia 9, uma segunda-feira, a turma do 6º A fez a leitura até o capítulo 10 do livro, “Toque de Midas”, no qual o rei Midas recebeu o poder de transformar tudo em ouro e transmutou o gato Samba e a própria filha, a princesa Zoé. Os alunos ficaram muito empolgados com a leitura. O acordado sobre a leitura foi de que leríamos um capítulo para eles e o seguinte eles que leriam, revezando entre si, de forma que todos lessem. Ao início da etapa da *Leitura*, pedimos aos alunos que fizessem anotações no caderno sobre o que estávamos lendo, relatando o que eles estavam achando e se estavam gostando ou não. A ideia era que eles usassem essas observações na etapa seguinte, a *Interpretação*.

A turma do 6º B leu um capítulo a mais, até o 11, “Entre o poder e a vida”. Um dos alunos, Enzo, que já havia demonstrado interesse em mitologia grega e conhecimento sobre o tema, pediu para contar a história de Dioniso e por que, na história de Pilar, Sileno era

apresentado como pai humano do deus do vinho. Isso porque, na mitologia, Sileno era um companheiro e seguidor de Dioniso, que, por sua vez, no início era um semideus, filho da mortal Sêmele, filha de Cadmo, rei de Tebas, e de Zeus (Hesíodo, 1995, p. 116). Dioniso era criado por ninfas e se tornou um deus pelas mãos de Hera, pois ele a libertou das correntes feitas por Hefesto, isso foi possível ao embebedar de vinho o deus da forja. Combinamos que os alunos poderiam trazer contribuições semelhantes nas aulas seguintes, sempre que aparecesse algum ser mitológico que despertasse a atenção e/ou curiosidade deles.

As turmas do turno da tarde, 6º D e 6º E, leram até o capítulo 4, “Do lado de lá”, quando Pilar descobriu que estava na Grécia. Essas turmas ficaram “atrasadas” em relação às do turno da manhã porque tinham os dois períodos separados, e isso influenciou o ritmo da leitura. Naquela semana, tivemos feriado na quinta-feira, dia 12 (Nossa Senhora Aparecida), o que impactou a leitura das turmas do 6º C, 6º D e 6º E, que teriam aula no dia. No entanto, a turma do 6º D tinha um período “extra” na quarta-feira, dia 11, pois a professora de Geografia foi escalada para acompanhar outras turmas em uma visita à feira do livro e, na reorganização das aulas, a turma do 6º D ficou com uma aula de História. Em acordo com a docente de Geografia, demos continuidade à leitura do livro, prosseguindo até o capítulo 9, “Um pedido especial”, no qual o rei Midas conquistou o direito de fazer um pedido ao deus Dioniso por ter salvado Sileno.

Na semana seguinte, no dia 16 de outubro, a turma do 6º A leu até a chegada dos personagens ao Olimpo, capítulo 17, “Músculo e Ossos”. Nessa experiência de leitura, utilizamos novamente a estratégia de leitura de *bottom-up* e *top-down* (Pinto; Richter, 2006) e, a partir de provocações que fizemos, os alunos apresentaram suas ideias e expectativas sobre a continuidade da leitura. Assim, vários alunos deram seus palpites sobre o que teria acontecido com o avô Pedro. Alguns disseram que ele estaria no Olimpo, outros que ele teria morrido, mas o aluno Augusto apresentou uma ideia diferente: que o avô Pedro estaria disfarçado como Tirésias, o pescador, e outros colegas concordaram com ele.

A turma do 6º B leu até o capítulo 18, “Deus dos deuses”, que apresentou o deus Zeus, o senhor do Olimpo. O aluno Enzo trouxe outra contribuição e pediu para ler sobre a história do rei Midas que ele pesquisou na internet. A aluna Emanuelle também fez contribuições: ela relatou que a história do rei Midas lembrava uma história que ela ouviu quando visitou Minas Gerais, a Rainha do Ouro, também conhecida como Mãe do Ouro, que protege os locais onde há jazidas de ouro (Werneck, 2021). O aluno Enzo também falou sobre a história da Medusa, citada no capítulo 15, “O cavalo alado”, que tratava da história de Pégaso, o cavalo que surgiu do sangue derramado da cabeça de Medusa. Os alunos ficaram chocados com a história da violência sexual sofrida pela sacerdotisa.

Na turma do 6º D, a leitura avançou pouco, pois os alunos se mostraram reticentes à leitura coletiva. No entanto, um dos alunos, Kauã, pediu para ler várias vezes, o que nos surpreendeu, pois este estudante tem problemas de dicção, mas demonstrava interesse pela leitura e por superar suas dificuldades. A turma leu até o capítulo 16, “Pelos Ares”. A turma do 6º E leu até o capítulo 15, “O cavalo alado”. Esse grupo de alunos era bem agitado e conversava bastante, mas era uma das turmas mais participativas; os alunos chegaram a montar uma lista no quadro com a sequência de quem leria, pois todos queriam fazer a leitura em voz alta para o grupo.

No dia 19, a turma do 6º C (Figura 102) teve um bom andamento na leitura, com vários alunos se revezando na leitura, tendo avançado até o capítulo 20, “Corrida Arriscada”. No turno da tarde, o 6º D também leu até o capítulo 20, porém, novamente, os alunos ficaram apáticos e não quiseram ler em voz alta. A turma do 6º E leu até o capítulo 18, “Deus dos deuses”, pois tiveram dificuldades para terminar um trabalho que estavam fazendo conosco, mas na disciplina de Educação Patrimonial, o que acabou atrasando a leitura do livro.

Figura 102 – Leitura com a turma do 6º C



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A leitura avançou na semana seguinte e, em algumas turmas, o livro foi finalizado, como foi o caso do 6º A, que terminou a leitura no dia 23 de outubro. Os alunos vibraram muito com o “quase beijo” de Breno e Pilar, e muitos perguntaram se continuaríamos a ler a coleção, porque queriam saber para onde as personagens seguiram e quando aconteceria o tão esperado beijo entre as personagens principais. A turma do 6º B também concluiu a leitura naquele dia e, assim como a turma do 6º A, os alunos ficaram muito empolgados com o fim da aventura e o “quase beijo”. No turno da tarde, as turmas do 6º D e 6º E continuaram a leitura, avançando até o capítulo 22, “No banco de reservas”, e o capítulo 21, “Entre olímpicos e olímpianos”, respectivamente.

No dia 26, a turma do 6º C leu até o capítulo 26, “O cão de três cabeças”, que tratava da chegada do grupo ao reino de Hades e do enfrentamento com o cão Cérbero. Como o dia estava agradável, as turmas do 6º D (Figura 103) e do 6º E (Figura 104) leram nos bancos que ficam no pátio da escola. Como a turma do 6º D estava mais adiantada com trabalho de Educação Patrimonial, usou os dois períodos para ler no pátio e, assim, conseguiram terminar a leitura. Os alunos ficaram um pouco mais empolgados do que nos dias anteriores e, assim como nas outras turmas, animados com o romance entre Pilar e Breno. O 6º E teve apenas um período de leitura no pátio.

Figura 103 – Leitura com a turma do 6º D no pátio



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 104 – Leitura com a turma do 6º E no pátio



Fonte: Acervo pessoal da autora

Na semana seguinte, no dia 30 de outubro, as turmas do 6º A, 6º B e 6º D começaram a realizar a atividade de *Interpretação*, discutida no próximo tópico. A turma do 6º E não conseguiu terminar os capítulos que faltavam, tendo avançado até o 31, “Luz no fim do túnel”. As atividades tiveram continuidade somente na semana seguinte, devido ao feriado de 2 de novembro (Dia de Finados).

No dia 6 de novembro, as turmas do 6º A e 6º B, no turno da manhã, e o 6º D, no turno da tarde, saíram da escola para assistir a uma peça de teatro da programação da Semana da Consciência Negra, que acontecia na Sociedade Recreio, no centro de Gramado. As turmas do 6º A e do 6º B levaram as atividades para terminar em casa. Na turma do 6º E, como a aula era após o recreio, no turno da tarde, teve aula normal e pôde concluir a leitura do livro. Nessa turma, os alunos ficaram muito efusivos com o final, principalmente ao descobrirem que o gato Samba sobreviveu à queda do Olimpo, de onde foi jogado por Hera ao comer todo o pote de ambrosia. Também ficaram animados com o romance e queriam saber em qual dos livros da coleção ocorre o tão esperado beijo.

No dia 9 de novembro, foi a vez dos alunos do 6º C finalizarem a leitura do livro. Na mesma data, eles iniciaram o trabalho de *Interpretação*, e combinamos que eles poderiam levá-lo para casa para concluir as atividades. No turno da tarde, a turma do 6º D continuou a fazer o trabalho e os alunos que não terminaram e o levaram para casa. A turma do 6º E, por sua vez,

começou a atividade, e os estudantes que não terminaram, levaram para casa. Cada turma tinha uma semana para finalizar os trabalhos.

4.3.1 A Interpretação em 2023: a ficha de leitura

Um dos pontos avaliados pelos alunos em 2022 foi a atividade de produção do Diário de Leitura, ou seja, um resumo do livro capítulo a capítulo. Alguns alunos consideraram a atividade longa e que isso estendeu a leitura do livro por muitos períodos, pois era necessário que os alunos fizessem suas anotações; além disso, muitos tinham dificuldade de fazer a síntese. Em função da redução da carga horária e dos apontamentos dos alunos, propomos, em 2023, outra atividade de *Interpretação*. Nessa etapa da sequência básica (Cosson, 2020a), os alunos deveriam produzir algo que materializasse a leitura. Assim, a atividade solicitada foi uma Ficha de Leitura, na qual os alunos deveriam responder a questões sobre os elementos da narrativa, como personagens, enredo, tempo, espaço e narrador, exatamente os mesmos aspectos que utilizamos para fazer a análise textual de *Diário de Pilar na Grécia*, no capítulo 3 desta tese (Gancho, 2014; Eagleton, 2019; Abdala Júnior, 1995).

A escolha desses elementos foi feita a partir de conversa com as docentes de Língua Portuguesa das respectivas turmas, que haviam trabalhado essas questões nos trimestres anteriores. Além disso, foi solicitado aos alunos que eles fizessem relações entre o texto literário e o texto didático, ou seja, apontassem quais aspectos da política, da economia, da sociedade e da cultura da Grécia Antiga poderiam ser observados no *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e); também pedimos para que eles fizessem desenhos da parte que mais tinham gostado no livro.

A atividade da Ficha de Leitura foi avaliativa, correspondendo a 30 pontos²⁴, e poderia ser feita individualmente ou em duplas. Os alunos começaram em sala e, devido a outras atividades da escola, levaram a tarefa para finalizar em casa e retornar na semana seguinte (de 13 a 17 de novembro). Para responder às questões, os alunos poderiam usar as anotações feitas durante a leitura. Nesse ponto, é fundamental notar, muitos alunos começaram a fazer as observações e depois pararam, assim, os alunos que completaram os apontamentos conseguiram responder à atividade com mais facilidade. Como a leitura se prolongou por praticamente um mês e, em algumas turmas, os feriados atrasaram o andamento dos trabalhos, o arquivo com o

²⁴ Em Gramado, a avaliação é realizada por trimestres, três no total do ano, e cada um corresponde a 100 pontos. Até 2024 as avaliações eram somativas, até 90 pontos, sendo 10 pontos atribuídos a uma auto avaliação definida no âmbito de cada unidade escolar.

livro digitalizado foi compartilhado nos grupos de *Whatsapp* das turmas — assim como em 2022. Dessa forma, os alunos poderiam reler o livro integralmente ou algumas das partes lidas em aulas que, porventura, tivessem faltado ou sobre as quais não tivessem feito as anotações. De forma geral, todos os alunos aprestaram a devolutiva dos trabalhos. Em alguns casos, foi necessário combinar novas datas de entrega, pois, como terminaram em casa, houve esquecimentos. O prazo final de entrega foi 23 de novembro.

Agora, passamos a fazer algumas considerações sobre as respostas dos alunos para essa atividade da fase de *Interpretação*. A questão 1 tratou dos elementos da narrativa (das alíneas A até a D, conforme pode ser conferida no Apêndice II desta tese) e das relações entre o texto literário e o texto didático (na alínea E). A alínea A pedia para que os alunos falassem do enredo (a temática) do livro. Nesse ponto, mesmo tendo sido trabalhado o conceito de “enredo” em Língua Portuguesa, muitos alunos disseram desconhecer o que era enredo. Para facilitar a resposta a essa questão, pedimos para que os alunos pensassem na seguinte situação: “Ao chegar em casa e contar à mãe, ao pai ou para quem cuida de vocês que lemos um livro na aula de História, como vocês explicam a história do livro?”. Dessa forma, alguns alunos acharam mais fácil e conseguiram responder à questão de forma completa. Outros, porém, responderam que o livro era sobre uma menina que foi para a Grécia, sem dar maiores detalhes sobre como ela foi para lá, por que fez a viagem e o que aconteceu lá. Assim, a pontuação (5 pontos) foi dada de forma proporcional ao quanto responderam.

A alínea B perguntava sobre quem eram as personagens do livro e quem era a protagonista. Aqui, novamente os alunos tiveram dificuldades com vocabulário, sem entender quem era a personagem protagonista. Após explicações, conseguiram responder sem maiores problemas. Porém, muitos alunos tiveram dificuldades em listar as personagens que de fato têm relevância na obra além de Pilar, como Breno, o gato Samba, o avô Pedro, o pescador Tirésias e a menina Helena, sendo estes últimos os coadjuvantes. Nessa questão, demos a “dica” para os alunos de que eram seis as personagens mais importantes que apareciam em todo o livro, sendo uma delas a principal. Novamente, aqui as respostas incompletas tiveram pontuação proporcional.

A alínea C perguntava sobre quem era o narrador do livro. Aqui, mais uma vez, a relação dos conteúdos interdisciplinares foi importante, uma vez que os alunos puderam usar o material das aulas de Língua Portuguesa para consultar os tipos de narradores e as características de cada um. Além disso, utilizaram o livro físico para consultar as questões gramaticais pertinentes, como a flexão dos verbos para confirmar suas respostas. Outros alunos nem precisaram fazer essas consultas, pois rapidamente entenderam que, no gênero textual diário, o narrador é aquele

a quem o diário é atribuído; neste, portanto, a menina Pilar. Infelizmente, mesmo com a possibilidade de consultar o livro e o material de Língua Portuguesa, alguns alunos responderam à questão de forma errada, dizendo que o narrador estava em terceira pessoa ou, ainda, fazendo a confusão entre o narrador e o autor (Gancho, 2014).

A alínea D pedia para que os alunos que observassem os elementos do espaço e do tempo (onde e quando) em que a história se passava. Em termos de espaço, as respostas foram melhores: observaram que a história tinha início no Rio de Janeiro, no condomínio onde Pilar e Breno moravam e que, depois, com a rede mágica, eles se transportaram para a Grécia e, por fim, retornaram ao Rio de Janeiro. Porém, em relação ao tempo, muitos alunos tiveram dificuldades de fazer as relações com as “pistas” que a autora e ilustradora deixaram ao longo do livro. Assim, grande parte dos alunos disse que a história teve início nos dias atuais e que, ao irem para a Grécia, as personagens se deslocaram no tempo, indo para a Antiguidade.

Poucos foram os que perceberam a data do cartão postal na parte final do livro, nas páginas 146 e 147, além da observação de que, se havia um cartão postal, isso não poderia ter ocorrido na Antiguidade, pois não havia esse tipo de correspondência naquele período. Ao devolver os trabalhos, os alunos foram questionados do porquê responderam que os personagens foram parar na Antiguidade e, de forma unânime, disseram que fizeram essa relação por conta do encontro com os personagens mitológicos — o que, para os alunos, só fazia sentido de ocorrer na Antiguidade. Alguns alunos ainda observaram que, na atualidade, os gregos têm outras religiões e que não cultuavam mais os deuses antigos, o que levantou uma discussão bastante interessante sobre como os elementos culturais acabam sendo algo que pode ser percebido de forma diferente em outros momentos históricos e de que forma isso é, ao mesmo tempo, um tipo de permanência.

A alínea E pedia para que os alunos fizessem relações entre os elementos históricos que trabalhamos nas aulas anteriores e nos textos didáticos e o texto literário, indicando o que aparecia de questões políticas, econômicas, sociais e culturais em *Diário de Pilar na Grécia*. Essa questão teve muitas respostas em branco em todas as turmas, bem como respostas parciais. Na questão política, muitos observaram o rei Midas como representante da monarquia e que muitas cidades-estados gregas tinham esse tipo de organização política. Na economia, citaram a uva e o vinho do deus, Dioniso, como produtos importantes da agricultura; outros observaram a pesca, atividade de Tirésias, como outro ponto significativo, pois a Grécia possui um grande litoral e portos naturais. Em termos sociais, os alunos apontaram a diferença entre o rei Midas e seus súditos, como parte das questões e diferenças entre as classes sociais. Em termos culturais, os alunos responderam sobre as questões religiosas (como os deuses, o entendimento

sobre a morte e a passagem das almas pelo Rio Estige), as figuras mitológicas, os Jogos Olímpicos, a arquitetura do palácio do rei Midas e do próprio Olimpo, assim como as esculturas do jardim do mesmo palácio.

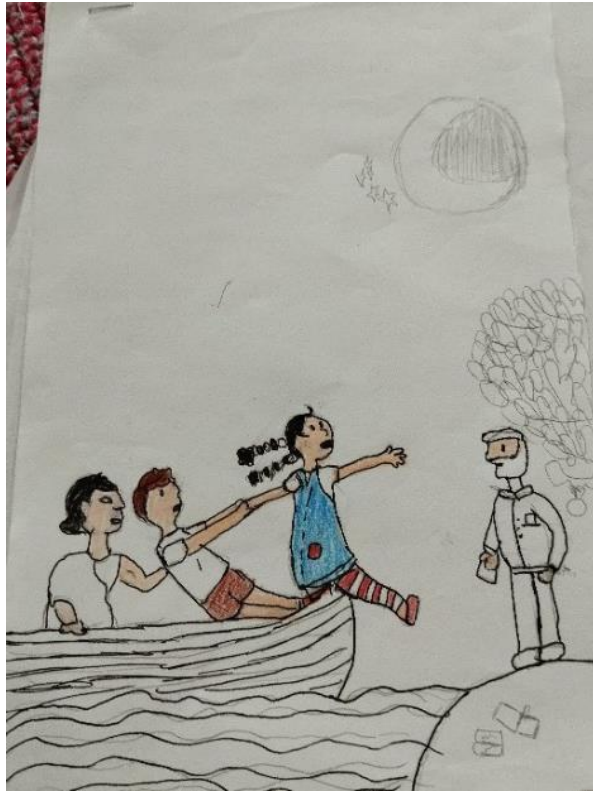
A segunda questão pedia aos alunos que fizessem um desenho da parte que mais tinham gostado do livro. Como a atividade foi realizada em duplas, alguns alunos pediram para fazer dois desenhos, com cada aluno desenhando aquilo que mais gostou, pois eram ideias diferentes (Figuras 105, 106, 107, 108 e 109). Infelizmente, muitos não fizeram essa atividade e ficaram com pontos a menos. Nesse sentido, quem fez o desenho levou os pontos integrais da questão; quem deixou em branco, não pontuou.

Figura 105 – Desenhos alunos 1



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 106 – Desenhos alunos 2



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 107 – Desenhos alunos 3



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 108 – Desenhos alunos 4



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 109 – Desenhos alunos 5



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Alguns alunos fizeram os desenhos em estilo bem semelhante ao da ilustradora Joana Penna, outros imprimiram suas versões, por exemplo, no estilo dos desenhos japoneses conhecidos como mangás. É notável que os alunos se afeioaram ao gato Samba, pois ele aparece em vários desenhos, principalmente pegando o peixe-voador e conquistando o prêmio dos Jogos Olímpicos. Isso também ficou claro nas respostas dadas no questionário de avaliação, nas quais os alunos disseram gostar muito das passagens do livro que envolviam essa personagem — como pode ser conferido no próximo tópico deste capítulo, no qual são apresentados os dados da pesquisa de opinião feita junto aos alunos como fechamento da experiência de leitura. Outro episódio escolhido pelos alunos foi quando Samba voltou à vida após retornar do reino de Hades e na qual ele “atrapalha” o beijo entre Pilar e Breno.

Após a devolução dos trabalhos, foi realizada uma correção conjunta em cada turma. Nesse mesmo dia, os alunos responderam ao formulário de avaliação da atividade, apontando o que gostaram e o que pode ser feito de diferente. Tratamos desses apontamentos no tópico seguinte deste capítulo, bem como apresentamos uma avaliação geral da experiência de 2023 e quais aspectos foram pensados para a dinâmica de 2024.

4.3.2 A avaliação dos alunos em 2023

Na experiência didática literária de 2023, os alunos também fizeram uma avaliação sobre a proposta. Assim como em 2022, essa etapa foi realizada depois que a avaliação da atividade de *Interpretação* foi devolvida aos alunos. O questionário aplicado aos alunos em 2023 era parecido com o anterior; a diferença ficou por conta das questões 2 e 3. A segunda questão perguntava sobre como os alunos avaliavam o modo de leitura coletivo e com a cópia física do livro, uma vez que a leitura de 2022 foi feita em formato de Hora do Conto, na qual fizemos a leitura para os alunos. A terceira questão perguntava sobre a Ficha de Leitura; em 2022, essa questão versava sobre o Diário de Leitura, a atividade que havíamos proposto na etapa da *Interpretação* da sequência básica (Cosson, 2020a).

Agora, passamos a trazer as respostas dos alunos, sistematizadas por turma, ao conjunto de 10 questões feitas na finalização da atividade. Na sequência, fazemos uma breve avaliação geral da experiência de 2023 e, ainda, sinalizamos os pontos observados para 2024.

a) *Turma do 6º ano A*: Essa turma era do turno da manhã e compreendia 20 alunos. No dia de responder ao questionário avaliativo, 18 alunos estavam presentes. Ao todo, 15 alunos tinham 12 anos de idade, 2 alunos tinham 11 anos e 1 tinha 13. Na primeira questão, sobre como

avaliavam a leitura do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), 13 responderam que acharam ótimo e 2 como boa; na segunda questão, sobre o modelo de leitura coletiva com a obra física, a maioria (10) achou bom, 6 acharam ótimo e 2 apontaram como regular. Na terceira questão, sobre a atividade de *Interpretação* com a Ficha de Leitura, 12 indicaram como boa, 4 como regular e 2 como ótima; a questão 4 foi sobre a interrupção da leitura a cada capítulo para fazer a compreensão geral da leitura: 17 apontaram que isso contribuiu para o entendimento da história do livro e 1 disse que não fazia diferença; na questão 5, sobre as interrupções feitas por nós para explicar pontos ligados à História e à mitologia da Grécia, os alunos foram unânimes: todos os 18 identificaram que isso contribuiu para tornar a leitura mais esclarecedora. A questão 6 perguntava aos alunos se eles queriam fazer novas leituras em sala de aula e, novamente, todos responderam que sim, queriam ler novos textos literários.

As questões 7 e 8 diziam respeito ao livro em si: o que os alunos mais gostaram (questão 7) e o que menos gostaram (8). Na questão 7, chamou a atenção que 8 alunos assinalaram que gostaram de tudo; o segundo ponto que mais gostaram, apontado por 4 alunos, foi a parte em que Pilar encontrou o gatinho Samba; outros momentos indicados pelos alunos foram: quando Pilar encontrou a rede mágica; quando as personagens chegaram ao Monte Olimpo e quando disputaram os jogos. Sobre o que menos gostaram, houve uma convergência de respostas com a questão anterior: 10 alunos pontuaram que nada — ou seja, gostaram de tudo —; 3 apontaram que não gostaram da passagem no submundo de Hades; e outras observações foram: quando Breno abandonou Pilar no poço; quando o gatinho não estava com os amigos; a passagem com o rei Midas (pois segundo um aluno ele era “muito arrogante”); e um aluno apontou que não gostou de quando os colegas leram em voz alta. A questão 9 era sobre o que poderia ser feito de diferente em uma próxima leitura: 4 apontaram que seria fazer a leitura na sala de leitura; 1 indicou que gostaria de levar lanche para comer junto à leitura; 2 disseram não saber; outro disse que nada, pois “tudo era bom”; outras 2 respostas foram direcionadas ao enredo da série: 1 aluno disse que queria mais ação na história e outro queria que o avô de Pilar, Pedro, não tivesse morrido. A última questão pedia para que os alunos fizessem sugestões de leitura. Aqui, chamou a atenção o fato de que 7 alunos disseram que não conheciam nenhum livro para indicar, enquanto outros 7 alunos pediram para continuar a leitura de outros livros da série da Pilar e 1 aluno propôs a leitura do livro *Viagem ao centro da terra*, de Julio Verne (2019). Esta última sugestão nos fez lembrar de outras ações de leitura que realizamos na escola em outros anos com outra obra de Julio Verne (2012), *A volta ao mundo em 80 dias*, em uma versão em história em quadrinhos. Nessas ocasiões, trabalhamos a obra em alguns anos com as turmas de 8º ano

para abordar o conteúdo de Revolução Industrial e as modificações tecnológicas e científicas que ocorreram ao longo do século XIX.

b) *Turma do 6º ano B*: Essa turma era do turno da manhã e compreendia 19 alunos. Ao todo, 18 responderam ao questionário. Nessa turma, 12 alunos tinham 12 anos, 5 tinham 11, e 1 tinha 13 anos de idade. Na primeira questão, sobre como avaliavam a experiência da leitura, 10 alunos responderam que foi boa e 8 que foi ótima; à segunda questão sobre o modelo da leitura, 12 responderam que foi bom, 3 que foi ótimo e outros 3 responderam que foi regular; a terceira questão versava sobre a atividade de *Interpretação* com a Ficha de Leitura, ao que 8 alunos disseram ter sido boa, 8 que foi regular, e outros 2 apontaram como ótima. A questão 4 era sobre a interrupção da leitura ao final de cada capítulo para uma compreensão geral da leitura: 12 alunos disseram que contribuiu para o entendimento da história e 6 que não fez diferença. A pergunta seguinte era sobre as interrupções feitas por nós para esclarecer questões sobre a História e a mitologia, à qual 16 alunos responderam que contribuiu e 2 que não fez diferença. Sobre novas leituras, tema da questão 6, 14 disseram que queriam ler outras histórias, 3 falaram não fazer diferença e 1 disse que não queria ler novamente.

A questão 7 perguntava sobre o que mais gostaram no livro, mas vários alunos não responderam. Dos que escreveram algo, 8 disseram que gostaram de tudo, 2 disseram que gostaram de quando os deuses apareciam, outro disse que gostou do gato Samba e 2 alunos confundiram os livros e citaram passagens sobre a história do Egito — que lemos com os alunos nos últimos dias de aula, no início de dezembro. A questão 8 pedia para que os alunos apontassem o que menos tinham gostado no livro; novamente, aqui houve uma convergência com as respostas da questão anterior: 9 disseram que nada, pois gostaram de tudo; 4 disseram que não gostaram de saber que o avô de Pilar morria; 1 não gostou do fim e outro ainda disse que não gostou do personagem Breno. Na questão 9 sobre o que poderia mudar nas próximas leituras, 7 disseram que não queriam nada diferente, 3 sugeriram que a leitura fosse feita em outros espaços da escola, além da sala de aula, 3 disseram que preferem que a leitura fosse feita só por nós, sem o revezamento com os alunos, e um 1 aluno reclamou do comportamento dos colegas e outro ainda indicou que quer que Breno e Pilar namorem. Na última questão, sobre indicações de novas leituras, 11 disseram não saber sugerir alguma obra, 5 não responderam, um 1 aluno pediu para lermos outros livros da coleção da Pilar e outro ainda disse que queria ler algo sobre futebol.

c) *Turma do 6º ano C*: Essa turma era do turno da manhã e compreendia 23 alunos, dos quais 17 responderam ao questionário. Nesta turma, 9 alunos tinham 12 anos de idade, 6 tinham 11 anos e 1 tinha 13 anos. Na primeira questão, sobre como avaliavam a experiência da leitura, 13 responderam como ótimo e 4 como boa. A segunda questão era sobre o modelo de leitura com a ação coletiva e com cópia física, e 9 alunos avaliaram como bom, 4 como ótimo, 3 como regular e 1 como ruim. A questão 3 buscava averiguar como os alunos avaliavam a atividade da Ficha de Leitura, e as respostas foram divididas: 8 alunos apontaram que foi ótima, 8 que foi boa e 1 como regular. A questão 4, sobre a interrupção da leitura a cada capítulo para fazer a compreensão geral da leitura, foi apontada, por unanimidade, como algo que contribuiu para o entendimento da história. A questão seguinte, sobre os apontamentos que fizemos durante a leitura, todos os alunos que responderam ao questionário disseram que contribuiu para o entendimento da obra.

Já na questão 6, sobre novas leituras, 15 disseram que queriam ler outros livros, 1 que não fazia diferença e outro que não queria ler novamente. A sétima pergunta era sobre o que mais gostaram no livro: 2 alunos pontuaram que gostaram de tudo; 7 disseram que é quando Pilar e Breno quase se beijaram; e outros indicaram outras passagens do livro, como quando Pilar encontrou o avô, quando Samba ganhou a corrida dos Jogos Olímpicos, quando as personagens voaram em Pégaso, quando Pilar salvou o gato e a parte final do livro, todas as situações com uma indicação. Nesta turma — que também fez a leitura do livro *Diário de Pilar no Egito* (Silva, 2019f) nos últimos dias de aula do no letivo —, dois alunos confundiram o livro e apontaram que gostaram mais da Fênix.

Na oitava questão, sobre o que menos gostaram, 5 alunos disseram que nada e, com 3 três indicações cada, disse que era quando Samba interrompeu o beijo de Pilar e Breno, quando a menina descobriu que o avô estava morto, quando Samba virou uma estátua de ouro e quando Breno esqueceu Pilar no poço. Na questão 9, sobre o que queriam que fosse diferente em uma nova leitura, 7 alunos disseram que não queriam nada de diferente, 4 que a leitura poderia ter ocorrido na sala de leitura e 1 diz que era fazer a leitura no pátio; 3 disseram que queriam ler outros livros da Pilar, 1 aluno disse que queria que as personagens se beijassem e outro disse que não gostava de leitura coletiva porque tinha vergonha de ler para os colegas. Na última questão, 9 alunos não souberam indicar algum livro para leitura em sala de aula, 4 sugeriram ler outros livros da série de Pilar, 1 para ler algo sobre a Mesopotâmia — o que nos surpreendeu, pois lemos o livro sobre Gilgamesh, de Ludmila Zeman (2005), no trimestre anterior —, outro que queria ler *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (2012) — esse livro, em uma versão em história em quadrinhos, é um dos que trabalhamos com turmas de 7º ano junto

ao conteúdo de Renascimento, pois é uma das obras daquele contexto histórico —, 1 aluno não respondeu e outro disse que não queria ler um novo livro.

d) *Turma do 6º ano D*: Essa turma era do turno da tarde e tinha 19 alunos, dos quais 14 responderam ao questionário. Nesta turma, dos alunos respondentes, 10 tinham 12 anos e 4 tinha 11 anos. Na primeira questão, sobre como avaliavam a experiência, 12 alunos disseram que foi ótima e 2 que foi boa. Na questão 2, sobre o modelo de leitura, 6 apontaram que foi ótimo, outros 6 que acharam bom e 2 indicaram como regular. Na terceira questão, sobre a ficha de leitura como atividade avaliativa, 9 marcaram como boa e 6 como ótima. Na questão 4, sobre a interrupção ao fim de cada capítulo, 12 alunos observaram que isso contribuiu para a compreensão da obra e 2 que foi indiferente. Na questão 5, sobre as observações que fizemos durante a leitura, 13 disseram que contribuiu para o entendimento do livro e 1 respondeu que não contribuiu.

Na questão 6, sobre novas leituras em sala de aula, 12 disseram que gostariam de fazer, 1 afirmou ser indiferente e outro que não queria ler novamente. Na sétima pergunta, sobre o que mais gostaram no livro, 2 alunos disseram que gostaram de tudo, 4 de quando Pilar encontrou Samba, outros 4 indicaram que gostaram quando o gatinho ganhou a corrida nos jogos e, com 1 observação cada, de que o aluno gostou da aventura de procurar o avô, do mistério, da amizade entre as personagens e de quando chegaram à Grécia. Na questão 8, sobre o que menos gostaram, 6 disseram que nada, porque gostaram de tudo, 3 disseram que não gostaram de quando Samba virou uma estátua de ouro, 2 quando descobriram que o avô não voltaria com Pilar para casa, outros 2 de quando as personagens não se beijaram e 1 aluno indicou que não gostou de quando Pilar foi esquecida no poço por Breno. Na questão 9, sobre o que mudariam em uma nova leitura, 7 alunos pontuaram que não queriam nada diferente, 2 disseram que queriam ler em outros espaços da escola, 3 que queriam que Pilar e Breno ficassem juntos e outro pontuou que seria de ter mais tempo para fazer as anotações de cada capítulo. Na questão 10, sobre novas leituras, cinco disseram não saber indicar outros livros, outros 5 falaram que preferem ler outros livros da série de Pilar, 1 indicou o livro *O diário de Pippa Morgan*, de Annie Kelsey (2015), e 3 não sugeririam nenhum livro.

e) *Turma do 6º ano E*: Essa turma era do turno da tarde e compreendia 19 alunos. Ao todo, 17 responderam ao questionário, dos quais 6 tinham 12 anos, 6 tinham 13 anos e 5 tinham 11 anos. Na primeira questão, 16 alunos pontuaram que a experiência de leitura foi ótima e 1 disse que foi boa. Na segunda questão, sobre o modelo de leitura, 10 disseram ser bom, 5 responderam

ótimo e 2 como regular. Na questão 3, sobre a Ficha de Leitura como atividade avaliativa, 11 disseram que foi boa, 6 que foi ótimo e 1 que foi regular. Na questão 4, sobre a interrupção da leitura a cada capítulo para a compreensão geral da obra, 15 disseram que contribuiu para o entendimento, 1 disse que foi indiferente e 1 apontou que não contribuiu. Na questão 5, sobre as observações que fizemos durante a leitura a respeito de pontos sobre a História e/ou a mitologia, todos responderam que contribuiu para o entendimento do livro.

A questão 6 pedia que os alunos dissessem se queriam fazer novas leituras em sala de aula e, novamente, todos indicaram que sim. À sétima pergunta, sobre o que mais gostaram no livro, 5 alunos responderam que gostaram de tudo, 2 que não sabiam sobre o que não tinham gostado, 2 disseram gostar das ilustrações do livro — este ponto não havia sido citado por nenhum aluno, nem mesmo na experiência de 2022 —, 2 alunos disseram gostar da parte sobre a corrida dos Jogos Olímpicos e, com 1 indicação cada, a história de amor entre Pilar e Breno; o jeito de contar a história, as personagens mitológicas, como o Pégaso, o quase beijo, a parte em que Pilar ficou no poço e encontrou Samba, e quando Breno e Pilar fizeram as pazes. Na pergunta 8, sobre o que menos tinham gostado, 6 disseram que nada, 2 que não sabiam dizer do que não gostaram, 3 não gostaram do desaparecimento do avô de Pilar e, com 1 indicação cada, disseram não ter gostado dos capítulos no submundo de Hades, de quando Samba virou uma estátua de ouro, do fim da história, de quando Pilar foi para a Grécia, a extensão da história — esse aluno disse que poderia ser mais curta —, e a parte em que Pilar e Breno não conseguiram se beijar. Na questão 9, sobre o que poderia ser diferente em uma nova leitura, 4 alunos disseram que a leitura poderia ocorrer em outros espaços da escola, 4 não souberam dizer o que poderia ser diferente, outros 4 disseram que não queriam nada diferente, 2 disseram que gostariam de ler em silêncio e individualmente, outro que preferiria que só nós fizéssemos a leitura em voz alta, outro apontou que queria mais silêncio dos colegas e outro disse que se incomodava com as perguntas bobas dos colegas. Sobre a última questão, na qual poderiam sugerir novos livros, 9 alunos disseram não saber o que propor, outros 4 não responderam à questão e 4 alunos indicaram que gostariam de continuar a ler a coleção do Diário de Pilar.

f) *Avaliação geral*: De forma geral, a partir das respostas dadas pelos alunos, observamos que eles gostaram da proposta de realizar a leitura de um texto literário nas aulas de História, bem como avaliaram positivamente a atividade de Interpretação com a Ficha de Leitura. Também notamos um bom engajamento ao modelo proposto em 2023, com a leitura feita de forma coletiva e acompanhada pelo livro físico. O modelo de Hora do Conto, adotado em 2022, apresentou uma boa participação dos alunos, mas a disponibilização da cópia física dos livros

permitiu uma nova gama de interações entre o aluno e a obra, como folhear a edição, observar as imagens com mais atenção — a ponto de isso ter sido apontado por 2 alunos da turma do 6º C como algo que gostaram no livro —, além de observações dos alunos para situações e personagens que ocorreram em outros momentos do livro e a possibilidade de voltar e reler outras passagens da obra.

Outra diferença de 2022 para 2023 foi a saída de algumas turmas de sala de aula e a leitura feita no pátio. Esse ponto foi sugerido por vários alunos quando questionados sobre coisas que poderiam ser feitas de forma diferente em uma nova leitura. Contribuiu para essa ponderação dos alunos o fato de a sala de leitura ter sido inaugurada na escola, assim como outros professores, em especial de Língua Portuguesa, terem levado as turmas para fazer a leitura nesse espaço, que fica no andar acima do auditório da escola, em um prédio anexo.

Os planos foram alterados devido à alteração da grade de componentes curriculares proposta pela Secretaria Municipal da Educação, reduzindo a disciplina de História de três para dois períodos semanais e diminuindo a duração dos períodos de 50 para 40 minutos. Isso afetou o andamento das aulas, bem como a distribuição das aulas no horário de cada turma, o que fez com que as turmas do turno da tarde, 6º D e 6º E, por exemplo, tivessem os períodos em dias separados, o que impactou ainda mais as aulas — até porque, em um desses períodos, as turmas ainda precisavam fazer o lanche. Assim, a forma de testar a saída da sala de aula, em alguns momentos (mas não com todas as turmas) foi a leitura no pátio da escola. Percebemos que a ideia foi bem recebida pelos alunos e, em 2024, com a volta da carga horária para três períodos de 50 minutos, a saída da sala de aula, com o uso da sala de leitura e do pátio da escola ficou mais fácil, como mostramos a seguir.

Outro ponto observado em todas as turmas foi que alguns alunos reclamaram da leitura coletiva, tendo pontuado que não gostavam de quando os colegas faziam a leitura e da falta de colaboração de outros alunos; ademais, foi apontada a timidez para fazer a leitura coletiva. Observamos que essas percepções não são numerosas e, ao contrário, de forma geral, os alunos queriam mais oportunidades de fazer a leitura. Essa ação de leitura coletiva também foi realizada com os textos didáticos na aula de História e, em algumas turmas, notamos que muitos alunos demonstraram interesse em fazer a leitura. Infelizmente, se não for feita a leitura coletiva, muitos alunos não fazem a leitura de forma individual; além disso, habilidades de desenvolvimento da fluência de leitura, por exemplo, não são estimuladas. Ainda, há a questão de vocabulário, pois eram nesses momentos de leitura coletiva que surgiam dúvidas sobre o significado de algumas palavras e sobre a pronúncia — até por conta das especificidades que certos vocábulos adquirem em História.

Em função de uma ação em desenvolvimento na escola a respeito do estímulo das habilidades de escuta, escrita de anotações e produção de resumos, atribuímos uma parte da nota avaliativa ao conjunto das anotações feitas pelos alunos durante a leitura. Além disso, novamente, compartilhamos o arquivo digitalizado do livro nos grupos de *WhatsApp*, com a intenção de estimular os alunos a lerem a obra em casa e manterem as anotações em dia caso faltassem a alguma aula, bem como de orientá-los a respeito do andamento da leitura. Para o terceiro ano da validação, propusemos algumas alterações em relação à etapa da *Interpretação*, com a inclusão da produção de dioramas, espécie de minimaquetes, dos capítulos, como passamos a apresentar na sequência do texto.

4.4 A EXPERIÊNCIA EM 2024: A LEITURA EM OUTROS ESPAÇOS ESCOLARES

O terceiro ano de aplicação da sequência didática apresentou diferenças em relação às experiências anteriores em dois aspectos: a primeira foi a utilização de outros espaços da unidade escolar para a realização da leitura, uma solicitação feita pelos alunos em 2023; e a segunda foi a expansão das atividades realizadas pelos educandos na etapa de *Interpretação*, como abordamos a seguir. É importante observar que a grade curricular teve alterações para o ano letivo de 2024. Como exposto anteriormente, em 2023, a Secretaria Municipal da Educação de Gramado propôs a inclusão de novos componentes curriculares e, para isso, alterou a distribuição da carga horária e a duração dos períodos.

Após intensa mobilização da categoria e discussões ao longo do ano letivo de 2023, foram feitas adequações para o ciclo de 2024, as quais tiveram impacto na disciplina de História, em especial, no 6º ano, uma vez que esse componente voltou a ter três períodos semanais (em 2023 eram apenas dois) e a duração das aulas também foi modificada, voltando aos 50 minutos. Isso nos deu mais tempo em sala de aula e um melhor desenvolvimento das atividades propostas nesta pesquisa.

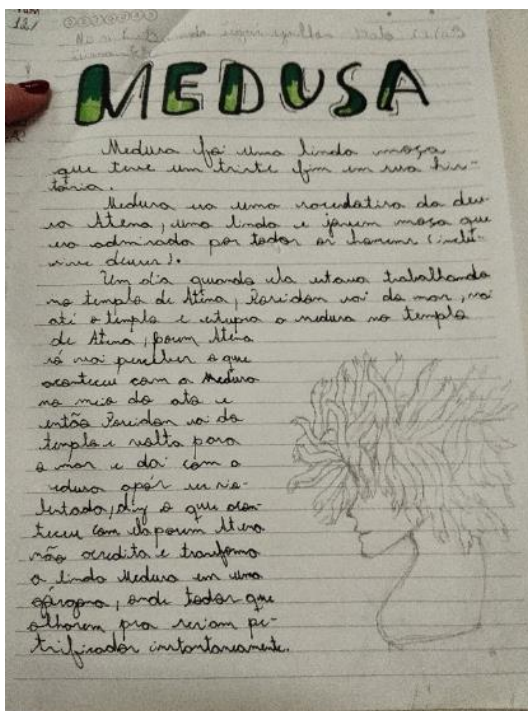
Antes de apresentar como as atividades foram realizadas, passamos a algumas informações relevantes sobre as turmas e o número de alunos mobilizados nas ações. Novamente, em 2024, a EMEF Senador Salgado Filho contou com 5 turmas de 6º ano, sendo 3 no turno matutino e 2 no vespertino. Ao todo, participam 91 alunos. A turma do 6º A contava com 19 alunos, em sua grande maioria com 12 anos de idade; o 6º B tinha 19 alunos, também com média de 11 e 12 anos. A turma do 6º C era a menor das cinco, com 14 alunos, mas com média de 12 a 14 anos — essa turma apresentou a maior quantidade de transferências de

matrículas em função das questões climáticas que atingiram o Rio Grande do Sul em de 2024; em Gramado, um dos bairros mais atingidos foi justamente o Piratini, onde se situa a escola. Muitas famílias precisaram sair de suas residências em função de deslizamentos de terra, e algumas optaram por ir embora do município, pois houve uma onda de demissões que se seguiu ao referido evento climático (Temporais no RS, 2024; Vilela, 2024; Garcia, 2024). No turno da tarde, tivemos o 6º D com 20 alunos, cuja maioria dos alunos tinham 12 anos, e o 6º E, com 19 alunos, com média de 12 a 14 anos.

Dessa forma, de acordo com o DOTG (Gramado, 2020), o conteúdo programático de Grécia deveria ser trabalhado em sua integralidade no segundo trimestre, ou seja, de 29 de maio a 9 de setembro. Porém, isso não foi possível em 2024, e dividimos o conteúdo em duas partes: a primeira no segundo trimestre e a outra no terceiro. Assim, no mês de agosto, os alunos tiveram contato com a SD1 (Apêndice I), que diz respeito ao texto 1 (características geográficas, políticas, econômicas e sociais), bem como aos exercícios e uma avaliação (prova), para que pudessem finalizar o segundo trimestre. Já a segunda parte, correspondente à SD2 (Apêndice II), foi iniciada em setembro, com a leitura e atividades relativas ao texto 2 (características culturais, religiosidade, arte e legados culturais). Logo na sequência, demos início às atividades propostas pelo método do Letramento Literário (Cosson, 2020a), com suas respectivas etapas de *Motivação*, *Introdução*, *Leitura* e *Interpretação*, e é exatamente sobre isso que passamos a tratar na sequência.

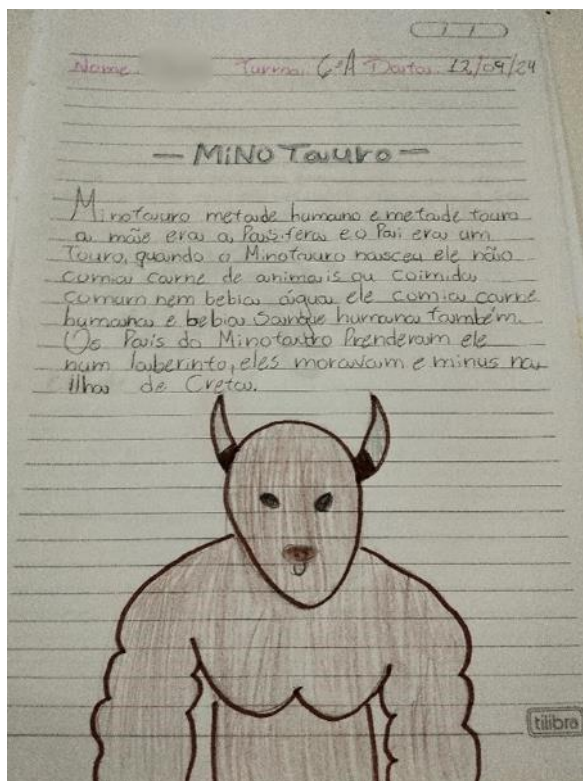
À medida que as turmas foram concluindo as avaliações do segundo trimestre, na semana de 2 a 6 de setembro, foram realizadas as leituras do texto didático 2 (SD2), que trata dos aspectos culturais, artísticos e religiosos da Grécia Antiga. Na sequência, apresentamos os *slides* e os alunos fizeram a atividade discursiva. A turma do 6º D foi a primeira a realizar a etapa da *Motivação*, e as demais, 6º E, 6º B, 6º C e 6º A, respectivamente, também participaram dessa fase. Em 2024, novamente repetimos a questão-problema, ou seja, pedimos para que os alunos escrevessem sobre uma lenda ou um personagem da mitologia grega que eles conhecessem e/ou gostassem. A diferença desta vez foi que pedimos para que eles fizessem desenhos para acompanhar a produção textual (Figuras 110, 111, 112 e 113). A atividade foi avaliada em 10 pontos, válidos para o terceiro trimestre.

Figura 110 – Atividade de Introdução 1



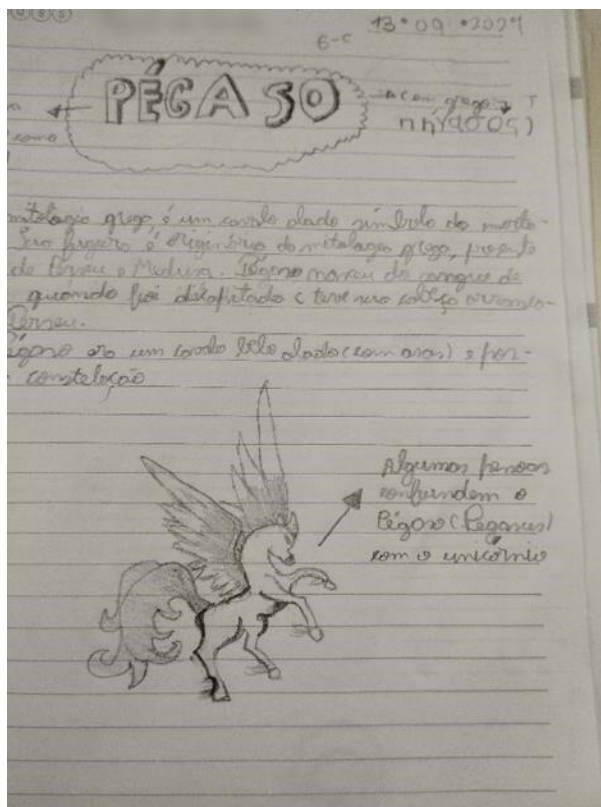
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 111 – Atividade de Introdução 2



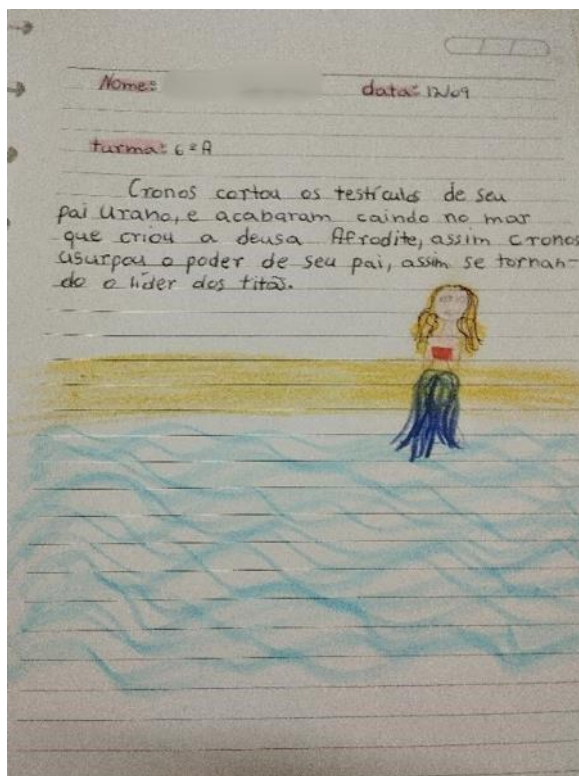
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 112 – Atividade de Introdução 3



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 113 – Atividade de Introdução 4



Fonte: Acervo pessoal da autora.

De forma geral, nesta etapa da sequência básica, muitos alunos, em todas as turmas, perguntaram se poderiam escrever a partir do que conheciam de obras literárias como *Percy Jackson*, de Rick Jordan²⁵, e da franquia de *games God of war*²⁶, desenvolvida por David Jaffe, do Santa Monica Studio. Explicamos aos alunos que poderiam falar sobre isso sim e notamos que eles trocaram informações entre si sobre as respectivas obras, pois muitos não sabiam que os colegas também liam os livros, assistiam aos filmes ou jogavam o referido *game*. Muitos aproveitaram para nos questionar sobre a temática de cada obra e como a mitologia foi usada na trama desses produtos midiáticos, assim como as alterações feitas do que se considerava como texto tradicional relacionado a certas personagens. Nesse ponto, retomamos, com os alunos, explicações anteriores sobre a cultura e a religiosidade grega, bem como sobre a produção textual e literária. Também falamos sobre a importância de autores como Homero (2018a) e Hesíodo (1995), com suas obras *Iliada* e *Teogonia*, respectivamente, para o desenvolvimento do que entendemos por mitologia grega na atualidade.

Na semana seguinte, de 9 a 13 de setembro, as turmas realizaram a etapa de *Introdução*. Na ocasião, os livros foram entregues aos alunos e lidas a sinopse, a biografia da autora e da ilustradora; ainda, comentamos sobre outras obras de Flávia Lins e Silva, como *Detetives do Prédio Azul*, e sobre a série de animação da personagem Pilar. Alguns alunos comentaram que assistiram às duas obras ou que já tinham ouvido falar. A partir dos elementos iniciais do livro, solicitamos aos alunos que falassem sobre suas expectativas em relação à obra, o que imaginavam que aconteceria e quem apareceria na história. Em algumas turmas, como 6º C (Figura 114) e 6º E (Figura 115), que as integravam os alunos reprovados em 2023, os estudantes fizeram comentários sobre o que gostavam na história e o que recordavam. Ademais,

²⁵ A obra de Jordan é uma revisão da história mitológica de Perseu. No entanto, diferentemente do mito grego, no trabalho de Jordan, Percy era filho de Poseidon e vive diversas aventuras na companhia de amigos, que também têm relação com outros deuses do Olimpo. O primeiro livro, *O ladrão de raios*, foi lançado em 2007, nos Estados Unidos. Nos anos seguintes, o livro se tornou um *best-seller* e foi indicado em algumas listas, como a do periódico *The New York Times*, o que rendeu a adaptação das aventuras mitológicas para o cinema em 2010 e, mais recentemente, uma série de TV desenvolvida pelos estúdios Disney (Riordan, 2014).

²⁶ A franquia de jogos eletrônicos *God of War* foi criada por David Jaffe, desenvolvida pelo Santa Monica Studio e lançada em 2005, inicialmente para consoles *PlayStation 2* (PS2). O enredo dos jogos se relaciona à vida de Kratos, um guerreiro espartano que teve como mentor o deus da guerra, Ares. A sede de poder e de conquista levou Kratos a perpetrar uma série de assassinatos, entre eles o de sua família (esposa e filhas, sem saber que elas estavam entre as vítimas). Ao se dar conta do crime que cometeu, Kratos desenvolveu um plano de vingança que levou a uma guerra no Olimpo e envolveu várias divindades do panteão grego, inclusive com o guerreiro desbancando, Ares, tornando-se o deus da Guerra. No segundo jogo, Kratos descobriu ser um dos filhos bastardos de Zeus e que os fatos ocorridos anteriormente foram orquestrados pelo senhor do Olimpo, o que fez o guerreiro entrar em conflito com a grande figura da mitologia grega. Na sequência dos jogos, outras mitologias, como a nórdica, passaram a figurar na trama. Além disso, a franquia se adequa às tecnologias, sendo disponibilizada para outros consoles (PS3 e PS4), incluindo expansões para a versão portátil do *PlayStation* (PSP). Recentemente, foi anunciado o início da produção de uma versão para a TV pelo *streaming Prime Video* (Rodrigues, 2024).

em uma espécie de orientação aos colegas, fizeram observações sobre a importância de escrever as anotações solicitadas pela professora e de prestar a atenção para não se perder na leitura. De forma geral, a leitura transcorreu bem em todas as turmas, com leituras até por volta da página 50.

Figura 114 – Leitura com a turma do 6º C



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 115 – Leitura com a turma do 6º E



Fonte: Acervo pessoal da autora

Um dos pontos que nos chamou a atenção logo no início da etapa da *Leitura* foi uma coincidência de nomes. Uma dos personagens principais da obra é o menino Breno, “mais do que melhor amigo” de Pilar, e, na turma do 6º A (Figura 116), havia um aluno com o mesmo nome. Isso fez com que os colegas brincassem e comparassem o menino com a personagem do livro, inclusive em termos de roupas e aparência física. Ainda nessa primeira semana, as turmas do 6º A e do 6º C tiveram uma aula extra. O dia 14 de setembro foi sábado letivo; assim, os alunos levaram uma tarefa para realizar em casa, pois, no município de Gramado, somente os professores cumprem o sábado letivo presencialmente — com reuniões pedagógicas, conselhos de classe e formações continuadas —, enquanto os estudantes fazem atividades remotas. Dessa forma, combinamos com os alunos dessas duas turmas que eles deveriam fazer uma pesquisa na internet e escrever um parágrafo de até 10 linhas, no próprio caderno, sobre algum personagem mitológico que havia aparecido ou foi citado no livro até aquele momento. A atividade teve uma bonificação de 2 pontos extras para ser somada na avaliação correspondente ao livro. A participação foi de quase toda a turma no 6º A e de pouco mais da metade dos alunos no 6º C. Na aula da semana seguinte, conferimos a produção textual.

Figura 116 – Leitura com a turma do 6º A



Fonte: Acervo pessoal da autora

Ainda nessa primeira semana de leituras, seguimos a modalidade de leitura *bottom-up e top-down*, referenciadas nos relatos de 2022 e de 2023, e conversamos com os alunos sobre o que poderia ter ocorrido com o avô de Pilar. Várias hipóteses foram levantadas, como ele ter morrido, ter sido enfeitiçado ou capturado por alguma figura mitológica. Nessa edição das atividades, também solicitamos para os alunos que fizessem anotações sobre os principais acontecimentos do livro à medida em que fazíamos a leitura, assim como fizemos um acordo de que, ao final da leitura, as anotações seriam conferidas e que a atividade seria pontuada (10 pontos).

Na semana de 17 a 19 de setembro, a leitura avançou até quase a página 100 em várias turmas, com exceção da turma do 6º B (Figura 117), que teve um atraso na leitura em função da realização da Hora Cívica em razão da Semana Farroupilha, comemorada em 20 de setembro. Chamamos a atenção exatamente para a turma do 6º B, na qual houve uma discussão a respeito do alfabeto grego e do nome das letras (Silva, 2019e, p. 28). Alguns meninos deram “risadinhas” por conta das letras Alfa, Beta, Sigma e Gama. Isso porque há vídeos que circulam por redes sociais e plataformas como o *YouTube* nos quais produtores de conteúdo falam sobre masculinidade e supostos arquétipos usando as letras gregas para definir esses perfis; a letra Alfa seria a que representaria o homem mais forte e dominante do grupo. Aproveitamos a discussão e conversamos com os alunos sobre discursos problemáticos como esses, pois muitos têm tendências misóginas, assim como explicamos que a origem desses conceitos se relaciona com o estudo de animais, como lobos e alguns primatas, e não com o comportamento humano. Isso porque, mesmo que seja um ser biológico, o ser humano é, sobretudo, um ser social e cultural, como apontado pelo próprio criador da nomenclatura, o primatologista Frans de Waal. Segundo Waal, em entrevista à rede inglesa de comunicação BBC, esses termos foram apropriados e distorcidos nos últimos anos (Ventura, 2023). Os alunos fizeram alguns comentários sobre o tema e muitos deles disseram já ter percebido a agressividade e o machismo presentes nas falas de criadores de conteúdo que abordam essas temáticas, dizendo não estarem mais consumindo esse tipo de produto midiático.

Figura 116 – Leitura com a turma do 6º B



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Com a leitura mais avançada nas turmas do turno da tarde, 6º D (Figura 118) e 6º E, outras discussões foram propostas e proporcionaram momentos de reflexão. Em especial, merece destaque as intervenções para explicarmos a origem dos peixes-voadores que fizeram parte da corrida disputada no Olimpo. Contamos aos alunos sobre o que é um *easter egg*, ou seja, um “ovo de Páscoa”, como uma referência que passa despercebida. Inicialmente, perguntamos aos alunos se eles sabiam da existência de peixes que voavam ou se isso era uma personagem mitológica. Na sequência, com o uso do computador disponível na sala de aula, foi feita uma rápida pesquisa e, a partir das imagens, conversamos com os alunos sobre a existência de peixes que voam, mas que o uso disso no livro era uma referência a uma obra de Monteiro Lobato (2012). Assim, fizemos uma explicação sobre a obra de Lobato e sua importância cultural para o Brasil — principalmente para a literatura infantil. Também conversamos sobre a adaptação que o autor fez para o mito do Minotauro (Lobato, 2012) e como ele foi derrotado pelos bolinhos de chuva da Tia Anastácia. Na turma do 6º D, alguns alunos demonstraram interesse em conhecer essa versão de Monteiro Lobato e pediram para que nós escrevêssemos no quadro o nome do livro e do autor para que eles pudessem procurar na biblioteca da escola e na biblioteca municipal que alguns frequentavam com os pais.

Figura 117 – Leitura com a turma do 6º D



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na semana do dia 16 ao dia 19 de setembro, os alunos puderam fazer a leitura de alguns capítulos na sala de leitura. Como observado em 2023, a sala de leitura é um espaço criado na escola para que os professores das séries iniciais e de Língua Portuguesa pudessem realizar atividades diferenciadas de leitura. Para que as turmas subissem ao espaço, foi necessária uma reorganização dos horários e que alguns professores nos cedessem o seu tempo de uso para que a leitura pudesse ocorrer naquele ambiente. A sala de leitura conta com pufes, tapetes, poltronas e uma decoração especial para que os alunos se sintam à vontade e leiam sentados ou deitados. Outra situação que merece destaque é que, na turma do 6º D (Figura 119), havia um aluno autista, Rodrigo, que durante a leitura em sala de aula não acompanhava a atividade, dizendo não conseguir se concentrar e que o texto era longo. Porém, no dia de ir para a sala de leitura, ele quis ir, acompanhou a leitura ao nosso lado e fez comentários sobre as imagens e as ações das personagens, interagindo com a turma. A turma do 6º E (Figura 120) também aproveitou a sala de leitura nessa mesma data.

Figura 118 – Turma do 6º D na sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 119 – Turma do 6º E na sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No dia 19, como apontado anteriormente, a turma do 6º B se atrasou na leitura devido à participação na Hora Cívica. Nesse mesmo dia, as turmas do 6º B e do 6º C leram o livro “sozinhos”, ou seja, os alunos se revezaram na leitura sob a supervisão de uma professora substituta, pois, naquela oportunidade, estávamos acompanhando as atividades da Semana Farrroupilha organizadas pela direção da escola. A programação incluiu a exibição de um curta-metragem, *Alma Gaúcha*, realizado por alunos do 8º e 9º anos da escola junto a ex-colegas que agora frequentavam o Ensino Médio na escola Santos Dumont; o curta abordava visões divergentes sobre a Guerra dos Farrapos. Na sequência, fizemos uma breve palestra sobre a temática com turmas de 5º aos 9º anos.

Na turma do 6º A, retornamos a tempo de dar continuidade às aulas e uma discussão interessante ocorreu a respeito do deus Dioniso e sobre como Pilar entendia a situação da divindade com “dois pais”: o pai biológico, Zeus, e o pai de criação, Sileno. Um aluno, Anthony, questionou como Dioniso se tornou deus, pois, ser filho de Zeus com uma mortal o tornaria um semideus e, portanto, poderia morrer. Assim, nós retomamos alguns aspectos do texto didático 2 (SD2 – Apêndice II) sobre a religiosidade grega, como o apontado pelo aluno, e explicamos que, nesse caso, Dioniso virou imortal por ajudar a deusa Hera, sendo ela quem lhe concedera o lugar no Olimpo. Além disso, ponderamos com os alunos que Sileno, na maior parte dos textos mitológicos, era apontado como um seguidor de Dioniso e não exatamente como seu “pai de criação”, como relatou Pilar no livro. Observamos que a ideia de “dois pais” referida por Pilar tem mais relação com uma tentativa de flexibilizar o modelo de família para além de pai, mãe e filhos. Isso fez com que vários alunos pensassem sobre suas próprias famílias, em cujas composições havia madrastas, padrastos, avós, padrinhos, tios e casais homoafetivos.

Na semana de 23 a 27 de setembro, as leituras avançaram bem em todas as turmas. Como as turmas do turno da tarde começaram a leitura antes, também finalizaram a leitura antes das demais; sendo assim, com as duas turmas, foi feita uma compreensão geral da leitura e pedimos para que os alunos apresentassem suas observações sobre a obra. Nas duas turmas, eles reclamaram que Pilar e Breno não se beijaram — o que é bastante comum, como ficou claro nos relatos dos anos anteriores — e fizeram críticas a respeito do fim do livro, destacando que o avô Pedro não retornou para casa, uma vez que ele foi para o submundo ao falecer. Vários alunos disseram que acertaram sobre o que ocorreu e outros perguntaram se o submundo equivaleria ao inferno. Assim como nos anos anteriores, explicamos aos alunos que esse conceito não se aplicava ao mundo grego antigo; porém, o submundo tinha divisões para onde

as almas eram encaminhadas de acordo com suas ações, e que isso se alterou com o tempo, pois inicialmente não havia essa diferenciação. Também explicamos sobre o julgamento que passou a ser realizado, e que inclusive entre os juízes estava o rei Minos, o mesmo da lenda do Minotauro, tão apreciada pelos alunos (Homero, 2018a). Após a compreensão geral do livro, os alunos se organizaram em duplas para responder à Ficha de Leitura consultando as anotações. Combinamos um prazo um pouco maior para que os alunos apresentassem as anotações para receber a respectiva nota. Nos grupos das turmas no *Whatsapp*, compartilhamos o PDF do livro para que os alunos pudessem complementar suas observações.

As turmas do turno da manhã, por sua vez, seguiram para a sala de leitura no dia 26. As turmas do 6º B e do 6º C (Figuras 121 e 122) chegaram bem perto de finalizar o livro, faltando poucas páginas. No 6º C, os alunos implicaram com a personagem Helena, reclamando que ela era chata e que não colaborava com Pilar. As turmas fizeram questionamentos sobre como era o submundo, e explicamos como isso funcionava na cultura grega. No dia 27, a turma do 6º C finalizou a leitura e realizamos a compreensão geral da obra.

Figura 120 – Turma do 6º B na sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 121 – Turma do 6º C na sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Já os alunos do 6º A (Figura 123), leram até a página 125 e fizeram observações semelhantes sobre Helena e seu comportamento. O arquivo em PDF do livro também foi compartilhado nos grupos das turmas do turno da manhã para que os alunos pudessem complementar suas anotações. Na semana seguinte, de 30 de setembro a 4 de outubro, as turmas do 6º B e 6º A também finalizaram a leitura e fizeram a compreensão geral da obra.

Figura 122 – Turma do 6º A na sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora.

4.4.1 A Interpretação em 2024: A Ficha de Leitura e a produção de Dioramas

Em 2024, a etapa de *Interpretação*, na qual ocorre a materialização da leitura (Cosson, 2020a), foi ampliada, tendo sido propostas duas atividades avaliativas: a Ficha de Leitura e um diorama, um tipo de maquete. Para a elaboração do diorama, cada grupo ficou com um capítulo do livro e deveria escolher uma cena daquele capítulo para representar em uma miniatura, dentro de uma caixa de sapatos. A exemplo de 2023, os alunos também responderam a questões referentes aos elementos da narrativa e à relação entre a obra e características políticas, econômicas e sociais da Grécia Antiga (Figuras 124, 125, 126, 127 e 128). A diferença dessa atividade para a de 2022 foi que retiramos o pedido de os alunos fizessem o desenho da parte que mais gostaram do livro. A nota avaliada para essa atividade foi de 30 pontos, sendo 20 para as questões de A, B, C e D e mais 10 pontos para a questão E. Essa parcial foi somada às duas atividades propostas antes — a produção textual da *Motivação* e as anotações da leitura do livro —, totalizando 50 pontos. Outros 50 pontos foram atribuídos à produção do diorama e à sua apresentação para a turma e para alunos de outras séries em uma exposição realizada no segundo andar do auditório no dia 31 de outubro.

Figura 123 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º A



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 124 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º B



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 125 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º C



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 126 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º D



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 127 – Trabalho de Ficha de Leitura com a turma do 6º E



Fonte: Acervo pessoal da autora.

De forma geral, observamos que as 5 turmas tiveram as mesmas facilidades e dificuldades para resolver as atividades propostas na Ficha de Leitura. O panorama foi semelhante ao de 2023, como citamos anteriormente. Assim, as questões iniciais sobre enredo, personagens importantes e protagonista foram as respondidas mais rapidamente e sem grandes dificuldades. Já as questões seguintes, sobre narrador, tempo e espaço trouxeram muitas dúvidas. Em relação ao narrador, foi visível a dificuldade de os alunos entenderem o tipo de gênero textual ao qual a obra pertence, sem conseguir perceber que, no gênero textual diário, o narrador é o “dono” do diário. Em algumas turmas, como o 6º D, os estudantes tiveram mais facilidade para perceber isso, e poucos alunos erraram a resposta. No entanto, foi bastante comum respostas como “Flávia Lins e Silva”, ou seja, muitos alunos confundiram autor com narrador. Ressaltamos a necessidade, portanto, de uma revisão desse conteúdo, que é trabalhado em Língua Portuguesa desde as séries iniciais.

Em relação ao aspecto de espaço, os alunos tiveram mais facilidade para identificar que parte da história se passa no Brasil, no Rio de Janeiro, e outra parte na Grécia. Contudo, o reconhecimento das questões de temporalidade foram, outra vez, uma dificuldade para os alunos. Muitos insistiram que, ao se depararem com figuras mitológicas, como os deuses gregos, as personagens voltaram no tempo, mesmo que, ao longo da narrativa, isso não fosse

indicado em momento algum. Alguns alunos nas turmas do 6º A, 6º C e 6º D usaram o cartão postal que Helena e Tirésias (Silva, 2019e, p. 146) enviaram para Pilar como um indicativo de que a história se passava no tempo presente, fazendo o raciocínio de que não havia essa forma de comunicação na Antiguidade — uma observação que também apareceu na Ficha de Leitura aplicada em 2023.

No entanto, merece destaque um ponto que ainda não havia sido citado: na turma do 6º B, o aluno Richard fez um questionamento interessante: “quando a estátua do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, foi inaugurada?”. Ele também perguntou sobre os outros monumentos que Pilar e Breno viram do alto do Olimpo, como a Estátua da Liberdade, em Nova Iorque, e a Torre Eiffel, em Paris. O aluno foi orientado a utilizar o computador da sala para pesquisar. A partir disso, o que ele inferiu? Que nenhum desses monumentos eram da Antiguidade. Portanto, se Pilar e Breno estavam vendo esses monumentos pela janela do Olimpo, como citado nas páginas 83 e 84, e ainda pela imagem da página 102 (Silva, 2019e), quando Breno estava pendurado na nuvem, a história só poderia ser recente, descartando a ideia de volta no tempo. Essa percepção não foi notada pelas turmas do ano anterior e, rapidamente, outros colegas que ouviram a pergunta de Richard entenderam o que ele propôs e pediram para pesquisar também. Assim, na turma do 6º B, vários alunos acertaram a resposta se utilizando de raciocínio lógico e conhecimento de mundo.

A última questão pedia para que os alunos fizessem uma relação entre elementos do livro e o conteúdo sobre a Grécia estudado nas aulas anteriores. A atividade pedia para que os estudantes apontassem características da política, da economia, da sociedade e da cultura. Muitos deixaram essa questão em branco em todas as turmas, mesmo sendo a de maior valor em pontuação. Outros tentaram responder mesmo que de forma incompleta, citando, por exemplo, elementos culturais como a religiosidade (os deuses), a literatura (as comparações com o livro *Odisseia* de Homero e vários mitos que foram mobilizados no livro) e elementos artísticos (as construções e estátuas presentes no palácio de Midas). Alguns alunos conseguiram associar a figura do rei Midas a um exemplo de governante da monarquia, um modelo político existente em muitas cidades-estados gregas. Outros também conseguiram observar, na figura do deus Dioniso, uma referência a um dos produtos mais importantes da economia grega: o vinho e as uvas. Sobre as relações sociais, alguns alunos pontuaram que o livro mostrava a desigualdade entre o personagem Midas, que representava um rei e estava no topo da hierarquia social, enquanto ele mandava nos outros e queria que o obedecessem por serem menos importantes que ele, o que foi questionado por Pilar quando ela se recusou a ajudá-lo sem que ele pedisse por favor (Silva, 2019, p. 53-54).

A produção dos dioramas teve início na semana de 1º de outubro²⁷. À medida que as duplas finalizavam a Ficha de Leitura, os grupos eram formados e os alunos começavam as produções. Para organizar o trabalho, os capítulos foram divididos entre as turmas e, dentro de cada turma, foram formados trios e quartetos e cada um ficou com uma parte da obra (Figuras 129, 130, 131, 132 e 133). Os alunos puderam utilizar materiais diversos, como desenhos, brinquedos, materiais recicláveis, massinha de modelar ou de biscuit etc. para elaborar uma cena importante que sintetizasse o referido capítulo. A atividade demandou habilidades como: resumo e sua transformação em imagem; trabalho em equipe; e organização, planejamento e responsabilidade sobre os materiais utilizados, administrando quando e quem deveria levar cada um. Além disso, a atividade estimulou a solidariedade e a cooperação entre os grupos, pois muitos colegas emprestaram materiais e deram dicas uns aos outros. Por fim, a apresentação interna e a exposição nos dois turnos de alunos para as turmas de 4º e 5º anos desenvolveu habilidades de apresentação oral, argumentação, síntese, organização e responsabilidade, como vemos a seguir.

Figura 128 – Produção dos dioramas com a turma do 6º A



Fonte: Acervo pessoal da autora.

²⁷ As fotografias de todos os dioramas estão disponíveis no Anexo III.

Figura 129 – Produção dos dioramas com a turma do 6º B



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 130 – Produção dos dioramas com a turma do 6º C



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 131 – Produção dos dioramas com a turma do 6º D



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 132 – Produção dos dioramas com a turma do 6º E



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Em algumas turmas, como no 6º A, 6º C e 6º E, nas primeiras aulas, vários grupos esqueceram de levar os materiais. No entanto, na turma do 6º A rapidamente resolveram a situação, com colegas emprestando caixas de sapato extras, folhas de E.V.A. e cola quente. No 6º C, o problema foi resolvido na aula do dia seguinte, mas dois grupos não apresentaram o produto final. Um aluno argumentou que o irmão mais novo destruiu o trabalho e outra estudante admitiu que não fez — esses alunos estavam sem grupo, uma vez que a turma era pequena e um dos alunos foi transferido para o turno da tarde exatamente no período da produção dos dioramas; ambos tiveram uma nova chance de fazer a tarefa em casa e trazer no dia da apresentação, prevista para 31 de outubro, mas mesmo assim não apresentaram o trabalho final. O mesmo ocorreu com um aluno do 6º E, o que foi transferido de turno e, mesmo com a possibilidade de fazer o diorama em casa, com o prazo estendido, não apresentou o trabalho). Os trabalhos com as maquetes se estenderam até o dia 24 de outubro. Os alunos que não apresentaram o diorama, participaram da mostra explicando seus capítulos, tendo recebido pontos pela apresentação oral.

Para concluir o trabalho, propusemos, aos alunos, um dia de apresentações interna, para a turma, e outra externa, dentro da escola, mas para colegas de outras séries. Assim, logo que os dioramas foram finalizados, os alunos organizaram um resumo de cada capítulo, explicações sobre a cena que retrataram e os materiais utilizados para dar os respectivos efeitos imaginados por eles. Essa apresentação interna ajudou os alunos a organizarem o que seria exposto para as outras turmas. Esses resumos foram digitados por nós, assim como elaboramos uma arte impressa em papel especial no formato A3 e um *banner* para divulgar a mostra. Com auxílio da Supervisão Escolar, a exposição foi marcada para o dia 31 de outubro, sendo dois períodos no turno da manhã, das 9 h e 10 min às 9 h e 40 min, e dois à tarde, das 13 h e 15 min às 15 h. A montagem da exposição teve o auxílio dos alunos dos 7º e 8º anos, que ajudaram a levar as classes utilizadas, que estavam no ginásio para o *hall* do segundo andar do auditório da escola. Os alunos dessas turmas participaram das edições de 2022 e 2023 da pesquisa e ficaram animados com a exposição. Muitos pediram para ver como os colegas organizaram os trabalhos quando a mostra foi finalizada e ficaram contentes com os resultados.

Para visitar a exposição, turmas de 4º e 5º anos dos respectivos turnos foram convidadas (Figura 134). Os alunos dos 6º anos também foram convidados a irem no turno oposto ao de aula para apresentar seus trabalhos — pelo menos um representante de cada grupo. A exposição dos trabalhos foi uma forma de fazer com que os próprios alunos dos 6º anos conhecessem os diorama produzidos pelas outras turmas, bem como exercitassem habilidades de organização,

apresentação oral e resumo (Figuras 135 e 136). Para as turmas dos 4º e, especialmente, dos 5º anos, a mostra foi uma forma de engajar e incentivar a leitura.

Figura 133 – Turmas de 4º e 5º anos da tarde fazem a visita



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 134 – Alunas explicam os seus trabalhos à professora Anelise, de LP



Fonte: Acervo elaborado pela autora

Figura 135 – Aluna explica seu trabalho à professora Roberta, de LP



Fonte: Acervo pessoal da autora.

As turmas de 5º anos (Figura 137), principalmente as das professoras Tanize e Maria Cristina, conversaram sobre o que gostaram na exposição, o que acharam que poderia ser diferente e ficaram curiosas para saber se, no ano seguinte, eles também leriam o livro e fariam a exposição. As turmas se empolgaram tanto que muitos alunos nos abordaram no corredor para saber se também poderiam fazer a exposição quando estivessem no 6º ano. A resposta que demos a eles é que sim, a ideia era repetir a mostra em 2025. A proposta foi bem recebida pela Supervisão e pela Direção Escolar, que também prestigiaram a mostra e elogiaram os trabalhos feitos pelos alunos, assim como a articulação de muitos deles na apresentação oral (Figura 138).

Figura 136 – Professora Tanize e as turmas do 5º ano visitam a exposição



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 137 – Equipe diretiva visita a exposição



Fonte: Acervo pessoal da autora.

As demais fotos da exposição estão disponíveis no Apêndice III desta tese. Nos dias seguintes, na primeira semana do mês de novembro, os alunos das cinco turmas responderam ao formulário de avaliação, tal como nos anos anteriores. Passamos, agora, à avaliação dos alunos participantes da pesquisa.

4.4.2 A avaliação dos alunos em 2024

A prática da avaliação dos alunos sobre a sua participação na pesquisa foi repetida em 2024. Como nas experiências dos anos anteriores, essa etapa foi realizada após a avaliação da atividade de *Interpretação* ser devolvida aos alunos. O questionário aplicado aos alunos em 2024 foi alterado, tendo sido incluída uma questão sobre a produção dos dioramas — que passou a ser a questão 4. Dessa maneira, ao todo, foram 11 questões, com ordem praticamente igual ao do formulário anterior — todos os formulários podem ser consultados na parte final da SD2 (Apêndice II). Vamos agora às respostas dos alunos de cada turma e, ao fim, a uma análise geral da experiência de 2024, a qual também contempla os pontos que serem melhorados e/ou ampliados para experiências nos próximos anos.

a) *Turma do 6º ano A*: A turma tinha 19 alunos matriculados e todos responderam à pesquisa. Desse grupo, 13 alunos tinham 12 anos, 4 tinham 11 anos, 1 tinha 13 e 1 tinha 14. A questão 1 dizia respeito ao que eles acharam da leitura, ao que 18 responderam que foi ótima e 1 que foi boa. A segunda questão foi sobre o modelo de leitura coletiva com revezamento entre os alunos para a leitura: 10 disseram que foi ótimo e 9 que foi bom. A questão seguinte buscava entender o que eles acharam de responder à Ficha de Leitura como atividade de *Interpretação*: a maioria, 13 alunos, disse ter sido boa, 5 opinaram como ótimo e apenas 1 como regular. A questão 4 perguntava sobre a produção dos dioramas: 11 responderam que foi boa e 8 que foi ótima. A questão seguinte, a 5, perguntava se a interrupção da leitura ao fim de cada capítulo para fazer a interpretação e anotações auxiliou ou não a produção textual: 17 disseram que contribuiu e 2 disseram que a prática não fez diferença. A questão 6 era sobre as observações que fizemos para explicar e contextualizar elementos da mitologia ou da História da Grécia que aparecem no livro: 18 disseram que contribuiu para a compreensão da obra e 1 aluno deixou a questão em branco; na questão 7 foi perguntado aos alunos se eles querem continuar lendo outros livros nas aulas de História: 18 responderam que sim e um disse que não fazia diferença.

Na questão 8, sobre o que mais gostaram no livro, 5 responderam que gostaram da viagem na rede mágica; 3 de quando Pilar e Breno quase se beijaram; e 2 que gostaram que as

crianças retornaram para casa em segurança. As demais respostas tiveram entrada única, tais como: gostaram dos personagens míticos, de quando Pilar adotou o gato, de quando Samba venceu a corrida, da amizade entre Pilar e Breno e da emoção da história. A questão 10, por sua vez, perguntava o que menos gostaram no livro: 8 disseram que foi o momento em que a menina descobriu a morte do avô; outros 4 disseram que ficaram decepcionados por conta do romance de Pilar e Breno não ter evoluído; 2 disseram que não gostaram de Zoé (filha do rei Midas) por ela querer ficar com Samba. Outras respostas, com entrada única, foram: não gostar do rei Midas, “nada porque gosto de tudo”, “quando Breno esqueceu a Pilar no poço” e 1 aluno não respondeu. A questão 11 pedia para que eles apontassem o que eles gostariam que fosse diferente em outras leituras e, novamente, houve problemas de interpretação. Alguns responderam sobre o enredo do livro e não sobre outras leituras: 8 alunos falaram que não queriam nada de diferente, pois gostaram de tudo; 4 disseram que não queriam que o avô morresse; 3 pediram novas aventuras, mas não explicaram se seria em outros livros; 2 pediram para ir mais vezes à sala de leitura; e 1 pediu para ler ao ar livre — infelizmente, suspendemos a leitura no pátio da escola devido às condições climáticas, pois o período coincidiu com o das queimadas. Na última questão, na qual os alunos deveriam apontar sugestões de novos livros, a grande maioria, 12 alunos, pediu para continuarmos lendo as obras da coleção da Pilar; 4 não responderam; 2 disseram que poderia ser qualquer um; e 1 aluno disse que queria outra obra que misturasse mitologia e História.

b) *Turma do 6º ano B*: A turma tinha 19 alunos e 17 responderam à pesquisa, dos quais 8 tinham 12 anos, 7 tinham 11 e 2 tinham 13 anos. Na questão 1, sobre o que achavam da leitura, 14 alunos responderam que acharam ótimo e 3 que a experiência foi boa. Na questão 2, sobre o modelo de leitura coletiva, 8 disseram ser ótimo e 7 que foi bom. Sobre a Ficha de Leitura, pergunta 3, 9 disseram que a experiência foi boa, 6 que foi ótima e 2 que foi regular. Quanto à produção do diorama, questão 4, 11 disseram que foi ótima, 4 que foi boa e 1 que foi regular. A questão 5, que indagava sobre a interrupção da leitura ao fim de cada capítulo para que fizessem as anotações, 16 alunos disseram que essa prática contribuiu para a produção textual e 1 que não contribuiu. A questão seguinte, a 6, era sobre as observações que fizemos ao longo da leitura: 16 disseram que contribuiu para o entendimento e 1 que não fez diferença. Na questão 7, sobre fazer outras leituras nas aulas de História, todos os alunos responderam que gostariam de ler outras obras literárias. Na questão 8, os alunos deveriam apontar o que mais gostaram na leitura do livro: 6 alunos disseram gostar de Samba ter vencido a corrida nas Olimpíadas, outros 4 afirmaram que foi o quase beijo de Pilar e Breno, e outras intervenções tiveram uma citação,

tais como: o submundo, as personagens mitológicas, os deuses, o rei Midas e Pilar ter adotado o gato abandonado. Um aluno que não respondeu à questão.

Na pergunta seguinte, sobre o que não gostaram no livro, 6 responderam que ficaram decepcionados porque não houve o beijo entre os amigos, 4 disseram que foi a descoberta da morte do avô e 3 disseram que nada, pois gostaram de tudo. Foram entradas únicas: Breno, o rei Midas e a parte do submundo. Um aluno não respondeu. Na questão 10, sobre o que poderia ser diferente em uma nova leitura, também houve a confusão sobre uma mudança no enredo livro ou na prática de leitura: 4 alunos disseram que não queriam nada diferente, 3 pediram para lermos em lugares diferentes e 2 pediram para irmos mais vezes à sala de leitura. Um ponto que chamou atenção foi que um aluno disse que queria que a leitura fosse mais rápida, sem as pausas para anotações, enquanto outro aluno pediu exatamente o contrário, que tivesse mais tempo para as anotações. Outras sugestões foram: ler outros livros da Pilar, ler livros sobre piratas, que Samba tivesse superpoderes, que os dois amigos se beijassem e, ainda, que o pai de Pilar aparecesse. Na última questão, sobre sugestões de livros, 8 estudante não respondem, 6 pediram outros livros da coleção Diários de Pilar e 3 ainda pediram para que fosse lida a coleção de *Harry Potter*, de J.K. Rowling (2015).

c) *Turma do 6º ano C*: A turma tinha 14 alunos matriculados, mas apenas 10 responderam ao formulário de avaliação. Como expusemos anteriormente, essa turma teve muitas transferências devido às consequências das enchentes; além disso, 3 alunos evadiram até o final do ano, sendo que eles já apresentavam uma grande distorção série/idade (tinham 14 e 15 anos). Em relação à idade, três alunos tinham 11 anos, 3 estavam com 12, 2 com 14 anos e 1 aluno com 13 anos. Na questão 1, sobre a leitura do livro, 6 alunos apontaram que a experiência foi boa, 3 que foi ótima e 1 que foi regular. Na questão 2, sobre a leitura coletiva, 4 alunos apontaram que foi ótimo, outros 4 que foi boa, 1 que foi regular e 1 que foi ruim. Na questão seguinte, sobre a Ficha de Leitura, 4 estudantes disseram que a atividade foi boa, 3 que foi ótima, 2 que foi regular e 1 que foi péssima. Sobre a produção do diorama, tema da questão 4, 5 alunos disseram ser ótima, 4 falaram que foi boa e 1 disse que foi ruim. A questão 5 perguntava sobre a interrupção da leitura para fazer as anotações ao fim de cada capítulo: para 8 alunos, isso contribuiu para a produção textual e o entendimento da obra e 2 disseram que não fez diferença. A questão 6 perguntava se as observações que fizemos sobre personagens e temas da mitologia e da História ajudaram a compreensão da obra, ao que 9 alunos disseram que sim e 1 que não fez diferença.

A questão 7 se referia à realização de novas leituras em sala de aula: 9 alunos responderam que gostariam de fazer novas leituras e 1 aluno disse que não queria ler

novamente. A questão 8 pediu para que os alunos apontassem o que gostaram no livro: 2 alunos disseram que gostaram de Samba ter vencido a corrida no Olimpo, outros 2 não responderam e, como entradas únicas, tivemos: a parte das personagens mitológicas; a produção da maquete; Pégaso; quando o rei Midas transformou tudo em ouro; e a leitura da história em si. Na questão 9, sobre o que não gostaram no livro, 3 disseram que nada, pois gostaram de tudo; 1 aluno disse não gostar do rei Midas; 1 outro que não gostou de Helena; 1 aluno diz ter ficado decepcionado por não haver o beijo entre Pilar e Breno; 1 disse que não gostou da parte do submundo. Outros ainda reclamaram que não entendiam quando os colegas liam, que o livro tinha poucas páginas e da enrolação (mas não explicaram o que seria essa “enrolação”). Na questão 10, os alunos deveriam apontar o que gostariam de fazer diferente em outras leituras: 3 não responderam; 3 disseram que não queriam nada diferente; 2 disseram que seria bom ter mais silêncio; 1 disse que não queria as partes ruins (mas não esclareceu o que seriam essas “partes ruins”); e 1 pediu para fazermos a leitura mais vezes na sala de leitura. Na última questão, sobre sugestões de livros, 3 não responderam, 3 pediram outros livros da coleção, 2 disseram não saber indicar livros e 1 sugeriu a coleção *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney (2017).

d) *Turma do 6º ano D*: A turma tinha 20 alunos, e 14 responderam ao questionário. Nessa turma, 12 alunos tinham 12 anos e 2 alunos tinha 11 anos. Na questão 1, sobre o que acharam da leitura do livro, 12 disseram que a experiência foi ótima, 1 que foi boa e 1 que foi regular. A questão 2 pedia que os alunos falassem sobre o modelo de leitura coletiva: 9 alunos disseram que foi bom, 4 classificaram como ótimo e 1 como regular. Na questão 3, sobre a Ficha de Leitura, 9 alunos disseram que foi bom, 3 que foi ótimo e 2 que foi regular. Na questão 4, sobre a produção do diorama, 10 acharam a atividade ótima e 4 acharam boa. Na questão 5, sobre a interrupção da leitura ao fim de cada capítulo para fazer as anotações, todos os alunos apontaram que isso contribuiu para a produção textual. Na pergunta 6, sobre as observações que fizemos para explicar elementos da mitologia e da História, 12 alunos disseram que contribuiu para o entendimento da obra e 2 que não fez diferença. Na questão 7, indagados se queriam fazer novas leituras na aula de História, todos responderam que sim. Na questão 8, foi pedido que os alunos dissessem o que gostaram no livro: 3 afirmam que gostaram da parte do submundo, outros 3 de quando Pilar adotou o gato e algumas opiniões com entradas únicas, tais como: o quase beijo, a vitória de Samba na corrida, o momento em que chegaram ao Olimpo, a amizade de Pilar e Breno, os desenhos e as personagens mitológicas que apareceram na história. Um aluno não respondeu. Na questão 9, sobre o que não gostaram no livro, 9 responderam que foi o não beijo entre as personagens Pilar e Breno, 2 disseram que foi quando

Pilar descobriu que o avô estava morto, 2 não responderam e 1 aluno disse que não gostou da parte do submundo.

Na questão 10, os alunos deveriam dizer o que poderia ser feito de diferente em novas leituras: 5 pediram para ler na sala de leitura mais vezes, 2 pediram para ler em outros lugares da escola, 3 não responderam, 2 disseram que não mudariam nada, 1 aluno sugeriu que a leitura fosse pela ordem alfabética dos nomes dos alunos, e não pela ordem das filas, e outro pediu para lermos outros livros da coleção. Na última questão, sobre sugestões de novos livros, 6 alunos não responderam, 4 disseram não saber indicar algum livro, 2 pediram para lermos outros livros da coleção de Pilar, 1 aluno disse que podia ser qualquer livro que nós escolhêssemos para a turma e 1 aluno pediu para ler *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder (1995), pois teve o interesse despertado quando a obra foi citada na leitura do texto didático 2 (SD2 – Apêndice II), no qual a filosofia apareceu como um importante legado cultural do mundo grego.

e) *Turma do 6º ano E*: A turma tinha 19 alunos, dos quais 16 responderam à pesquisa. Nesse grupo, 8 alunos tinham 12 anos, 6 tinham 13, 1 estava com 11 e 1 com 15 anos. Na questão 1, sobre o que acharam da leitura do livro, 9 alunos avaliaram como bom, 6 como ótimo e 1 como regular. Na questão 2, sobre o modelo de leitura, 9 disseram que foi bom, 2 que foi ótimo, 4 que foi regular e 1 que foi ruim. Na terceira pergunta, sobre a Ficha de Leitura, 7 disseram que a atividade foi boa, 6 que foi ótima e 3 que foi regular. A quarta pergunta era sobre a elaboração do diorama, o que 7 alunos consideraram ótima, 7 disseram que foi boa e outros 2 disseram ter sido regular. A questão 5 era sobre a interrupção da leitura ao fim de cada capítulo para que os alunos pudessem fazer as anotações: 13 disseram que contribuiu e 3 que não fez diferença. A questão 6, sobre as observações que fizemos ao longo da leitura, todos os 16 alunos disseram que contribuiu para melhorar o entendimento da obra.

A questão 7, sobre a realização de novas leituras nas aulas de História, 15 disseram que queriam e 1 que não queria. Na questão 8, foi pedido para que os alunos apontassem o que mais gostaram na obra: 5 alunos disseram que foi o quase beijo de Pilar e Breno, 2 disseram que gostaram de quando as personagens chegaram ao Olimpo, outros 2, quando eles chegaram ao submundo de Hades, outros 2 ainda indicaram que gostaram de quando Breno e Pilar fazem as pazes. Ainda, como uma entrada, figuraram: os desenhos, a corrida no Olimpo, quando Pilar achou a rede, de tudo e das brincadeiras entre as personagens. A pergunta 9 buscava saber o que os alunos não gostaram no livro: 5 disseram que nada, porque gostaram de tudo, 4 não responderam, 2 disseram que foi a descoberta de que o avô estava morto. Com entrada única,

tivemos: do começo, Pilar e Breno não se beijaram, de quando Pilar e Breno estavam brigados, da corrida no Olimpo e das últimas páginas (o aluno não explicou o que exatamente dessa parte ele não gostou). Na sequência, os alunos deveriam indicar o que poderia ser feito de diferente em uma nova leitura: 10 alunos disseram que nada, porque gostaram de tudo e 3 não responderam. Com entrada única, tivemos: o trabalho de texto (mas não explica qual deles, se as anotações ou a Ficha de Leitura), a corrida e livros diferentes. Na última questão, sobre sugestões de novas leituras, 6 alunos responderam que querem ler outros livros da coleção da Pilar, outros 6 não respondem e 4 disseram não saber indicar alguma obra.

f) *Avaliação geral*: Ao chegar ao terceiro ano da aplicação das sequências didático-literárias com as turmas de 6º ano, percebemos várias diferenças e potencialidades entre uma experiência e outra. No ano de 2024, foi notável que os alunos estavam empolgados e engajados na participação — não apenas da leitura, mas também das atividades de *Interpretação*. Além disso, como observamos em 2023, a leitura em outros espaços da escola foi bem-vista pelos alunos e, em 2024, não foi diferente. A intenção inicial era fazer, em 2023, leituras na sala de aula, no pátio e na sala de leitura, um espaço inaugurado na escola naquele ano. No entanto, ele não pôde ser usufruído pelas turmas em função da redução dos períodos, tanto em termos de quantidade de aulas quanto de sua duração, o que dificultou muito o deslocamento, uma vez que as salas de aula ficam em uma parte da escola e a sala de leitura está localizada no segundo andar do auditório, em um prédio anexo — em uma aula de 40 minutos, é inviável organizar a turma para subir e retornar logo em seguida, sendo que muitas turmas ainda precisavam descer para o lanche durante as aulas de História, o que diminuía ainda mais o tempo disponível.

No entanto, com a volta da carga horária de 50 minutos e de três períodos por semana, conseguimos organizar a ida à sala de leitura. Para isso, precisamos contar com a cedência de espaço de outras turmas dos anos iniciais e dos professores de Língua Portuguesa, que têm preferência no uso do espaço. A ida ao pátio não foi possível para todas as turmas em função das condições climáticas: em 2023 devido às chuvas e em 2024 com as queimadas (Cavalheiro, 2024; Chagas, 2024; Fumaça das Queimadas..., 2024). No final do ano, em algumas turmas, conseguimos fazer a leitura no pátio com o outro livro da coleção de Pilar, sobre o Egito (Silva, 2019b), e os alunos demonstraram vontade de repetir a experiência em 2025, quando seguem para o 7º ano. A saída da sala de aula com a devida orientação é algo que desperta o interesse dos estudantes e mostra que, muitas vezes, uma ação simples pode cativá-los e incentivar o engajamento na atividade proposta. Além disso, permite que os alunos transitem por outros espaços escolares e vivenciem a instituição em seu sentido mais amplo.

Outro ponto que difere de um ano para outro – 2023 para 2024 –, foi a extensão das atividades de *Interpretação*, com a produção dos dioramas de cada capítulo do livro e a exposição de todas as minimaquetes para as turmas de 4º e 5º anos. Essa atividade mobilizou outras habilidades dos alunos: trabalho em grupo, cooperação, resolução de conflitos, organização e planejamento, bem como a apresentação oral dentro e fora da turma, com o compartilhamento das experiências. Destacamos o relato da aluna Iasmin, do 6º E, sobre a exposição. Antes da mostra, a menina estava nervosa com a possibilidade de ser criticada pelos colegas das outras turmas e pelos alunos menores. O trabalho foi feito com a amiga Millena, que também estava apreensiva. Iasmim estava preocupada se iria lembrar de contar sobre o capítulo e estava trêmula antes de começar, mas conseguiu enfrentar o medo e os receios e fez uma excelente apresentação. No fim, o choro foi de felicidade pelos elogios que ela recebeu dos colegas, dos professores e do diretor Pedro quando ele visitou a exposição. “Eu não imaginava que seria possível tantos elogios profe! Estou tão feliz! Gostei do livro, das atividades e da exposição mesmo tendo ficado com medo”, contou a menina. Também nos chama a atenção o empenho de colegas que eram de grupos diferentes explicando os trabalhos dos alunos que não conseguiram vir no turno inverso ao de suas aulas. Muitos contaram aos visitantes da exposição o que ocorria naquele capítulo e quem eram as personagens retratadas na cena do diorama. Uma ação que demonstrou solidariedade e cooperação.

Ainda sobre a exposição, a atividade permitiu o compartilhamento e a socialização da leitura, promovendo o que Cosson (2020a) chama de comunidade de leitores, na qual quem lê a respectiva obra pode dividir suas impressões, agregar à experiência do outro e ainda incentivar novas leituras — seja de outros livros dentro da comunidade ou de outros leitores para a obra em questão. O retorno dado pelos alunos dos 4º e 5º anos às suas respectivas docentes e em encontros conosco pela escola foi muito bom. Muitos se mostraram empolgados com a possibilidade de ler os livros sobre as aventuras de Pilar e fazer trabalhos para apresentar para outras turmas nos anos seguintes. As turmas do 5º ano, que organizaram uma mostra de meio ambiente no segundo trimestre de 2024, avaliaram as apresentações dos 6º anos e já pensaram em como fazer os futuros trabalhos em 2025.

Como o resultado da mostra foi positivo, tanto por parte de quem produziu quanto de quem visitou, outras ideias surgiram para a continuidade das ações. É importante deixar claro que a proposta que relatamos neste trabalho não tem fim com a defesa junto à banca de doutoramento: a intenção é continuar realizando o projeto *História nas histórias*, e não apenas com turmas dos 6º anos, uma vez que temos outras experiências com textos literários em turmas de 7º e 8º anos e uma atividade compartilhada com Língua Portuguesa em turmas de 9º ano.

Dessa maneira, para 2025, traçamos a proposta de trabalhar com o livro *Diário de Pilar no Egito* (Silva, 2019b) e ampliar a exposição, com materiais adicionais, para além do que está na própria obra literária. Pensamos em atividades que proponham comparativos entre o Egito Antigo e o Egito na atualidade, tanto em termos geográficos e ambientais — como o tratamento da poluição nas águas do Rio Nilo —, quanto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, como a religiosidade. Afinal, hoje o Egito é um país cuja maioria da população é muçulmana e, portanto, monoteísta; porém, a relação com a Antiguidade continua importante, especialmente no turismo, o que também possibilita uma conexão com a realidade dos alunos, pois Gramado é uma cidade em que a atividade econômica prevalente é o turismo.

Na próxima seção, trazemos alguns apontamentos sobre as diferenças e semelhanças, potencialidades e pontos a serem melhorados, aos quais percebemos ao longo desses três anos de aplicação das sequências didáticas. Além disso, abordaremos também a produção do *e-book* que acompanha o trabalho e traz orientações ao trabalho docente.

4.5 AVALIAÇÃO DAS TRÊS EXPERIÊNCIAS: DA HORA DO CONTO À SALA DE LEITURA

Os relatos da aplicação das sequências didáticas ao longo desses três anos, 2022, 2023 e 2024, nos possibilitaram avaliar a proposta a partir de alguns pontos que consideramos mais relevantes, dos quais tratamos um a um na sequência. O primeiro ponto diz respeito às questões relacionadas ao conteúdo História da Grécia, como textos didáticos, atividades de fixação, materiais complementares e avaliações. Depois, abordamos os diferentes modelos de leitura propostos, apontando as diferenças e potencialidades da Hora do Conto e da leitura coletiva. Seguimos com uma discussão sobre os locais de leitura. Por fim, falamos das atividades de *Interpretação* da sequência básica do Letramento Literário (Cosson, 2020a). Além disso, esta seção do texto versa sobre as dificuldades constatadas, bem como sobre os pontos positivos e potenciais que a prática didática nos permitiu observar.

Em relação ao primeiro aspecto, o da etapa que trata da História da Grécia, não tivemos grandes alterações ao longo desses três anos, pois procuramos manter a estrutura e os textos utilizados junto aos alunos. Como explicamos anteriormente, os textos didáticos das sequências didáticas 1 e 2 (Apêndices I e II) foram elaborados por nós a partir de bibliografia disponível em língua portuguesa. Além desse material, que foi lido de forma conjunta com os alunos — o que já antecipava uma das ações que também seriam feitas na etapa de *Leitura* do Letramento Literário —, os estudantes também fizeram atividades de fixação, como questionários

dissertativos e exercícios de múltipla escolha. Como materiais adicionais, foram disponibilizados *links* de vídeos publicados em plataformas como *Youtube* e de arquivos em PDF com apresentações de *slides* trabalhados em sala de aula. De forma geral, esses materiais foram compartilhados nos grupos de *Whatsapp* das turmas; no caso dos *slides*, muitos alunos costumavam imprimir para usar como consulta nas avaliações. Nesse ponto, também mantivemos uma padronização entre os três anos da experiência: os alunos costumavam fazer uma avaliação (prova) sobre a temática de Grécia. Em todos os anos, eles usaram materiais de consulta, como anotações nos cadernos, exercícios, os *slides* e os textos em si. As avaliações também seguiram um modelo: questões dissertativas e interpretativas a partir de textos e imagens, além de pelo menos um exercício de múltipla escolha (objetivo). Esse modelo de trabalho na etapa didática sobre História da Grécia, possibilitou uma uniformidade entre as turmas que serviu de base para as atividades de Letramento Literário (Cosson, 2020a), bem como garantiram que os alunos tivessem acesso a um mesmo conteúdo e aos materiais a ele relacionados. Pontuamos que cada turma tinha uma dinâmica interna própria, razão pela qual a apropriação e a apreensão do conteúdo programático também tiveram suas diferenças; no entanto, era importante que os alunos tivessem os mesmos conteúdos, materiais e metodologia à sua disposição.

Com a finalização do conteúdo programático sobre a História da Grécia, iniciamos a aplicação da metodologia do Letramento Literário (Cosson, 2020a). Nos três anos, propusemos a mesma questão-problema como atividade de *Motivação*: os alunos deveriam escrever um parágrafo sobre o que sabiam a respeito da mitologia grega, podendo ser uma lenda, uma divindade etc.; no ano de 2024, também pedimos para que eles desenhassem sobre o que escrevessem. Chamou nossa atenção a presença cada vez mais significativa de referências, que os alunos foram apresentando, de produtos midiáticos e da cultura *pop*; em 2024, por exemplo, houve menções constantes dos estudantes a *Percy Jackson*, de Rick Riordan (2014), e ao jogo eletrônico *God of War*. A partir desse contato, muitos alunos foram sendo atraídos pela temática e buscavam outros conteúdos em outras linguagens, como livros, filmes, jogos (eletrônicos ou não) e vídeos em plataformas de redes sociais como *Youtube* e *Tiktok*. Isso demonstra que elementos da cultura da Antiguidade continuam sendo muito atraentes e significativos na sociedade atual. Isso torna ainda mais relevante o trabalho docente, uma vez que devemos questionar quais são os usos que estão sendo feitos do passado, inclusive, sobre a qual “Antiguidade” serve de referência a esses conteúdos midiáticos (Moerbeck, 2021; Gregori, 2020; Funari, 2016).

A fase seguinte, a de *Introdução*, seguiu os mesmos moldes nas três experiências: em todos os anos, conversamos com os alunos sobre a coleção de livros da personagem Pilar, contamos a sinopse do livro *Diário de Pilar na Grécia*, apresentamos a autora e a ilustradora e citamos outras obras da autora; muitos relatam conhecer os *Detetives do Prédio Azul* e acompanhar as aventuras de investigação dos amigos de Pilar e Breno. A principal diferença foi que, em 2022, no primeiro ano das atividades, como só havia uma cópia física do livro (o nosso exemplar), os alunos não exercitaram a curiosidade à vontade, como folhear o livro, sentir o cheiro de livro novo — algo relatado com frequência em 2023 — nem observar as imagens com detalhes. Nos anos seguintes, em 2023 e 2024, cerca de 10 a 15 minutos foram dedicados a deixar os alunos manipularem o livro para somente depois começarmos a folhear juntos o livro, estimulando os alunos, a partir das técnicas de *bottom up e top down*, a levantarem hipóteses e ideias a respeito das personagens e do andamento da história.

Com certeza, um dos pontos que mais apresentaram diferença entre os três anos de experiência foi o modelo de leitura. Em 2022, como já relatamos, o exemplar físico disponível era apenas o nosso. Por esse motivo, para a realização da leitura, optamos por um formato de Hora do Conto, no qual lemos o livro para os alunos, uma vez que nem todas as turmas dispunham de projetor e computador funcionando com qualidade, recurso que permitiria que os alunos fizessem a leitura coletiva a partir da exposição das páginas no quadro. Na avaliação dos alunos daquele ano, eles pontuaram que a proposta era boa, mas que seria interessante que cada um tivesse uma cópia física do livro para acompanhar a leitura.

Isso se tornou possível nos anos seguintes, pois a escola adquiriu 25 exemplares do livro, permitindo que cada aluno tivesse um exemplar no momento da leitura; ademais, os livros eram levados de sala em sala ou para o ambiente onde a leitura era feita. Inclusive, foi a adesão dos alunos no primeiro ano e sua empolgação que sensibilizaram a direção da escola para que os recursos financeiros para a compra dos livros fossem buscados via CPM. Em 2023 e 2024, quando questionados se haviam gostado do formato de leitura coletiva proposto, com os alunos revezando conosco a leitura dos capítulos, e cada um com o seu livro físico, os estudantes disseram gostar, pois assim eles podiam acompanhar o texto, voltar ou adiantar páginas e observar as imagens — especialmente quando fazíamos alguma observação sobre isso.

Outro ponto importante e constante nos três anos foi o compartilhamento do arquivo digital do livro nos grupos de *Whatsapp* das turmas. Isso permitiu que os alunos que faltassem a alguma aula acompanhassem a leitura, retomassem pontos que não entendessem bem, complementassem as anotações e ainda compartilhassem com os pais e irmãos o que estavam lendo. Não raro, os alunos comentaram que os pais compraram livros da coleção para que eles

pudessem continuar lendo as aventuras ou, ainda, para que lessem com os irmãos. Além disso, continuar a leitura das histórias de Pilar foi um constante pedido dos alunos. Após esses dois anos usando os livros físicos, a direção da escola nos sinalizou a compra de mais dois livros da coleção em 2025 — solicitamos as compras dos livros sobre a África e sobre a Amazônia.

Destacamos também como um aspecto importante desses três anos: os locais onde as leituras foram realizadas. Em 2022, lemos somente no ambiente da sala de aula; já em 2023, lemos em sala e no pátio; em 2024, usamos a sala de aula e a sala de leitura — não usamos o pátio em função das condições climáticas das queimadas e do excesso de fumaça e fuligem presentes no ar. Como observamos anteriormente, essa variação nos locais de leitura possibilitou que os alunos tivessem uma integração com os espaços escolares, os quais passaram a ser vistos como locais de aprendizagem, fortalecendo os vínculos com a unidade escolar. Além disso, a leitura em outros espaços ajudou a dar visibilidade ao ato de ler, o que pode ser um fator importante para incentivar que a leitura seja um hábito acessível a todos. Em uma das atividades de leitura que fizemos no fim do ano de 2024, os alunos das séries iniciais que estavam pelo pátio chegaram perto para ouvir e acompanhar a leitura, mesmo que de forma breve. Em função das condições climáticas da região, com invernos úmidos e frios, um projeto da direção da escola é criar uma espécie de jardim de inverno em uma área próxima às escadas do pátio; assim, esse espaço pode se tornar mais um local para atividades como a leitura fora da sala de aula.

Ao longo desses três anos também foram feitas adequações e expansões na etapa de *Interpretação*. De acordo com Cosson (2020a), essa etapa da sequência básica se refere à materialização do que é lido e compreendido pelos alunos, e a atividade proposta pelo professor pode variar. O autor cita a possibilidade de fazer resumos, fichas de leitura, dramatizações, entre outras situações de aprendizagem. Tendo isso em vista, ao longo dos anos, as atividades aplicadas às turmas foram alteradas e, de certa forma, se sofisticaram. Em 2022, ainda no rastro da pandemia de covid-19, observamos a dificuldade dos alunos para elaborar produções textuais e de fazer sínteses. A partir disso, propomos a criação de Diários de Leitura, no qual os alunos fizeram resumos do que foi lido a cada aula e de cada capítulo. Essa atividade teve um bom retorno em termos de incentivo à produção textual, apuro das anotações e capacidade de síntese; porém, não possibilitou exercitar, por exemplo, habilidades como relacionar elementos do texto literário com o que aprenderam nas aulas anteriores sobre a História da Grécia, assim como não contemplou a interdisciplinaridade com Língua Portuguesa de forma mais ampla, ou seja, para além da produção textual do gênero resumo.

A partir dessas observações, a atividade de *Interpretação* foi ampliada em 2023. As anotações e a produção do Diário de Leitura passaram a ser uma das ações que ajudaram os alunos a responderem às questões propostas na Ficha de Leitura. Esse instrumento abarcou questões como as relações entre o texto literário e o texto didático de História, além de ter contemplado os elementos narrativos, ampliando a interseccionalidade e a interdisciplinaridade com Língua Portuguesa. O resultado foi um trabalho mais completo, permitindo que reconheçêssemos avanços e limitações dos alunos quanto à compreensão de aspectos históricos e sua identificação em um texto literário, assim como à mobilização de conteúdos e conhecimentos trabalhados em outras disciplinas. Com o bom resultado de 2023, sentimos segurança para propor outra expansão em 2024: fazer a mesma dinâmica de leitura do ano anterior, mas agregar a produção de dioramas de cada capítulo e apresentá-los em uma exposição para outras turmas das séries iniciais, incentivando a formação da chamada comunidade de leitores, como mencionamos anteriormente. O retorno da atividade de 2024 fomentou novas ações para os anos seguintes — e não apenas com as turmas do 6º ano.

As atividades de *Interpretação* permitem que o docente identifique o que os alunos compreendem da leitura do texto literário e como estão usando o letramento histórico para ler o mundo e interpretar o conteúdo do livro trabalhado. Nesses três anos, pudemos observar uma série de elementos que se constituem como pontos fracos e podem ser melhorados, especialmente se buscada uma ação interdisciplinar. Entre eles, destacamos a necessidade de mais leitura por parte dos alunos — e leitura de gêneros textuais diferentes —, bem como o desenvolvimento da compreensão textual e da mobilização de conhecimentos aprendidos em outras disciplinas. Ou seja, possibilitar aos estudantes os recursos necessários para que eles possam transitar entre textos de origens diferentes e de diversos gêneros, relacionando-os a uma compreensão mais ampla — começando pelos próprios conteúdos vistos em outras disciplinas.

Também é importante o incentivo ao exercício da escrita nos mais diversos gêneros textuais, pois observamos que muitos alunos apresentavam lacunas no desenvolvimento da escrita, com dificuldades para escrever frases, parágrafos e textos com coerência e coesão. Ressaltamos que esse trabalho não pode ser entendido como uma tarefa exclusiva dos docentes de Língua Portuguesa. Pelo contrário: leitura, compreensão, interpretação e produção textual são habilidades necessárias em diversos componentes curriculares, mas são, sobretudo, práticas sociais; dessa forma, devem ser apropriadas e internalizadas pelos alunos para que eles possam se relacionar em sociedade — e isso vai além de questões empregatícias e mercadológicas, sendo necessárias para o exercício da cidadania (Saviani, 1996; 2008; Gasparini, 2019).

Outro aspecto relevante e que deve ser aprimorado é a compreensão do tempo. Na atividade da Ficha de Leitura, ficou evidente que muitos alunos tinham dificuldade para estabelecer relações temporais. Eles não conseguiram, por exemplo, perceber claramente em qual tempo histórico as aventuras de Pilar ocorriam; também demonstraram dificuldade para identificar que, quando as personagens usavam a rede mágica, a passagem do tempo era diferente; na Grécia, passaram-se dias e, para a mãe de Pilar, apenas algumas horas. De fato, há muitos anos, professores e pesquisadores do ensino de História demonstram que trabalhar com o tempo é um dos obstáculos a ser enfrentado pelos docentes, tal como apontado na pesquisa orientada por Nadai e Bittencourt (2021). Nesse trabalho, as autoras constataam que as noções de tempo e de tempo histórico são construídas de forma lenta e gradual, sendo um desafio para os professores, especialmente de alunos menores, como os de 6º ano, em virtude da própria maturação do sistema simbólico — afinal, o tempo é uma grandeza física, mas definida a partir de elementos culturais e históricos. Como forma de buscar uma maior internalização sobre as noções de tempo por parte dos alunos, como tempo cronológico e tempo histórico, a produção de linhas do tempo pessoais e das culturas da Antiguidade são importantes e ajudam nessa assimilação. Observamos que essa compreensão melhora nas turmas de 7º ano, quando os alunos passam a ter contato com o conceito matemático de números negativos e com as retas numéricas, que são a base das linhas do tempo, principalmente das relacionadas à Antiguidade e a tempos mais remotos.

A pesquisa que realizamos ao longo desse período traz, por outro lado, uma série de percepções positivas e potenciais sobre o trabalho com os textos literários no ensino de História. Uma das observações é que, independentemente do modelo adotado para a leitura, se Hora do Conto ou se leitura coletiva com livro físico, a leitura guiada — ou seja, a mediação do professor — é fundamental para a compreensão dos alunos. Em todas as avaliações que fizemos junto aos alunos sobre a atividade, eles apontaram que as intervenções feitas por nós facilitaram a compreensão do texto. Isso foi fundamental para entender, por exemplo, a simbologia de certos mitos, frutas, flores e, ainda, evitar anacronismos. Isso ficou visível em relação aos capítulos finais do livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), quando as personagens chegavam ao submundo, encontravam o avô Pedro e ele contava que não podia voltar com Pilar para o Rio de Janeiro, que lá era o seu lugar agora. Muitos alunos se chocaram e relacionaram a ideia de submundo, de mundo inferior, com o inferno. Assim, foi necessária uma longa explicação sobre como a cultura grega antiga entendia a morte e, ainda, que a concepção de céu como uma bênção, do inferno como punição, e do purgatório, como algo intermediário, tem relação com

outros elementos culturais, que têm origem medieval e renascentista, a exemplo do que inspira o livro *A divina comédia*, de Dante Alighieri (2024).

A leitura guiada é importante também por outro viés: os alunos precisam aprender a ler os textos literários para além da fruição, embora ela também seja bastante importante. Todavia, Cosson (2020a) observa que o tempo de leitura na escola é escasso e, portanto, deve ser usado de modo que permita que os alunos aprendam a ler de forma crítica, observando aspectos como contexto, lugar social do autor e período histórico em que a obra é produzida, pois esses pontos impactam a leitura e a compreensão do texto literário. A valorização desses elementos possibilita que o professor abra discussões e elabore, com os alunos, relações entre as diversas temporalidades, espaços e sociedades. Ademais, ao trazer à tona esses elementos contextuais associados aos conhecimentos simbólicos, abre-se, aos estudantes, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade, o que Saviani (2008) pontua ser uma das funções da educação escolarizada.

Ainda sobre o tempo de aula, fazemos uma ressalva: a aplicação das SD e da metodologia do Letramento Literário demandam um tempo considerável de sala de aula. A realização dessa proposta prolongou-se ora por mais períodos, ora por menos (a mudança na carga horária em 2023 afetou drasticamente, como pontuamos anteriormente no relato). Assim, é possível que replicar essas atividades em redes nas quais há uma cobrança “para dar conta do conteúdo programático” ou “dar conta da apostila/livro didático”, implique na adaptação e/ou redução das ações. Entre as possibilidades, por exemplo, está a de realizar a leitura em parceria com Língua Portuguesa, que costuma ter uma carga horária maior, ou mesmo, de organizar a leitura como tarefa para casa.

Por fim, o uso do texto literário nas aulas de História para trabalhar temas ligados à Antiguidade tem um importante aspecto político. Como discutido no capítulo 2, *Nos domínios das musas Clio e Calíope: uma discussão sobre historiografia e ensino de História*, os conteúdos de História Antiga não estavam claramente contemplados no currículo nacional quando se apresentou a primeira versão da BNCC. A partir da manifestação de entidades como a Anpuh, de acadêmicos e das universidades, conseguiu-se reverter a situação. E aqui, novamente, levanta-se a discussão: qual a importância da História Antiga para os jovens brasileiros em pleno século XXI?

Mais do que nunca, esses conhecimentos são fundamentais e demonstram quais interesses estão em jogo: quando a democracia e o Estado Democrático de Direito são atingidos, deixar de lado o estudo sobre a origem dos sistemas políticos — como a democracia entre os gregos e a república entre os romanos — é ajudar a pavimentar a destruição desses sistemas e

impossibilita o desenvolvimento de uma sociedade que se pretende mais justa e solidária. Os textos literários permitem que os estudantes tenham contato com outras realidades e culturas no tempo-espaço; isso, conjugado aos conhecimentos históricos, tem um potencial não apenas educativo, mas transformador, pois, como observou Freire (1979, p. 84), a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

As reflexões trazidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa permitiram ainda a elaboração de um *e-book*, ou seja, de um livro digital, com um manual didático para auxiliar outros professores, não apenas de História, mas de outras disciplinas, a aplicarem a metodologia do Letramento Literário em suas sequências didáticas. O livro digital acompanha a tese e traz a discussão teórica dos capítulos iniciais, privilegiando conceitos-chaves e as trajetórias históricas dessas discussões. Além disso, apresenta a metodologia do Letramento Literário e traz orientações sobre como planejar uma sequência didática, bem como realizar as análises textual e imagética das obras literárias, e, por fim, aborda o livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva 2019e), com sugestões de temas que podem ser trabalhados pelo professor em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca da menina Pilar por seu avô e contador de histórias, Pedro, a leva, junto com o “mais que amigo” Breno e o gatinho Samba, a uma grande aventura com direito a encontrar diversos personagens mitológicos, como o rei Midas, centauros, Hércules e Pégaso, a subir no topo do Monte Olimpo e se encontrar com Zeus e Hera e a descer aos confins do submundo de Hades e Perséfone (Silva, 2019e). A história contida no *Diário de Pilar na Grécia*, de Flávia Lins e Silva, é, de certa forma, o fio norteador desta pesquisa de doutorado que ora chega ao seu término. A partir dessa obra literária, que tem como uma das “personagens” a Grécia com sua História e cultura milenares, propomos a produção de sequências didáticas para o ensino de História da Antiguidade junto a turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da publicação desta tese, esse material didático (Apêndices I e II) está disponível a um público maior. Também faz parte do trabalho ora apresentado um *e-book* que compila os principais conceitos e discussões teóricas que guiaram essa pesquisa. O manual didático digital traz ainda orientações para o uso das sequências didáticas em outras salas de aulas.

O objetivo principal da pesquisa *História nas histórias: sequências literárias para o ensino de História da Antiguidade* foi a produção de sequências didáticas (SDs) sobre os conteúdos da Antiguidade para o trabalho com turmas de 6º ano. Inicialmente, a proposta era contemplar a História da Mesopotâmia, do Egito, da Grécia e de Roma, seguindo as orientações da BNCC (Brasil, 2017); e ainda, conforme Guarinello (2003) e Funari (2020), o referencial consagrado sobre Antiguidade Oriental (Mesopotâmia e Egito) e Antiguidade Clássica (Grécia e Roma). Para isso, além de textos didáticos produzidos a partir de referência bibliográfica de cada área, pensamos em usar obras literárias, tanto canônicas quanto contemporâneas.

Dessa forma, Mesopotâmia seria trabalhada a partir da *Epopeia de Gilgamesh*, do escriba Sin-léqi-unnínni (2020) e adaptada por Zeman (2005); para o Egito, *Diário de Pilar no Egito* (Silva, 2019f); para a Grécia, o *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e), e por fim, para Roma, *A Eneida* (Virgílio, 2019), a partir da versão de Stefani (2004). Assim, para cada unidade temática, teríamos um texto produzido na própria Antiguidade, como *Epopeia de Gilgamesh* e *Eneida*, e dois textos contemporâneos da mesma coleção, *Diário de Pilar*. Ressaltamos que os textos da Antiguidade não seriam lidos no “original”, mas em versões compatíveis com a idade do público-alvo, ou seja, crianças e adolescentes (de 11 a 15 anos). No entanto, observamos que a proposta do projeto de pesquisa exigia muito mais tempo do que o disponível — tanto para a pesquisa quanto para a sala de aula. Afinal, uma proposta de pesquisa que tenha objetivo a produção de material didático deve ser exequível para os docentes que estão no chão da sala

de aula. Assim, a proposta de pesquisa foi enxugada, de modo que a tese contemplou somente a Grécia Antiga e o uso do texto literário *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Observamos que a sequência didática para o trabalho com o texto *Epopéia de Gilgamesh* (Sin-léqi-unnínni, 2020; Zeman, 2005) em três volumes foi apresentada por nós como TCC de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, em 2021, pela Universidade Federal de Santa Maria (Menger, 2021) com orientação da Prof.^a Dr.^a Andrea Do Roccio Souto. Já a sequência didática sobre Egito, elaborada com o texto *Diário de Pilar no Egito* (Silva, 2019f), está em fase de finalização e deve ser colocada em prática em 2025, como explicamos mais adiante junto às propostas para futuros trabalhos. Somente a sequência didática sobre Roma e o texto *Eneida* (Virgílio, 2019; Stefani, 2004) ainda não está produzida, mas temos a intenção de também disponibilizá-la em um breve.

Dessa forma, observamos que o objetivo-geral desta pesquisa, a proposta de produção das sequências didáticas para o ensino de História da Antiguidade com foco em Grécia, é concretizada no texto que ora finalizamos. Além disso, o realizamos, demonstrando que é válida a tese levantada anteriormente: de que o Letramento Literário (Cosson, 2020a) é uma metodologia e seu uso é o que permite a realização de uma trabalho interdisciplinar e interseccional entre História e Literatura, pois desta forma, estabelece-se uma estratégia que permite ao professor organizar o trabalho docente, viabilizando o uso dos textos literários nas aulas, inclusive as de História.

Para tornar possível esse trabalho, propusemos também outras discussões que subsidiam teoricamente a construção desta pesquisa. Como objetivos específicos deste projeto, buscamos: discutir as relações entre a História e a Literatura; retomar a trajetória do ensino de História Antiga no país e identificar sua relevância na atualidade; apresentar a metodologia do Letramento Literário e como ele pode ser aplicado ao ensino de História com os textos literários; apresentar e analisar o texto e as imagens da obra literária escolhida, *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e); produzir sequências didáticas e aplicá-las junto aos alunos de 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Salgado Filho, em Gramado/RS, nos anos de 2022, 2023 e 2024; e relatar as devidas experiências, sinalizando seus pontos frágeis e potencialidades e como isso estimulou alterações nos procedimentos adotados de um ano para outro. De forma sintetizada, vamos retomar esses objetivos com suas respectivas abordagens teóricas e os capítulos que as abordam.

As relações entre História e Literatura são debatidas no capítulo 2, denominado *Nos domínios das musas Clio e Calíope: uma discussão sobre Historiografia e ensino de História*. De forma geral, essas relações são divididas em dois âmbitos: o primeiro diz respeito à Teoria

da História e à Historiografia; e o segundo ao campo do discurso. No primeiro aspecto, é feita uma retomada da perspectiva da Literatura como fonte para a História e para o historiador. Para isso, voltamos ao século XIX e à postura de excluir documentos que não fossem escritos nem produzidos por governos e instituições oficiais, conforme propunham a Escola Metódica Francesa e o Historicismo Alemão (Ferreira, 2021; Fico, 2021). Na sequência, apresentamos as diferenças que as tendências e correntes historiográficas trouxeram, especialmente aquelas do século XX, como a Escola dos *Annales*, a Nova História Inglesa e a Nova História ou História, que ampliaram o conceito de documento histórico e, portanto, daquilo que é considerado fonte para o trabalho do historiador (Chartier, 2002; Pesavento, 2004; Luca, 2021; Ferreira, 2021). Na esteira dessas inovações — hoje nem tão novas assim —, está a Literatura como possível fonte, ainda mais para o que Albuquerque Júnior (2019a; 2019B) e Pesavento (2004) sugerem: o acesso ao sensível, às emoções, à mentalidade, aos valores de uma cultura ou grupo social em um tempo definido, ou ainda, a como um grupo social de um certo período histórico era compreendido por outro.

É este segundo viés que observamos, por exemplo, no livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). No episódio em que o rei Midas ficou preso à água que foi transformada em ouro, Pilar se recusou a ajudá-lo enquanto ele não pedisse “por favor”, o que só ocorreu depois que o monarca se deu conta de que, se o deus Dioniso não desfizesse o seu pedido, ele logo iria morrer de fome e de sede. Em uma sociedade patriarcal e hierárquica como a grega da Antiguidade, como essa cena seria possível? Assim, ao trazer elementos da contemporaneidade, como o protagonismo de Pilar, abre-se toda uma miríade de intervenção ao docente em sala de aula, tanto sobre a sociedade grega da Antiguidade quanto da que vivemos na atualidade.

Essa “viagem” ao sensível de outras temporalidades é algo que a Literatura constrói com naturalidade e que escapa à História. Isso ocorre, principalmente, porque há diferenças na estrutura do discurso da História em relação ao literário, ponto discutido na sequência do referido capítulo. Mais do que a História ser guiada pelo “factual” e a Literatura pelo “ficcional”, o movimento denominado virada linguística dos anos 1970, com destaque para White (1992), questionou as fronteiras, em termos discursivos, entre História e Literatura. Como aponta Fico (2021), autores importantes daquele momento como o próprio White, mas também Paul Veyne, Michel Foucault e Michel de Certeau, propuseram um debate rico em termos filosóficos e que colocavam em xeque não somente a História, mas outras ciências humanas e sociais. Esses questionamentos iam no âmago de certezas impostas desde o Iluminismo e da cientificação de várias áreas do conhecimento; entre elas, a própria História. Nessa discussão entra a ideia, por exemplo, de que se pode recuperar o passado e recontá-lo

como os fatos aconteceram. Porém, é exatamente aí que reside um ponto importante: o passado é reconstituído pelo historiador a partir de suas fontes documentais; tal como um escritor de ficção faz, ele conta/reconta algo, e ambos fazem isso a partir da narrativa (Veyne, 2014). Mais tarde, esse mal-estar foi acomodado com a revalorização do documento histórico, ou seja, daquilo que é selecionado como fonte e da metodologia para a crítica interna e externa desse material da pesquisa (Fico, 2021). Dessa forma, Pesavento (2004) propõe uma ideia de que a História é uma ficção controlada, pois há um ato de criação na escrita do historiador; no entanto, ele não o faz a partir de elementos que se originam da sua imaginação, mas daquilo que as fontes e o método fornecem a ele e de acordo com seu problema de pesquisa.

Essa discussão sobre historiografia e discurso compõem a base teórica deste trabalho, pois o texto literário teve, em uma parte da história da História, ignorado o seu potencial de trazer informações sobre culturas e temporalidades anteriores. Obviamente, isso deixou marcas no fazer historiográfico e, por consequência, na forma como ensinamos História, uma vez que as correntes e tendências historiográficas influenciam o trabalho docente, como pontuado por Bittencourt (1998). As mudanças na pesquisa histórica, como a expansão do conceito e do repertório de fontes, também trouxeram consequências para o ensino. Os documentos que orientam a organização do ensino no Brasil desde pelo menos os anos 1990, como os PCNs (Brasil, 1998) e, mais tarde, a BNCC (Brasil, 2017), incentivaram o ensino de História pautado em uma postura investigadora, de modo que o uso de fontes é estendido à sala de aula. No entanto, para que possamos utilizar as fontes, é importante entendermos que esses materiais não são neutros, mas produzidos para outros fins que não sejam didáticos e que há outras circunstâncias importantes, como aquelas que são afeitas ao material em si. No caso da Literatura, é preciso ponderar a autoria, o contexto de produção e de distribuição, a crítica de público e da especialistas, o estilo narrativo, a linguagem, entre tantos outros pontos. Dessa forma, defendemos que, para que o trabalho docente seja o mais efetivo possível em sala de aula, é necessário que o professor domine essas questões teóricas. Para avançarmos, é imprescindível sabermos de onde partimos.

Por conta disso, também apontamos como essencial, entender o que é História Antiga e por que estudamos esses povos, tão distantes da nossa realidade em termos geográficos e temporais. A revisão desses tópicos é feita também no capítulo 2. Retomamos a origem da divisão quadripartite da História e do surgimento de uma História Antiga em contraste com uma História Moderna — ou nova naquele momento —, assim como avançamos nos debates sobre como se estudam as Antiguidades no Brasil. Para compor esse debate, trazemos teóricos importantes e que são referência no país quando o assunto é pesquisa e ensino de História

Antiga: Funari (2021), Guarinello (2003; 2021) e Farias Júnior (2020). Na sequência, trazemos as contribuições desses e outros autores, como Moerbeck (2021) Francisco (2017), Bittencourt (2020) e Gregori (2020), sobre a manutenção do ensino de Antiguidades no currículo nacional e a reflexão que se impõe, atualmente, diante dos fatos ocorridos nos últimos anos no país, a respeito dos legados culturais dos povos da Antiguidade para a formação e a constituição do Estado Democrático de Direito do Brasil e sua organização política.

Ressaltamos que a divisão da História em quatro “idades” é uma construção social que faz parte do que chamamos de organização do tempo histórico. Assim, esse tema é fundamental de ser trabalhado com as turmas de 6º ano. Como pontuado no capítulo 4, *Sob as bênçãos de Atena*, que trata das sequências didáticas e sua aplicação ao longo dos três anos, os estudantes tiveram dificuldades de lidar com as questões temporais que surgiram nas atividades de *Interpretação* da sequência básica (Cosson, 2020a), mesmo que a temática do tempo e da construção dos calendários tenha sido abordada como conteúdo programático no primeiro trimestre dos 6º anos (Gramado, 2020; Brasil, 2017). Entre as formas de contagem do tempo, está aquela feita pela História e que serve aos propósitos de pesquisa e de ensino. Ela não é um dado da natureza, como bem afirma Guarinello (2003), mas fruto de ideias humanas — mais precisamente, dos historiadores do século XIX. A definição de uma História Antiga não se aplica à idade do globo terrestre, mas a um conjunto de povos em um determinado tempo-espaço: Oriente e Europa, entre 4 mil AEC e 476 EC (Guarinello, 2003; Funari, 2020; Farias Júnior, 2020).

Por sua vez, a inclusão da História desses povos ao estudo da História Antiga no currículo brasileiro tinha relação com interesses do governo imperial do século XIX: vincular o recém-criado Estado-nação a uma certa “tradição”. Assim, buscava-se mostrar o Brasil como descendente de Portugal e, portanto, de uma História que remontaria aos antigos gregos e romanos, construindo uma imagem de que o Brasil faria parte de um Ocidente cristão (Farias Júnior, 2020; Bittencourt, 2020). Mesmo com o advento da República e as diversas alterações feitas no currículo escolar brasileiro ao longo do século XX, a História Antiga não perdera espaço, e sua permanência na relação dos conteúdos programáticos tinha como objetivo retomar a ideia de que o Brasil comungava dessa cultura greco-romana, vista como “berço da civilização”. Porém, somente com o período da redemocratização que se passou a valorizar o aspecto político da organização do Estado brasileiro como legado desses povos antigos: a república e a democracia.

Como pontuado por Bittencourt (2020), a organização curricular tem relação direta com interesses políticos e ideológicos, de modo que, durante a discussão da BNCC, esses interesses

também estiveram presentes. O documento, previsto pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), foi discutido de fato apenas nos anos 2010, tendo sua primeira versão apresentada em 2016, já no governo de Michel Temer, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o que expôs, por exemplo, no grupo de História, as divergências políticas daquele período. Naquele primeiro documento, os conteúdos de Antiguidade e Medievo não estavam abertamente contemplados. Ora, coube o questionamento: a quem interessava excluir esses conteúdos da grade curricular e sob quais argumentos isso era feito? Ressaltamos que a discussão sobre os conteúdos da BNCC ocorreu durante um momento histórico no qual as instituições que dão base ao Estado Democrático de Direito passaram a ser atacadas cotidianamente, sendo muito conveniente, portanto, que se excluíssem justamente os conteúdos que abordam a formação da democracia e da república. Isso afetava diretamente aquilo que Saviani (1996; 2008) e Gasparin (2009) pontuam como sendo um dos princípios da educação formal e da escola: o acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade. Quais os efeitos em longo prazo que poderíamos ter se as novas gerações não tiverem contato, na escola, com esses conteúdos de caráter político? É claro que a democracia ateniense não é igual à brasileira, nosso conceito de cidadania é mais amplo, mas ele entrou em vigor somente com a Constituição Federal de 1988. Daí a importância de o professor dominar o conteúdo: saber contextualizar essas informações e promover a reflexão.

As justificativas para a exclusão dos conteúdos de Antiguidades foram de “distância” no tempo e no espaço e a necessidade de que os estudos dessa área fossem feitos com o domínio de línguas como latim e o grego arcaico, entre outras línguas consideradas “mortas” (Belchior; Santos, 2017). No entanto, essas justificativas não “param em pé”, ainda mais quando refletimos sobre como a cultura e o legado cultural desses povos estão presentes em tantos produtos midiáticos, como pondera Francisco (2017). O próprio livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) é exemplo disso, assim como as outras produções midiáticas e culturais às quais os alunos se referiram quando feita a atividade de *Motivação* (Cosson, 2020a), a exemplo da série de livros *Percy Jackson* (Riordan, 2014) e a franquia de jogos eletrônicos *God of War*, que trazem a mitologia grega para a atualidade, com adaptações que atraem o público, promovendo engajamento. Gregori (202) ainda observa que, para além do lugar de legado cultural e institucional, os conteúdos de Antiguidade conversam com diversas temáticas da atualidade, como papéis sociais femininos e masculinos, sexualidade, comportamento, preconceitos como xenofobia e relações entre classes sociais, como desigualdades e privilégios de classe.

O capítulo 2 aborda ainda um terceiro objetivo específico: a apresentação da metodologia do Letramento Literário proposta por Cosson (2020a). Como explicado antes, o objetivo do Letramento Literário é o de estabelecer uma metodologia de trabalho para o uso de textos literários em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, em aulas de Língua Portuguesa e de Literatura. No entanto, partimos da hipótese, agora confirmada, que é possível aplicar esse método de ensino também em outras disciplinas, desde que se faça uso da Literatura como recurso pedagógico. Claro que, nas aulas de História, os textos literários também devem ser compreendidos pelo aspecto de documento histórico, ou seja, de fonte, devido, entre outros aspectos a sua historicidade, e isso deve ser levado em conta pelo docente. De acordo com Cosson (2020a), o Letramento Literário tem como base as sequências didáticas, ou seja, uma organização dos materiais didáticos e dos procedimentos adotados pelo professor em sala de aula. Essas sequências são organizadas em dois modelos: o básico e o expandido. Optamos por seguir a sequência básica, que, segundo o autor, é mais adequada ao trabalho com alunos do Ensino Fundamental.

Retomando: a sequência básica é dividida em *Motivação*, *Introdução*, *Leitura* e *Interpretação*. Na primeira fase, a *Motivação*, os alunos são provocados com alguma questão que se relacione com a temática ou com algum personagem do livro. O objetivo é iniciar uma aproximação que estimule a leitura e faça com que os estudantes se interessem pela história que vai ser narrada. Já a *Introdução* serve para contextualizar a obra, o autor e o período de produção, além de o professor explicar por que aquele texto literário foi escolhido. A fase seguinte é a *Leitura* propriamente dita e, para isso, há possibilidades como: ler capítulos ou a obra toda, ler de forma coletiva em sala de aula ou ler em casa, com o estabelecimento de cronograma a ser cumpridos pelos leitores. Por fim, a última etapa, a *Interpretação*, é a materialização do que foi lido, ou seja, é a proposição de uma atividade que mobilize os conhecimentos dos alunos em relação à obra e outros conteúdos que se conectem com o texto literário. No capítulo 4, *Sob as bênçãos de Atena: as sequências didáticas e as experiências docentes*, apresentamos o material didático elaborado sobre a temática da Grécia e relatamos como a sequência básica do Letramento Literário foi aplicada entre 2022 e 2024, com o livro *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e). Sobre isso, trazemos algumas reflexões e percepções mais adiante.

Outro objetivo específico foi realizar a análise textual e imagética da obra escolhida para a aplicação da referida sequência básica do Letramento Literário. Para isso, foi necessário estabelecer os métodos de análise. Aqui, há um ponto importante para se observar sobre o trabalho docente: o professor precisa dominar essas ou outras metodologias, pois isso permite

que ele se aprofunde em aspectos internos à narrativa, mas também externos. É esse domínio que o possibilita guiar e mediar o trabalho de leitura. Até porque, na proposta do Letramento Literário, não se lê o texto simplesmente pela leitura, pela fruição ou para cumprir uma orientação pedagógica de fazer a leitura de textos literários em sala de aula: o Letramento Literário tem a ver com a vivência e a reflexão daquela obra literária e, a partir dessa leitura, ler o mundo, interpretá-lo sob novas luzes.

Para dar corpo a essa análise textual e imagética, optamos por trabalhar com os mesmos princípios que o professor pode adotar para fazer a leitura desses aspectos com os estudantes em sala de aula. Assim, para a parte textual, utilizamos a análise dos elementos da narrativa, ou seja, enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. A base teórica vem dos trabalhos de Leite (1997), Cardoso (2001), Gancho (2014) e Eagleton (2019). Esses elementos costumam ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo retomados no 6º ano. Dessa forma, ao propor a Ficha de Leitura como uma das atividades da *Interpretação* (Cosson, 2020a), buscamos mobilizar esses conhecimentos que já devem estar consolidados; no entanto, como retomamos à frente, alguns quesitos, como a temporalidade e a narração, foram pontos críticos para muitos alunos.

Em relação às imagens, as entendemos como uma espécie de texto que pode (e deve) ser lido pelo professor e pelos alunos. Para isso, a base teórica é a semiótica e os trabalhos de Joly (2007), Santaella, Nóbrega e Prado (2012), Ramos (2018) e Mendes (2019). A análise das imagens do livro, disponível no capítulo 3, *Diário de Pilar na Grécia: considerações sobre os aspectos textuais e imagéticos*, tem como base a proposta de Mendes (2019), mas com alterações e acréscimos a partir das contribuições de Kapp (2012), Fontoura (2018) e Ströher (2012).

As imagens foram analisadas em três aspectos: a descrição, no qual, como o nome diz, é feita uma descrição do que está ilustrado; a referenciação, uma explicação sobre os personagens em cena e se aquela ilustração se refere a algo do texto ou remete a outros personagens, histórias e aspectos culturais que estão fora do texto escrito; e a relação com o texto, uma discussão se a imagem é uma complementação do texto, uma redundância ou ainda se ela tem uma função decorativa, como quebrar blocos de textos mais extensos. Também incluímos nessa análise algumas sugestões de abordagens aos docentes. Acreditamos que essa seja uma das contribuições importantes deste trabalho, pois, muitas vezes, nos deparamos com materiais didáticos que fazem a análise das imagens, mas param por aí, sem apresentar de que forma o docente pode aplicar isso na sala de aula: que temas, situações, conhecimentos prévios ou de outras disciplinas podem ser “puxados” para a mediação da leitura. Aliás, foi a partir

dessas intervenções que os alunos fizeram algumas relações interessantes com outras histórias que eles conheciam de outras culturas, ou ainda, aproveitavam para fazer questionamentos, tirar dúvidas sobre o texto, sobre a imagem ou algo relacionado. É exatamente essa interação entre texto imagético e a cultura dos alunos que contribui para a construção do letramento visual (Belmiro, 2014). Nessa proposta metodológica, desenvolvida no CEALE da UFMG, a imagem é entendida como prática social e como uma linguagem; portanto, precisa ser aprendida para que se viabilize o trânsito dos estudantes por um mundo cada vez mais imagético.

O último objetivo específico desta pesquisa é a validação das sequências didáticas para o trabalho com os conteúdos programáticos sobre a Grécia, o que inclui a utilização do texto literário *Diário de Pilar na Grécia* (Silva, 2019e) a partir da sequência básica do Letramento Literário (Cosson, 2020a). Também faz parte desse objetivo o relato das experiências docentes. Esses aspectos estão contemplados no capítulo 4, denominado *Sob as bênçãos de Atena: as sequências didáticas e as experiências docentes*. A parte prática foi desenvolvida com os alunos de 6º ano da EMEF Senador Salgado Filho, localizada em Gramado/RS, nos anos de 2022, 2023 e 2024. Acreditamos que este objetivo, que se relaciona à principal proposta desta pesquisa, está completamente alcançado.

De forma sintética, apresentamos, no capítulo 4, como o material didático que compõe as duas sequências didáticas foi elaborado e quais foram as principais referências bibliográficas utilizadas como base (Guarinello, 2019; Funari, 2018; Aleixo; Fernandes, 2023; MacDonald, 2019; Matyszak, 2023). Também relacionamos os procedimentos adotados para a aplicação das SDs a partir da proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1996; 2008; Gasparin, 2008), que tem a dialética como metodologia de ensino. Nessa seção do texto, também tratamos de cada uma das experiências docentes com o Letramento Literário, destacando, ano a ano, os pontos frágeis, as potencialidades e ideias de como a avaliação dos alunos contribui para a revisão do trabalho com vistas ao ano seguinte. É exatamente a esses aspectos que vamos nos ater agora nesta reflexão.

Ao finalizar a pesquisa de campo, que durou três anos, pudemos perceber alguns pontos críticos e que merecem mais atenção, tanto por parte de outros professores que, porventura, decidam utilizar o material didático aqui elaborados, quanto nossa mesmo, uma vez que a intenção é dar continuidade a esse projeto. Tais pontos são: a produção das anotações que constituem o Diário de Leitura, na realização da *Leitura* e da *Interpretação*, precisa ser melhor combinada com os alunos e mais bem explicados os critérios de avaliação, bem como o que é imprescindível ser apresentado ao fim da produção textual. Retomar, inclusive ao longo da etapa da *Leitura*, os elementos da narrativa com os alunos, pois ainda há dificuldade para

identificar quem são as personagens, qual é o enredo da obra, quem o narrador e qual é o tempo-espaço — sendo estes últimos dois dos mais desafiadores e aqueles nos quais os alunos demonstraram maiores dificuldades para sinalizar e justificar suas respostas. A escolha das atividades propostas na *Interpretação* podem ser diferentes a cada ano e também distintas daquelas propostas nesta pesquisa — porém, para que haja a consolidação da leitura, é fundamental uma atividade que materialize essa ação e que, de preferência, envolva e mobilize conhecimentos científicos dos alunos e que estes sejam somados ao que a leitura produz.

Ressaltamos que as fragilidades são uma fração pequena do que podemos apontar como resultado desta pesquisa. A metodologia do Letramento Literário possibilita que os docentes desenvolvam muitos trabalhos em sala de aula em que o texto literário seja um elemento central, inclusive nas aulas de História Antiga. Ao longo desses três anos, percebemos que os alunos se interessaram pela leitura realizada em sala. Eles perguntavam constantemente se, nos anos seguintes, leríamos algum outro livro da Pilar, chegando a ficar decepcionados quando dizíamos que não. Essa sensação só era amenizada quando explicávamos que tínhamos outras possibilidades de leitura mais condizentes com os conteúdos daquele ano ou quando organizávamos outras atividades literárias em conjunto com outros professores. Os estudantes se afeiçoaram às personagens Pilar, Breno e Samba por se identificarem com eles, seja porque tinham a mesma idade, seja pelas condições socioeconômicas, pela estrutura familiar ou pela possibilidade de viajarem para culturas diferentes no tempo e no espaço. Nesses três anos de pesquisa, foi comum os alunos perguntarem sobre os outros lugares para os quais a menina viajava e pedirem ao diretor para que comprasse outros livros da coleção. A expectativa é de que novos livros sejam adquiridos em 2025, dado o sucesso da experiência e a certa insistência das crianças e adolescentes em pedidos ao “dire” Pedro.

Além do incentivo à leitura, notamos também que o projeto tem outros pontos positivos e um grande potencial pedagógico. Ao longo da pesquisa, as atividades da etapa de *Interpretação* “cresceram”. Em 2022, as turmas produziram um Diário de Leitura, uma espécie de resumo capítulo a capítulo. Em 2023, além dessas anotações, os alunos responderam a uma Ficha de Leitura, na qual foram mobilizados conhecimentos dos elementos da narrativa e estabelecidas relações entre elementos da História e da cultura grega que aparecem de forma direta ou indireta na obra literária. Em 2024, além das anotações e da Ficha de Leitura, os alunos construíram dioramas, nos quais reproduziram uma cena do capítulo que coube a cada grupo; por fim, expuseram esses trabalhos aos colegas das turmas de 4º e 5º anos. Esse trabalho possibilitou o desenvolvimento de outras habilidades, como organização, planejamento, resolução de conflitos e problemas, trabalho cooperativo e em equipe e até mesmo

solidariedade, como alunos emprestando materiais entre si e, no dia da apresentação, colegas explicando o diorama de alunos que não puderam ir no turno inverso ao de aula e contando o que ocorria naquele capítulo. Além disso, desenvolveram habilidades ligadas à oralidade e à sintetização, pois precisaram resumir, para quem visitava a exposição, as informações sobre o que ocorria no capítulo. Outro ponto muito importante foi o desenvolvimento daquilo que Cosson (2020a) chama de comunidade leitora, em que há o compartilhamento da história e da leitura com um grupo maior de pessoas. A exposição ainda despertou o interesse das turmas de 4º e 5º anos pela obra lida e pela possibilidade de fazerem a leitura e um trabalho de exposição quando também chegassem ao 6º ano.

A motivação dos alunos, principalmente dos 5º anos, e o resultado da exposição, elogiado entre os próprios estudantes e pela equipe diretiva (direção, supervisão e orientação escolar), nos incentivaram a pensar nas próximas ações e nas possibilidades de pesquisas futuras. A primeira intervenção que pensamos ser possível de colocar em prática em breve é adiantada no capítulo 4: tornar a exposição uma atividade anual entre as turmas de 6º anos. Assim, a ideia é realizar as sequências didáticas e de Letramento Literário com outras obras e organizar a exposição dos materiais produzidos pelos alunos para outras turmas, agregando informações, para além do texto literário. Também, almejamos que ocorra mais essa relação com o conteúdo programático de História, até mesmo com a participação de outras disciplinas e outros professores que possam relacionar as temáticas de seus componentes curriculares. Dentro dessa proposta, outra ação é a organização de uma espécie de “Feira de Antiguidades”, na qual possam ser trabalhados não apenas um texto literário, mas diversos, e cada um ligado a uma cultura da Antiguidade, como *Epopeia de Gilgamesh*, na Mesopotâmia, *O conto de Sihue*, no Egito, *Odisseia*, na Grécia, *A Eneida*, em Roma, ou ainda alguns contos e lendas da mitologia dessas e de outras culturas da Antiguidade para que sejam apresentadas junto com dados históricos, geográficos e culturais desses povos.

Além do trabalho com os 6º anos, focado no ensino da História Antiga, pretendemos dar continuidade ao projeto *História nas histórias*, sistematizando as práticas com outros textos literários e em outras séries. Há alguns anos realizamos algumas atividades, mas sem uma organização maior em termos de produção de materiais didáticos; desejamos fazer um maior acompanhamento das práticas para que seus resultados possam ser tema de publicações em eventos e artigos científicos. Como relatado em capítulos anteriores, entre as obras com as quais realizamos o Letramento Literário, estão: *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (2012), trabalhado em uma versão em quadrinhos com turmas de 7º anos para tratar de conteúdos ligados ao Renascimento e ao fim da Idade Média; *Os lusíadas*, de Luís de Camões,

em uma versão em quadrinhos de Fido Nesti (2006), também trabalhado com os 7º anos, para abordar o conteúdo das Grandes Navegações e novamente o Renascimento; *Volta ao mundo em 80 dias*, de Julio Verne (2012), também em história em quadrinhos, com turmas de 8º anos para trabalhar as consequências da Revolução Industrial; *Os miseráveis*, de Victor Hugo (2012), também em versão de quadrinhos, com os 8º anos para discutir a Revolução Francesa e o Período Napoleônico; e *É tarde para saber*, de Josué Guimarães (2003), com os 9º anos, para tratar da temática da Ditadura Militar no Brasil. Esses livros foram os escolhidos por constarem em nosso acervo pessoal e/ou estarem disponíveis na biblioteca da escola, com exemplares para os alunos, como é o caso dos dois livros trabalhados com os 8º e 9º anos.

Entre as possibilidades de ação, está a organização das sequências didáticas de cada uma dessas obras citadas e a disponibilização desses materiais em um manual didático, como um livro, ou em alguma plataforma de compartilhamento de arquivos, como *Hotmart*, com um valor acessível para subsidiar nossa aquisição de novos materiais e a produção de outras SDs. Os materiais produzidos seriam em um formato semelhante ao do *e-book* que acompanha a tese, com informações teóricas importantes e dicas de planejamento, acrescido de textos didáticos, exercícios e outros materiais para compor as sequências didáticas em si, como é caso daqueles disponíveis nos Apêndices I e II dessa pesquisa. Uma segunda ação é a produção de trabalhos científicos, como apresentações em eventos e publicação de artigos, com os relatos das práticas didáticas de cada obra, a exemplo do que fizemos nesta pesquisa. O objetivo é compartilhar e trocar experiências que dão certo e que têm grande potencial de engajamento, tanto para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes quanto de apreensão de conteúdo.

Por fim, acreditamos que, a partir Letramento Literário, podemos desenvolver uma ação docente que seja, de fato, uma *práxis* social, como preconiza Saviani (1996; 2008). Assim, ao unir a teoria e a prática e refletir de forma crítica sobre ambas, é possível fazer alterações e correções no rumo das atividades docentes, possibilitando a construção de um conhecimento sobre Literatura, sobre História e sobre o mundo de forma conjunta entre professores e alunos. Com isso, contribui-se para que a educação não seja um fim em si mesma, mas um processo revolucionário de si, da sociedade e do futuro.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Introdução à análise da narrativa**. São Paulo: Scipione, 1995.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A Hora da Estrela: a relação entre a história e a literatura, uma questão de gênero? *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais** [...] Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/28-snh23?start=1240>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. História: métier e prazer. [Entrevista concedida a Jânio Gustavo Barbosa e Olívia Moraes de Medeiros Neta]. **Revista Espacialidades** (online), v. 1, p. 1-14, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/17592>. Acesso em 1º nov. 2021.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado (ensaios de Teoria da História). Curitiba: Appris, 2019a.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O Tecelão dos Tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019b.

ALEIXO, Gustavo; FERNANDES, Walter. **A Vida na Antiga Grécia**. São Paulo: Camelot, 2023.

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. Tradução de Emanuel França Brito. São Paulo: Penguin, 2024.

ARISTÓTELES. **A arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

ATLAS Histórico Mundial. **GeaCron**, s.d. Disponível em: <http://geacron.com/home-pt/?lang=pt-pt>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BARNABÉ, Luis Ernesto. História Antiga e livros didáticos no século XXI: inovações e permanências. **Alétheia**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 31-40, 2014.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BELCHIOR, Ygor; SANTOS, Ana Lúcia Coelho. A BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. **Mare Nostrum**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138861/134208>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BELMIRO, Célia Abicalil. Letramento visual. *In*: FRADE, Isabel, Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário CEALE** (recurso digital). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe. Apresentação. *In*: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. *In*: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 53-92.

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil: identidade nacional e ensino de História do Brasil. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 185-204.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. São Paulo: Zahar, 2002. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf>. Acesso em: 15 jan.2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Ensino Superior – CAPES. **Catálogo de Dissertações e Teses**. Brasília: MEC/CAPES, 2024. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 jan.2024.

BRITO, Priscila. Entrevista com Joana Penna – ilustradora dos livros Diário de Pilar. **Thais Slaski**, 6 de março de 2020. Disponível em: <https://thaislaski.com.br/entrevista-com-joana-penna-ilustradora-dos-livros-diario-de-pilar/>. Acesso: em 8 jun. 2023.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. 35. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929-1989**: a Revolução Francesa da História. São Paulo: Unesp, 1997.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: Editora UnB, 2001.

CARVALHO, Rui Costa de. **Ensino de História, Cotidiano e Literatura**: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CAVALHEIRO, Cassiano. Fepam divulga resultado da análise sobre impacto das queimadas na água da chuva de setembro de 2024. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul – rs.gov.br**, 16 set, 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/fepam-divulga-resultado-da-analise-sobre-impacto-das-queimadas-na-agua-da-chuva-de-setembro-de-2024>. Acesso em: 7 jan. 2025.

CHAGAS, Gustavo. Fumaça de incêndios aumenta em 10 vezes presença partículas inaláveis no ar do RS, diz observatório; entenda os riscos. **Portal G1**, 9 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/09/09/fumaca-de-incendios-particulas-inalaveis-rs.ghtml>. Acesso em: 7 jan. 2025.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote de La Mancha**. Versão em quadrinhos. Porto Alegre: L&PM, 2012.

CIAPPINA, Isabel Adolorada. **O uso das fontes filosóficas/literárias para o ensino do Renascimento no Ensino Médio**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

CLARKE, Martin Lowther. **Classical education in Britain, 1500-1900**. Cambridge: University Press, 1959.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Caderno de Viagens de Pilar**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788566642469/caderno-de-viagens-da-pilar>. Acesso em: 13 out. 2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Diário de Pilar na Índia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021. Disponível em:
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786588407066/diario-de-pilar-na-india>.
Acesso em: 13 out. 2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Diário de Pilar em Machu Picchu**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022a. Disponível em:
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786588899373/diario-de-pilar-em-machu-picchu-nova-edicao>. Acesso em: 13 out. 2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Diário de Pilar na África**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022b. Disponível em:
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786588899199/diario-de-pilar-na-africa-nova-edicao>. Acesso em: 13 out.2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Diário de Pilar na China**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022c. Disponível em:
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786588899366/diario-de-pilar-na-china-nova-edicao>. Acesso em: 13 out.2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Diário de Pilar na Grécia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022d. Disponível em:
https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786588899304/diario-de-pilar-na-grecia-nova-edicao?srsId=AfmBOopK3cjQe87VH67oCGtAIYUBRgsc_p4milG4nYFDD7piWpm3INT8#ficha-tecnica. Acesso em: 13 out.2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Diário de Pilar no Egito**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022e. Disponível em:
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786588899205/diario-de-pilar-no-egito-nova-edicao#ficha-tecnica>. Acesso em: 15 nov. 2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Diário de Pilar na Amazônia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2023. Disponível em:
<https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9786588899533/diario-de-pilar-na-amazonia-nova-edicao>. Acesso em: 15 nov. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 24 jan. 2024.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DANIELS, Mark. **A história da Mitologia para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

DALLA COSTA, Armando João. **Metodologia do ensino de História e Geografia**: o ensino de História e suas linguagens. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História no Brasil. *In*: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 121-138.

‘DIÁRIO de pilar na Grécia’ estreia no Teatro das Artes, em SP. **G1 São Paulo**. Publicado em 5 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/o-que-fazer-em-sao-paulo/noticia/2022/08/05/diario-de-pilar-na-grecia-estrea-no-teatro-das-artes-em-sp.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DA MITOLOGIA GREGA (DEMGOL). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/409973/mod_resource/content/2/demgol_pt.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

DISNEY. **Diário de Pilar**. [S. l.: s. d.]. Disponível em: <https://disney.com.br/tv/diario-de-pilar>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EAGLETON, Terry. **Como ler a literatura**. Porto Alegre: LP&M, 2019. *E-book*.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ENGEL, Odilse Grasselli. **Literatura e História**: diálogos na sala de aula. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

EURÍPEDES. **Héacles**. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2014.

EYLER, Flávia Maria Schlee. **História antiga – Grécia e Roma**: a formação do Ocidente. São Paulo: Vozes, 2014.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 99. ed. São Paulo: Record, 1995.

FARIAS JÚNIOR, José Petrócio. **História Antiga**: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2020.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 61-91.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001.

FICO, Carlos. Quem escreve a História: a qualificação do historiador. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos combates pela História**: desafios ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 25-47.

FINLEY, Moses. **El mundo de Odiseo**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2023. *E-book*.

FLÁVIA LINS E SILVA FALA sobre Pilar na Índia e viagem interior. **BLOG das Letrinhas**, 21 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Flavia-Lins-e-Silva-fala-sobre-Pilar-na-India-e-viagem-interior>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FLÁVIA LINS E SILVA. **Pilar**. [S. l.; s. d.]. Disponível em: <https://www.flavialinsesilva.com.br/pilar/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FONTOURA, Antonio. **Recursos audiovisuais nas aulas de História**. Curitiba: Intersaberes, 2018

FRANCISCO, Gilberto da Silva. O lugar da História Antiga no Brasil. *In*: **Mare Nostrum**, São Paulo, n. 8, p. 30-61, 2017.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 57-74.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUMAÇA DAS QUEIMADAS encobre o céu em parte do Brasil e deixa o Sol avermelhado, inclusive no RS. **Portal GZH**, 9 de setembro de 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ambiente/noticia/2024/09/fumaca-das-queimadas-encobre-o-ceu-em-parte-do-brasil-e-deixa-o-sol-avermelhado-inclusive-no-rs-cm0v3rxgr0027012zqv3o077t.html>. Acesso em: 7 jan. 2025.

FUNARI, Pedro Paulo. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 4, p. 1-6, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo. A História em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. Publicado em 2 fev. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A_Funari.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2018.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 95-107.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GAARDER, Jostein. O scanner do tempo. *In*: GAARDER, Jostein. **O pássaro raro**: contos. Tradução de Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 11-56.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2014.

GARCIA, Gabriela. Gramado terá 31 casas demolidas após rua desmoronar durante chuvas de maio; veja situação atual. **Portal G1**, 18 de julho de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/07/18/gramado-tera-31-casas-demolidas-apos-rua-desmoronar-durante-chuvas-de-maio-veja-situacao-atual.ghtml>. Acesso em: 3 jan. 2025.

GARCIA, Joe. Cronos e Kairós: repensando a temporalidade do currículo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 19., 1996, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRAMADO. Escola Municipal Senador Salgado Filho. **Plano político pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação: Gramado, 2001.

GRAMADO. Escola Municipal Senador Salgado Filho. **Plano político pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação: Gramado, 2016.

GRAMADO. Prefeitura Municipal. **Documento Orientador do Território de Gramado (DOTG): Ensino Fundamental**. Gramado: Secretaria Municipal da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.educacaogramado.com.br/documento-orientador-do-territorio-de-gramado/>. Acesso em: 1º mar. 2023.

GREGORI, Alessandro Mortaio. O lugar da Antiguidade nos programas de História: da dissolução do currículo humanístico aos debates sobre a BNCC. *In*: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; BORGES, Airan. (Org.). **Ensino de História Antiga – VI Simpósio Eletrônico de Ensino de História**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020, p. 67-74.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. *In*: PINKSY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 291-300.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. **Politeia: História e Sociedade**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3935>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2021.

GUIMARÃES, Josué. **É tarde para saber**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GURGEL, Victor Braga. **Ensino e Memória**: uma perspectiva a partir de textos literários e egípcios do Reino Médio. 2020. 282 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

HARTOG, François. **Regimes de historicidades**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HÉRCULES. Direção: Ron Clementes e John Musker. Produção de Alice Dewey, Ron Clementes e John Musker. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1997 (93 min).

HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HESÍODO. **Dias e Trabalhos**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HISTÓRICO. **Base Nacional Comum Curricular**: a Base é tudo. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9#:~:text=%C3%89%20promulgada%20a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da,e%20art%C3%ADsticos%2C%20nacionais%20e%20regionais>.

Acesso em 30 jan. 2024.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução de Frederico Lourenço. 1. ed. São Paulo: Penguin, 2018a.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Frederico Lourenço. 1. ed. São Paulo: Penguin, 2018b.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. (versão em HQ). Porto Alegre: L&PM: 2012.

JOANA PENNA ILLUSTRATION. **About**. [S. l.; s. d.], 2023. Disponível em:

<https://joanapenna.com.br/about>. Acesso em: 8 jun. 2023.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KAPP, Amanda Cieslak. **O ensino de história e suas linguagens**. Curitiba: Contentus, 2020.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020a. p. 7-14.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020b. p. 127-141.

KESLEY, Annie. **O diário de Pippa Morgan**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2015.

KINNEY, Jeff. **O diário de um banana**. Box do volume 1 ao 10. 1. ed. Cotia: VR, 2017.

KRIEZIS, Elisa. Como mito de estátuas gregas brancas alimentou falsa ideia de superioridade europeia. **BBC Brasil** publicado em 9 mai. 2021. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-56723825>. Acesso em: 9 jun. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp, 2018. *E-book*.

LEAL, Bruno. *Fake News*: do passado ao presente. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos combates pela História**: desafios ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 147-174.

LEFFA, Vilson Jose.; PEREIRA, Aaracy Ernest. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Sérgio Gonçalves. O tempo *kairós* e *chrónos* e sua importância para o pedagogo. **Dialogia**, São Paulo, n. 16, p. 185-197, 2012.

LOBATO, Monteiro. **Os 12 trabalhos de Hércules**. vol. 1. Rio de Janeiro: Globinho, 2018.

LOBATO, Monteiro. **Os 12 trabalhos de Hércules**. vol. 2. Rio de Janeiro: Globinho, 2018.

LOBATO, Monteiro. **Minotauro**: maravilhosas aventuras dos netos de Dona Benta na Grécia Antiga. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LUBBOCK, Percy. **A técnica da ficção**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

LUCA, Tania Regina. **Práticas de Pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2021.

MACDONALD, Fiona. **Como seria sua vida na Grécia Antiga**. São Paulo: Scipione, 2019.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 109-123.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

MATOS, Alef de Lima Laurindo Fraemann. **Quadrinhos e ensino de História de Antiga**: a representação da cidadania romana nas HQS de Asterix. 2022, 142 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

MARCUZZO, Patrícia. O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 6, n. 2, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1516849228981>. Acesso em: 20 set. 2022.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em: 20 set. 2022.

MARTIN, George R.R. **Crônicas de gelo e de fogo**. São Paulo: Suma de Letras, 2022.

MARTINS, Adilton Luís. Pensar as origens. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 48/49, p. 195-223, 2008

MATYSZAK, Philip. **24 horas na Antenas Antiga**. Caxias do Sul: Culturama, 2023.

MENDES, André Melo. **Metodologia para análise de imagens fixas**. Belo Horizonte: PPGCOM UFMG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38143/2/andreMendesMetodImagens.pdf>. Acesso em: 10 set 2022.

MENGER, Amanda. **A teledramaturgia em sala de aula: as minisséries como recurso pedagógico para o ensino de História**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

MENGER, Amanda. **História nas histórias: uma sequência didática D'A epopeia de Gilgamesh**. 2021. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas) — Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? *In*: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 37-52.

MOERBECK, Guilherme Gomes. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair-Revista de estudos celtas e germânicos**, São Luiz, v. 21, n. 1. p. 51- 91, 2021.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974

MONO ANIMATION. **Portfólio: Diário de Pilar – Série de Animação 3D | Nat Geo Kids**. São Paulo: 2020. Disponível em: <https://www.monoanimation.com.br/portfolio/diario-de-pilar/>. Acesso em 20 fev. 2023.

MORENO, Cláudio. A triste história da ESTÓRIA. **Sua língua**, 2009. Disponível em: <https://sualingua.com.br/a-triste-historia-de-estoria/>. Acesso em 11 jan. 2024.

MORENO, Cláudio. **Troia: o romance de uma guerra**. Porto Alegre: LP&M, 2004.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. *In*: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 93-120.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismos e revisionismos históricos no século XXI. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos debates pela História: desafios ensino**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 85-111.

NESTI, Fido. **Os lusíadas**. Adaptação do texto de Luís de Camões. São Paulo: Peiropólis, 2006.

NOMURA, Hitoshi. Etimologia pitoresca I – Os insetos nas crenças, superstições e medicina popular. Análise bibliográfica. **Sitientibus Série Ciências Biológicas**, Feira de Santana/BA, v. 6, n. 2, p. 145-158, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/halyn/OneDrive/Documents/revis%C3%B5es/1%20comtexto/revis%C3%B5>

[es%20encomendadas/tese%20-%20amanda%20-%202004.09/textos/alessandro,+Sitientibus_vol.6.2_cap_11.pdf](https://www.scribd.com/document/4020409/textos/alessandro,+Sitientibus_vol.6.2_cap_11.pdf). Acesso em: 15 nov.2022.

NÓVAK, Patrícia URBAN, Ana Cláudia. A literatura como fonte histórica para discutir as representações do II Império no Brasil: leitura da novela *O Alienista*, de Machado de Assis. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Curitiba: SEED/PR, 2014.

OLIVEIRA, A. D. **Biodiversidade e museus de ciências**: um estudo sobre transposição museográfica nos dioramas. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências) — Programa de Pós-Graduação do Interunidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. **História**: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luis: Editora da UFMA, 2018. p.49-63.

O PROCESSO criativo de Joana Penna ao ilustrar Diário de Pilar. **Blog Cia das Letrinhas**. Publicado em 15 out. 2021. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6144/o-processo-criativo-de-joana-penna-ao-ilustrar-diario-de-pilar?srsltid=AfmBOop_dPf6gf2uqLKcdSVOwejOM2qT-y38giRyw7t_j7FusWZdtrkc. Acesso em: 8 jun. 2023.

ORTEGA, Any Marise; PELOGGIA, Alex Ubiratan Goossens; SANTOS, Fábio Cardoso dos. **A literatura no caminho da História e da Geografia**: práticas integradas com a Língua Portuguesa. São Paulo: Cortez, 2009.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Tradução de Tadeu GONÇALVES. São Paulo: Penguin, 2023.

PACHECO. Vavy. **O que é História?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Feliz Ano Velho**. São Paulo: Alfaguara, 2015.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PANOFSKY, Erwin. **O significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PERCY JACKSON. Informações sobre a obra. **Editora Intrínseca**. Disponível em: <https://www.percyjackson.com.br/index.html#initial>. Acesso em 3 jan. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, Cândida Martins; RICHTER, Marcos Gustavo. Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de Português – L2. **Linguagens & Cidadania**, v. 8, n. 2, jul./dez., 2006. Santa Maria. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1516849228347>. Acesso em 20 set. 2022.

PRATES, Paulo R. Do Bastão de Esculápio ao Caduceu de Mercúrio. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, v. 79, n. 4, p. 434-436, out., 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0066-782X2002001300014>. Acesso em 24 jan. 2025.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. *E-book*.

RAMOS, Cleyton Ferreira. **Mitologia grega e a literatura de cordel**: fontes alternativas para o ensino de História Antiga. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

RAUEN, Fábio José. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

REIS, José Carlos. A Escola Metódica dita positivista. In: REIS, José Carlos. **A História Entre a Filosofia e a Ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Felipa M.; RELVAS, João Bettencourt. Manifesto pela interdisciplinaridade – Por uma educação transformadora. **Cadernos de Literatura Comparada**, n. 37 – 12, p. 229-250, 2017. Disponível em: <https://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/446/493>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Campinas: Papyrus, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Humanas. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

RIORDAN, Rick. **Percy Jackson e os olímpianos**. Box de 7 volumes. São Paulo: Intrínseca, 2014.

RODRIGUES, Giovanni. Criou uma obra-prima da ficção científica e agora está por trás de God of War no Prime Video. **Portal Adoro Cinema**, 12 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/series/noticia-1000112941/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

RODRIGUES, Maria Fernanda. “Diário de Pilar”, série de livros que apresenta os mitos para as crianças, vira desenho animado. **Terra**, 16 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/diario-de-pilar-serie-de-livros-que-apresenta-os-mitos-para-as-criancas-vira-desenho-animado,2f2bd722e82186ad5d71f9a483d34353b20ltsmi.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RODRIGUES, Sérgio. O tantalizante flagelo de Tântalo. **Revista Veja**, 31 de julho de 2020. Texto original publicado em 28 jan. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/o-tantalizante-flagelo-de-tantalo>. Acesso em: 19 jul. 2023.

ROWLING, J.K. **Harry Potter**. Box de 7 volumes. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

ROSSI, Rafael Alves. **A História Antiga na sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental com “contação de histórias”**. 2018. 251 f. Dissertação (Mestrado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

RUDEK, Silvania. **Antiguidade Clássica e Mitologia: relações entre conhecimento escolar e produtos midiáticos na aprendizagem de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NÓBREGA, Maria José; PRADO, Ricardo. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. *E-book*.

SANTOS, Dominique; KOLV, Grazielle; NAZÁRIO, Juliano João. O ensino e a pesquisa em História Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da Plataforma Lattes. **Mare Nostrum**, São Paulo, n. 8, p. 154-161, 2017.

SANTOS, Sara Raquel Dinis. **A mobilização de conhecimentos tácitos no exercício de Brainstorming e a construção de mapas de conceitos em História e Geografia**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Universidade do Minho, Minhi, 2017. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58008/1/Relat%*c3*%*b3*rio%20de%20Est%*c3*%*a1*gio%20Sara%20Santos.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58008/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Est%c3%a1gio%20Sara%20Santos.pdf). Acesso em: 8 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino de História. *In*: RODRIGUES, Rogério Rosa (Org.). **Possibilidades de pesquisa em História**. São Paulo: Contexto, 2017.

SÉRIE NARRATIVAS: Flávia Lins e Silva (1ª parte). 1 vídeo (8 min e 28 seg). Publicado pelo canal Aventura de Ler, 25 maio de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uZb7ayTW-98&t=2s>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Clécio Francisco de Albuquerque. **Eu e os outros encenando vidas e transformando histórias: através da consciência histórica, Mito de Medeia e o Teatro do Oprimido**. 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVA, Flávia Lins e. **As peripécias de Pilar na Grécia**. Ilustrações de Felipe Sussedink. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SILVA, Flávia Lins e. **O agito de Pilar no Egito**. Ilustrações de José Carlos Lollo. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar em Machu Picchu**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019a.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na África**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019b.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na Amazônia**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019c.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na China**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019d.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na Grécia**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019e.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar no Egito**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019f.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar na Índia**. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021g.

SILVA, Gilvan Ventura da; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de história antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**, Londrina, 7, p. 123-141, out., 2001. Londrina: Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12313>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Gilvan Ventura. **Os antigos e nós**: ensaios sobre Grécia e Roma. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Fontes históricas. In: **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo, Contexto, 2005. p. 158-161.

SIN-LÉQI-UNNÍNNI. **Ele que o abismo viu**: epopeia de Gilgamesh. Tradução de Jacyntho Lins Brandão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SPIEGELMAN, Art. **Maus**. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2005.

STEFANI, Stefania. **A Eneida**: as aventuras de Eneias. São Paulo: Paulinas, 2009.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30634>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SUTERMEISTER, Paul. A meta-história de Hayden White: uma crítica construtiva à “ciência” histórica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 97, junho de 2009. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index43Ameta-história>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SUTIL, Nair. A literatura como fonte e como linguagem no ensino de História: diálogo com os contos de Chimamanda Adichie. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015.

TÁVOLA, Artur da. **Comunicação é mito**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TEMPORAIS NO RS: rua desmorona após chuva em Gramado. **Portal G1**, 13 de maio de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/13/temporais-no-rs-rua-desmorona-apos-chuva-em-gramado.ghtml>. Acesso em: 3 jan. 2025.

TRIP, Donald. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. São Paulo: Penguin, 2019.

VASCONCELOS, Henrique Mata. Uma genealogia do inferno: do sheol à divina comédia. **Teoliterária**, São Paulo, v. 12, n. 26, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2236-9937.2022v26p151-182>. Acesso em: 12 out. 2022.

VENTURA, Dalia. O mito do ‘macho alfa’, desmentido pelo homem que ajudou a popularizá-lo. **Portal BBC News Mundo**, 16 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjr18702ypno#:~:text=Um%20macho%20alfa%20%C3%A9%20apenas,%C3%A0s%20vezes%20eles%20trabalham%20juntos>. Acesso em: 3 jan. 2025.

VERNE, Julio. **A volta ao mundo em 80 dias**. Versão em quadrinhos. Porto Alegre: L&PM, 2012.

VERNE, Julio. **Viagem ao centro da terra**. Versão em quadrinhos. Porto Alegre: L&PM, 2019.

VERÍSSIMO, Érico. **O tempo e o vento: o Continente I**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Michel Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2014.

VIEIRA, Sandra Asolini. **A Hora do Conto: um momento de prazer**. 2010. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VILELA, Pedro Rafael. Após chuvas, Gramado tem mais de 500 hotéis e restaurantes fechados. **Agência EBC**, 22 de maio de 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/ap%C3%B3s-chuvas-gramado-tem-mais-de-500-hoteis-e-restaurantes>. Acesso em: 3 jan. 2025.

VIRGÍLIO. **A Eneida**. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martins Claret, 2019.

WERNECK, Gustavo. Livro sobre ciclo da mineração em MG, “A mãe do ouro”, mescla fato e ficção. **Estado de Minas**, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2021/02/23/interna_cultura,1239885/livro-sobre-ciclo-da-mineracao-em-mg-a-mae-do-ouro-mescla-fato-e-ficcao.shtml. Acesso em: 13 mai. 2024.

WHITE, Hayden. **Meta-História: a imaginação histórica no século XIX**. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 1992.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. História e Literatura: questões interdisciplinares. **História em Revista**, Pelotas, v .9, p. 1-20, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/11723/7499>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ZEMAN, Ludmila. **A vingança de Ishtar**. Tradução de Sérgio Caparelli. 3. ed. Porto Alegre: Projeto, 2005a.

ZEMAN, Ludmila. **A última busca de Gilgamesh**. Tradução de Sérgio Caparelli. 3. ed. Porto Alegre: Projeto, 2005b.

ZEMAN, Ludmila. **O Rei Gilgamesh**. Tradução de Sérgio Caparelli. 3. ed. Porto Alegre: Projeto, 2005c.

APÊNDICE I – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

TEXTO DIDÁTICO 1

Unidade 5: Grécia

Texto 1: Política, Economia e Sociedade

Nome: O nome Grécia vem do latim *graeci*, era o termo usado pelos romanos para chamar os povos que se autodenominavam de helenos (Hélade), pois se identificavam como descendentes de Hélen, filho de Deucalião, que havia escapado de um dilúvio provocado por Zeus.

Localização: Na Antiguidade a Grécia tinha um território maior e era dividido em cinco partes: Continental, Península, Insular, Asiática (hoje parte da Turquia) e Magna (onde hoje estão a Itália e a França).

Período Pré-Homérico: Este é o período de formação da Grécia. Duas culturas foram importantes: Civilização Minoica ou Cretense (2 mil a 1200 AEC) e a Civilização Micênica (1600 a 1200 AEC). Naquele momento também ocorreu a chegada de povos conhecidos como aqueus, jônios, eólios e dórios.

Civilização Minoica (2 mil a 1200 AEC): Ficava na Ilha de Creta, no Mar Mediterrâneo. Entre as cidades fundadas a mais famosa era Cnossos. Eles construíram palácios, cidades e se destacaram no comércio marítimo. Por volta de 1400 AEC, os aqueus (um povo indo-europeu) vindos da Anatólia destruíram Cnossos e a civilização minoica entrou em decadência. A dominação da civilização Minoica pode ser compreendida a partir do mito do Minotauro.

Civilização Micênica (1600 a 1100 AEC): Por volta de 1700 AEC, os aqueus, um grupo indo-europeu, foi aos poucos se dirigindo para a região do Peloponeso e criando cidades, entre elas Micenas. Por volta de 1400 AEC conquistaram Creta e assumiram várias características culturais daquele povo. Por volta de 1200 AEC, povos como os jônios, eólios e dórios, migraram e foram conquistando as regiões antes dominadas pelos micênicos.

Período Homérico (1200 a 800 AEC): Nesta fase, especialmente entre 1200 e 1000 AEC acredita-se que tenham ocorrido os fatos citados nos livros *Ilíada* e *Odisseia*, a Homero (por volta de 800 AEC). Atualmente os historiadores acreditam que a Guerra de Troia (1200 a 1000 AEC) tenha realmente ocorrido, porém, não por conta de uma disputa amorosa e sim por questões econômicas (comércio) e de dominação de território. Neste período surgem os *genos* ou *oikos*.

Período Arcaico: Neste momento a agricultura e a pecuária eram as principais atividades econômicas e os grandes proprietários rurais eram chefes dos clãs. Como o crescimento do poder destes aristocratas rurais, o do rei

diminui. Neste período teria surgido a *polis* e iniciado a expansão colonial.

Polis (800 a 510 AEC): era um centro urbano formado pela *ágora* (praça central); *asti* (mercado) e a *acrópole* (área dos templos). As **cidades-estados** eram formadas da união da *polis*, vilas e áreas agrícolas.

Colonização: A partir de 800 AEC, com o aumento da população surgiram muitas tensões sociais e econômicas, pois nem todos conseguiam ter acesso à terra. Para diminuir os conflitos, foram criadas colônias no litoral do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro. A expansão colonial estimulou o comércio marítimo e o uso de moedas.

Clássico (510 AEC a 338 AEC): Este é o período de ascensão das grandes cidades-estados gregas como Atenas e Esparta. Nesta fase ocorreram as guerras contra os Persas (Guerras Médicas) que levaram Atenas ao domínio das demais cidades. Também surgiram a filosofia e a democracia. A Guerra do Peloponeso, entre Atenas e Esparta, colocou o mundo grego em declínio e facilitou o domínio dos Macedônios.

Política: A Grécia nunca formou um império. Era organizada a partir de cidades-estados, que eram independentes entre si, e tinham formas de organização políticas diferentes. As mais famosas cidades foram *Atenas* e *Esparta*.

No período Homérico formaram-se os *genos* ou *oikos*, que eram uma espécie de grande família, onde as terras eram de posse comum. No entanto, devido ao aumento de população, os *genos* entraram em colapso e as migrações foram incentivadas. Assim, aos poucos, as terras férteis foram se tornando propriedade privada. Elas ficavam para os eupátridas, que eram mais próximos dos líderes dos *genos*, os *pater*, e deram origem à aristocracia e à monarquia. No período Arcaico (de 800 a 510 AEC), algumas cidades-estados aboliram as *monarquias*, substituindo-as por *aristocracias*. Atenas passou de monarquia para *oligarquia*, depois para *timocracia*, *tiranía* e *democracia*. Em Esparta manteve-se a *diarquia*.

Democracia ateniense: Em 508 AEC Clístenes se tornou arconte e liderou a reforma iniciada por Sólon. Ele reorganizou a forma de participação política, criando a *democracia* (tipo de governo no qual o poder vem do povo). O novo regime foi consolidado sob o comando de Péricles. Só eram *cidadãos* os homens livres e nascidos na Grécia e filhos de pais atenienses e com mais de 18 anos. Mulheres, crianças, escravizados e estrangeiros não podiam participar das decisões. A democracia na Grécia era direta.

As Assembleias eram divididas em **Eclesia** (todos os cidadãos, maiores de 20 anos. Votava as leis, as guerras e

o ostracismo) e a **Bulé** (participavam 500 pessoas, escolhidas entre os cidadãos dos demos. Elaboravam as leis). Os magistrados eram divididos entre **Estategas** (10 pessoas. Tinha funções militares e comandavam o exército e a marinha) e **Arcontes** (10 pessoas. Presidiavam os tribunais e os cultos dos deuses. Verificavam as leis). Além disso, haviam os tribunais divididos em **Areópago** (eram os ex-arcontes. Julgavam os crimes religiosos e de morte. Eram cargos vitalícios) e os **Helieus** (eram 6 mil juízes, cidadãos maiores de 30 anos. Julgavam a maior parte dos processos).

Monarquia espartana: Os espartanos tinham dois reis, uma *diarquia*. Um comandava o exército e outro ficava na cidade. Os reis deviam governar com apoio da *Gerusa* (Conselho dos Anciãos, no qual participavam os homens com mais de 60 anos). Também havia o *Conselho dos Éforos* (composto por cinco membros eleitos pelo povo para um mandato de um ano, eles podiam inclusive julgar os reis). Outra instituição era a *Ápela*, uma Assembleia do Povo, (era formada pelos cidadãos com mais de 30 anos, não tinha função de criar leis, mas podia aprová-las ou recusá-las).

Sociedade em Atenas: no topo estavam os eupátridas (eram os donos das melhores terras); geomores (formada pelos pequenos proprietários de terras); demiurgos (eram os comerciantes e artesãos); metecos (constituída de estrangeiros, eram comerciantes livres, mas sem direitos civis ou políticos); e escravizados: prisioneiros de guerra ou devedores, não possuíam direitos políticos.

Sociedade em Esparta: A sociedade espartana era dividida em três camadas sociais distintas: espartanos (eram os soldados profissionais e os políticos, donos das melhores terras); periecos (pequenos comerciantes e agricultores, serviam ao exército em batalhões separados) e os hilotas (servos). Para prevenir as constantes revoltas, os espartanos promoviam matanças anuais de hilotas.

Guerras Médicas: foram conflito entre Gregos e Persas, no século V AEC, entre 499 AEC a 429 AEC. As guerras ocorreram pelo domínio do comércio no Mar Egeu.

Primeira Guerra Médica (496 AEC a 490 AEC.): Os persas foram liderados pelo rei Dario I. Os atenienses venceram os persas nas batalhas marítimas. Na **Segunda Guerra Médica** (480 AEC a 449 AEC) os persas foram comandados pelo rei Xerxes I. Por conta desta guerra, surgiu a *Liga de Delos*, uma confederação militar composta por diversas cidades-estados gregas, que estava sob a liderança de Atenas. Após a vitória grega, teve início da hegemonia de Atenas. Além disso, Macedônia, Trácia e Iônia se tornaram independentes da Pérsia.

Guerra do Peloponeso: foi um conflito entre Esparta e Atenas, entre 431 AEC e 404 AEC. Com o fim das

Guerras Médicas, Atenas transformou as contribuições para a *Liga de Delos* em impostos e aumentou sua influência e domínio sobre as demais cidades-estados. Os espartanos viam com desconfiança esta liderança e criam a *Liga do Peloponeso*.

A guerra entre os gregos teve início em 431 AEC, quando Atenas e Corinto entraram em conflito devido a questões comerciais. A aliança de Corinto com Esparta levou esta última a também guerrear contra Atenas. No primeiro momento, Esparta conseguiu vantagem, e Atenas viveu um cerco de 10 anos. Em 421 AEC, foi assinada a Paz de Nícias, que durou sete anos. Atenas tentou conquistar regiões que eram dominadas pelos espartanos e a guerra recomeçou. Em 404 AEC, Atenas foi derrotada e obrigada a entregar seus navios. A supremacia de Esparta durou até 371 AEC, quando foram dominados por Tebas. Este enfraquecimento foi aproveitado pelo rei Filipe II da Macedônia, que conquistou a Grécia.

Economia: Com uma geografia montanhosa e rochosa, os gregos plantavam vinhas, oliveiras e criavam ovelhas e cabras. Devido ao litoral recortado, havia muitos portos naturais e eles desenvolveram técnicas de navegação. As *colônias* produziam lã, peles, madeira, metais e cereais. As *metrópoles* vendiam ânforas com azeite, vinho e perfumes, além de peças de cerâmica. Os gregos cunhavam moedas usadas no comércio e cada cidade-estado possuía as suas. Em *Atenas*, o comércio marítimo era uma atividade econômica importante. Já em *Esparta*, as atividades agropecuárias eram a principal forma de produção econômica.

Período Helenístico (338 AEC a 146 AEC): Este é o período de dominação dos Macedônios. Começou com as incursões do rei Felipe II e depois se estabeleceu com seu filho, Alexandre, o Grande. Após a morte de Alexandre, a Grécia ficou sob o domínio de um dos generais do antigo imperador até ser conquistada por Roma. O nome deste período tem relação com a expansão da cultura grega com a dos povos conquistados por Alexandre, chamada de cultura Helenística.

Referências bibliográficas:

Guarinello, Norberto. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2019.

Funari, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2018.

Aleixo, Gustavo; Fernandes Walter. **A Vida na Antiga Grécia**. São Paulo: Camelot, 2023.

MacDonald, Fiona. **Como seria sua vida na Grécia Antiga?** São Paulo: Scipione, 2019.

TEXTO DIDÁTICO 1 – ADAPTADO AEE

Unidade 5: Grécia**Texto 1: Política, Economia e Sociedade**

Nome: O nome Grécia vem do latim *graeci*, era o termo usado pelos romanos para chamar os povos que se autodenominavam de helenos (Hélade), pois se identificavam como descendentes de Hélen, filho de Deucalião, que havia escapado de um dilúvio provocado por Zeus.

1) Qual a origem da palavra Grécia?

() latim () português () italiano

2) Quem chamava os gregos de gregos?

() os egípcios () os fenícios () os romanos

3) Como os gregos se autodenominavam (se chamavam)?

() helenos () fenícios () romanos

4) Os gregos diziam que descendiam de quem?

() de Zeus () de Atena () de Hélen

5) O que teria ocorrido com o pai de Hélen?

() não conseguiu fugir de um dilúvio () escapou de um dilúvio

Localização: Na Antiguidade a Grécia tinha um território maior e era dividido em cinco partes: Continental, Península, Insular, Asiática (hoje parte da Turquia) e Magna (onde hoje estão a Itália e a França).

1) O território da Grécia da Antiguidade é igual ao de hoje?

() sim () não

2) Como era dividido o território da Grécia na Antiguidade?

() continental () insular () península () americana

() asiática () africana () magna

3) A Grécia Magna seria quais países atuais?

Período Pré-Homérico: Este é o período de formação da Grécia. Duas culturas foram importantes: Civilização Minoica ou Cretense (2 mil a 1200 AEC) e a Civilização Micênica (1600 a 1200 AEC). Naquele momento também ocorreu a chegada de povos conhecidos como aqueus, jônios, eólios e dóricos.

1) O que foi o período Pré-Homérico?

() é o período de formação da Grécia () é o período de decadência da Grécia

2) Quais civilizações se destacaram no período Pré-Homérico?

() Minoica () Micênica () Românica () Egípcia

3) Quais povos chegaram no fim do período Pré-Homérico?

() persas () egípcios () aqueus () jônios

() fenícios () eólios () sumérios () dóricos

Civilização Minoica (2 mil a 1200 AEC): Também é chamada de Civilização Cretense. Ficava na Ilha de Creta, no Mar Mediterrâneo. Entre as cidades fundadas a mais famosa era Cnossos. Eles construíram palácios, cidades e se destacaram no comércio marítimo. Por volta de 1400 AEC, os aqueus (um povo indo-europeu) vindos da Anatólia destruíram Cnossos e a civilização minoica entrou em decadência. A dominação da civilização Minoica pode ser compreendida a partir do mito do Minotauro.

1) Qual período a Civilização Minoica se desenvolveu?

() de 3 mil AEC a 1 mil AEC () de 2 mil a 1200 AEC

() de 1500 AEC a 1 mil AEC () de 4 mil AEC a 476 EC

2) Como a Civilização Minoica também era chamada?

() de grega () de persa () de egípcia () de cretense

3) Onde ficava a Civilização Minoica?

() na África () na Ásia () na América () na ilha de Creta

4) Em que mar estava localizado a ilha de Creta?

() no Mar Cáspio () no Mar Báltico () no Mar Mediterrâneo

5) Qual a cidade mais famosa da Civilização Minoica?

() Atena () Esparta () Tebas () Cnossos

6) O que os minoicos fizeram?

() construíram palácios e cidades () construíram pirâmides e zigurates

7) Que tipo de atividade econômica os minoicos faziam?

() agricultura () comércio marítimo () indústria

8) Quem teria conquistado a civilização Minoica?

() aqueus () jônios () dóricos () eólios

9) Qual mito ajuda a entender a destruição da civilização Minoica?

() de Hércules () do centauro () do Minotauro

Civilização Micênica (1600 a 1100 AEC): Por volta de 1700 AEC, os aqueus, um grupo indo-europeu, foi aos poucos se dirigindo para a região do Peloponeso e criando cidades, entre elas Micenas. Por volta de 1400 AEC conquistaram Creta e assumiram várias características culturais daquele povo. Por volta de 1200 AEC, povos como os jônios, eólios e dórios, migraram e foram conquistando as regiões antes dominadas pelos micênicos.

1) Em que período a civilização Micênica se desenvolveu?

() de 4 mil AEC a 800 AEC () de 1600 a 1000 AEC

() de 1600 a 1100 AEC () de 2 mil AEC a 500 AEC

2) Micenas teria sido construída por qual povo?

() dóricos () eólios () minoicos () aqueus

3) A cidade de Micenas estava localizada onde?

() em Ática () na Ilha de Creta () no Peloponeso

4) Quando a civilização micênica entrou em decadência?

() em 1200 AEC () em 1000 AEC () em 500 AEC

Período Homérico (1200 a 800 AEC): Nesta fase, especialmente entre 1200 e 1000 AEC acredita-se que tenham ocorrido os fatos citados nos livros *Ilíada* e *Odisseia*, a Homero (por volta de 800 AEC). O livro *Ilíada* trata sobre o ano final da Guerra de Troia e *Odisseia* trata do retorno do herói da guerra de Troia Odisseu para sua casa em Ítaca. Os dois livros são poemas heroicos, chamados também de epopeias. Atualmente os historiadores acreditam que a Guerra de Troia (1200 a 1000 AEC) tenha realmente ocorrido, porém, não por conta de uma disputa amorosa e sim por questões econômicas (comércio) e de dominação de território. Neste período surgem os *genos* ou *oikos*.

1) O período Homérico tem início quando?

() por volta de 1000 AEC () por volta de 1200 AEC

2) O que teria ocorrido no período Homérico?

Os fatos narrados nos livros A epopeia de Gilgamesh

Os fatos narrados nos livros Ilíada e Odisseia

3) Quem teria escrito os livros Ilíada e Odisseia?

Hesíodo Homero Virgílio Cícero

4) O livro Ilíada tem qual tema?

A guerra de Troia A volta de Odisseu para casa

5) O livro Odisseia tem qual tema?

A guerra de Troia A volta de Odisseu para casa

6) Os textos de Ilíada e Odisseia eram escritos de que forma?

como prosa - texto corrido como poesia – texto rimado

7) Como os poemas heroicos eram chamados pelos gregos?

de epopeia de sagas de romances

8) Segundo os historiadores, a guerra de Troia teria ocorrido mesmo?

sim, mas por causa de comércio e dominação de território

não, foi só uma invenção dos poetas gregos

Período Arcaico: (800 AEC a 500 AEC) Neste momento a agricultura e a pecuária eram as principais atividades econômicas e os grandes proprietários rurais eram chefes dos clãs. Como o crescimento do poder destes aristocratas rurais, o do rei diminuiu. Neste período teria surgido a *polis* e iniciado a expansão colonial.

1) O período Arcaico teve início quando?

1000 AEC 900 AEC 800 AEC

2) Quando o período Arcaico terminou?

700 AEC 500 AEC 300 AEC

3) Quais eram as principais atividades econômicas dos gregos no período Arcaico?

indústria comércio agricultura pecuária

4) Quem eram os chefes dos clãs?

() os grandes comerciantes () os grandes proprietários de terras

5) O que surgiu no período Arcaico?

() a polis () a monarquia () a indústria

6) O que teve início no período Arcaico?

() a diminuição do espaço territorial () a expansão do território

Polis (800 a 510 AEC): era um centro urbano formado pela a *ágora* (*praça central*); *asti* (*mercado*) e a *acrópole* (*área dos templos*). As **idades-estados** eram formadas da união da *polis*, *vilas* e *áreas agrícolas*.

1) A polis era formada por:

() ágora () asti () acrópole () vilas () campos

2) O que era a ágora?

() praça central () mercado () área dos templos () campos

3) O que era a asti?

() praça central () mercado () área dos templos () campos

4) O que era a acrópole?

() praça central () mercado () área dos templos () campos

5) As cidades-estados eram formadas pela união do que?

() polis, vilas e áreas agrícolas () das termas, aquedutos e vilas

Colonização: A partir de 800 AEC, com o aumento da população surgiram muitas tensões sociais e econômicas, pois nem todos conseguiam ter acesso à terra. Para diminuir os conflitos, foram criadas colônias no litoral do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro. A expansão colonial estimulou o comércio marítimo e o uso de moedas.

1) Quando teve início a colonização?

() em 1000 AEC () em 900 AEC () em 800 AEC

2) Onde foram formadas as colônias?

() no litoral do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro

() no litoral do Golfo Pérsico e do Mar Cáspio

Clássico (510 AEC a 338 AEC): Este é o período de ascensão das grandes cidades-estados gregas como Atenas e Esparta. Nesta fase ocorreram as guerras contra os Persas (Guerras Médicas) que levaram Atenas ao domínio das demais cidades. Também surgiram a filosofia e a democracia. A Guerra do Peloponeso, entre Atenas e Esparta, colocou o mundo grego em declínio e facilitou o domínio dos Macedônios.

1) Quando começou o período Clássico?

() 510 AEC () 338 AEC () 200 AEC () 150 AEC

2) Quando terminou o período Clássico?

() 510 AEC () 338 AEC () 200 AEC () 150 AEC

3) Assinale os fatos que ocorreram no período Clássico?

() Ascensão das cidades-estados Atenas e Esparta () surge a filosofia
 () surge a monarquia () surge a democracia () surge as Olimpíadas
 () Guerras Médicas () Guerras Púnicas () Guerra do Peloponeso

4) As guerras Médicas ocorreram entre os gregos e os.....:

() persas () egípcios () mesopotâmios () romanos

5) A guerra do Peloponeso ocorreu entre.....:

() Atenas e Esparta () Tebas e Coríntio () Roma e Cartago

Política: A Grécia nunca formou um império. Era organizada a partir de cidades-estados, que eram independentes entre si, e tinham formas de organização políticas diferentes. As mais famosas cidades foram *Atenas e Esparta*. No período Homérico formaram-se os *genos ou oikos*, que eram uma espécie de grande família, onde as terras eram de posse comum. No entanto, devido ao aumento de população, os genos entraram em colapso e as migrações foram incentivadas. Assim, aos poucos, as terras férteis foram se tornando propriedade privada. Elas ficavam para os eupátridas, que eram mais próximos dos líderes dos genos, os *pater*, e deram origem à aristocracia e à monarquia.

1) Na Política, a Grécia formou um grande império.

() verdadeiro () falso

2) As cidades-estados eram independentes entre si.

() verdadeiro () falso

3) Em qual período surgiram os genos ou oikos?

() Pré-homérico () Homérico () Arcaico () Clássico

4) Durante o período Homérico quem era donos das terras?

() os eupátridas () aos genos () eram de posse comum

5) O que ocorreu durante o período Arcaico?

() a população diminuiu () a população cresceu

6) O que ocorreu com a população no período Arcaico?

() ficaram no mesmo lugar () tiveram que ir para outros lugares

7) Em função das migrações, o que ocorreu com as terras mais férteis?

() se tornaram de todos () se tornaram propriedade dos eupátridas

8) Quem eram os eupátridas?

() homens próximos aos chefes dos genos () os escravizados

9) Quem eram os pater?

() os chefes dos genos () os comerciantes () os artesãos

10) Que tipos de regimes políticos surgiram no período Arcaico?

- () democracia () monarquia () aristocracia
 () república () tirania () oligarquia

No período Arcaico (de 800 a 510 AEC), algumas cidades-estados aboliram as *monarquias* (*governo de uma pessoa, o rei*), substituindo-as por *aristocracias* (*governo dos melhores, os nobres*). Atenas passou de monarquia para *oligarquia* (*governo de poucos, um grupo de homens mais ricos*), depois para *timocracia* (*era um tipo de oligarquia, era o governo dos homens ligados ao mar e ao comércio marítimo*), *tirania* (*um governante com poder ilegítimo, normalmente era um nobre que tomava o poder para defender as classes mais baixas*) e *democracia* (*governo em que o poder vem do povo, os cidadãos escolhem seus representantes*). Em Esparta manteve-se a *diarquia* (*um governo de duas pessoas, neste caso, de dois reis*).

1) Ligue as colunas:

Monarquia	Governo dos melhores – os nobres
Aristocracia	Governo dos homens do mar e dos comerciantes marítimos
Oligarquia	Governo de poucos
Timocracia	Governo de uma pessoa – o rei
Tirania	Governo de duas pessoas – dois reis
Democracia	Governo em que o poder vem do povo
Diarquia	Governo em que o governante tem poder ilegítimo

2) Em Atenas, quais foram as formas de governo?

- () democracia () república () diarquia () monarquia
 () tirania () timocracia () aristocracia () Diarquia

3) Em Esparta, quais foram as formas de governo?

- () democracia () república () diarquia () monarquia
 () tirania () timocracia () aristocracia () Diarquia

Democracia ateniense: Em 508 AEC Clístenes se tornou arconte (um tipo de juiz) e liderou a reforma nas leis políticas iniciada por Sólon. Ele reorganizou a forma de participação política, criando a *democracia* (tipo de governo no qual o poder vem do povo). O novo regime foi consolidado sob o comando de Péricles. Só eram cidadãos os homens livres e nascidos na Grécia e filhos de pais atenienses e com mais de 18 anos. Mulheres, crianças, escravizados e estrangeiros não podiam participar das decisões. A democracia na Grécia era direta.

1) Assinale os nomes dos homens que ajudaram a construir a democracia ateniense:

- Clístenes Aristóteles Platão
 Sólon Péricles Sócrates

2) A democracia se consolidou com qual figura ateniense?

- Clístenes Sólon Péricles

3) A democracia ateniense era direta.

- verdadeiro falsa

4) Quem podia participar da democracia ateniense?

- todas as pessoas só os cidadãos

5) Quem era considerado cidadão em Atenas?

- todas as pessoas as mulheres os estrangeiros
 os homens livres, maiores de 18 anos filhos de atenienses

6) Quem não era considerado cidadão em Atenas?

- as mulheres os homens livres os estrangeiros
 os escravizados as crianças os filhos de estrangeiros

Em Atenas havia vários órgãos políticos. As Assembleias eram divididas em **Eclesia** (todos os cidadãos, maiores de 20 anos. Votava as leis, as guerras e o ostracismo) e a **Bulé** (participavam 500 pessoas, escolhidas entre os cidadãos dos demos. Elaborava as leis). Os magistrados eram divididos entre **Estrategas** (10 pessoas. Tinha funções militares e comandavam o exército e a marinha) e **Arcontes** (10 pessoas. Presidiam os tribunais e os cultos dos deuses. Verificavam as leis). Além disso, haviam os tribunais divididos em **Areópago** (eram os ex-arcontes. Julgavam os crimes religiosos e de morte. Eram cargos vitalícios) e os **Heliús** (eram 6 mil juizes, cidadãos maiores de 30 anos. Julgavam a maior parte dos processos).

1) Ligue as colunas

Eclesia	eram 6 mil juizes, maiores de 30 anos
Bulé	eram os ex-arcontes, julgavam crimes religiosos e de morte
Estrategas	eram 10 pessoas, presidiam os tribunais e os cultos aos deuses
Arcontes	eram 10 pessoas, tinham funções militares
Areópago	eram 500 pessoas e elaboravam as leis
Heliús	eram todos os cidadãos com mais de 20 anos

Monarquia espartana: Os espartanos tinham dois reis, uma *diarquia*. Um comandava o exército e outro ficava na cidade. Os reis deviam governar com apoio da *Gerusa* (Conselho dos Anciãos, no qual participavam os homens com mais de 60 anos). Também havia o *Conselho dos Éforos* (composto por cinco membros eleitos pelo povo para um mandato de um ano, eles podiam inclusive julgar os reis). Outra instituição era a *Ápela*, uma Assembleia do Povo, (era formada pelos cidadãos com mais de 30 anos, não tinha função de criar leis, mas podia aprová-las ou recusá-las).

1) Em Esparta havia quantos reis?

() um rei () dois reis

2) Em Esparta o regime de governo era uma....?

() monarquia () diarquia

3) O que era a Gerusa?

() um conselho de jovens () um conselho de homens com mais de 60 anos

4) Quem eram os Éforos?

() um conselho de anciãos – velhos () era um conselho que julgava os reis

5) O que o era a Ápela?

() a Assembleia do Povo () era um conselho que julgava os reis

Sociedade em Atenas: no topo estavam os eupátridas (eram os donos das melhores terras); geomores (formada pelos pequenos proprietários de terras); demiurgos (eram os comerciantes e artesãos); metecos (constituída de estrangeiros, eram comerciantes livres, mas sem direitos civis ou políticos); e escravizados: prisioneiros de guerra ou devedores, não possuíam direitos políticos.

1) Quem eram os eupátridas?

() os donos das melhores terras () os prisioneiros de guerra

2) Quem eram os geomores?

() os pequenos proprietários de terra () os grandes proprietários de terra

3) Quem eram os demiurgos?

() comerciantes e artesãos () os proprietários de terra

4) Quem eram os metecos?

() eram os prisioneiros de guerra () eram os estrangeiros comerciantes

5) Quem eram os escravizados

() pessoas livres () eram os prisioneiros de guerra ou devedores

Sociedade em Esparta: A sociedade espartana era dividida em três camadas sociais distintas: espartanos (eram os soldados profissionais e os políticos, donos das melhores terras); periecos (pequenos comerciantes e agricultores, serviam ao exército em batalhões separados) e os hilotas (servos). Para prevenir as constantes revoltas, os espartanos promoviam matanças anuais de hilotas.

1) Quem eram os espartanos?

() os soldados e políticos e donos das melhores terras () comerciantes

2) Quem eram os periecos?

() comerciantes e agricultores () servos

3) Quem eram os hilotas?

() agricultores () escravizados () servos

Economia: Com uma geografia montanhosa e rochosa, os gregos plantavam uvas, oliveiras e criavam ovelhas e cabras. Devido ao litoral recortado, havia muitos portos naturais e eles desenvolveram técnicas de navegação. As *colônias* produziam lã, peles, madeira, metais e cereais. As *metrópoles* vendiam ânforas com azeite, vinho e perfumes, além de peças de cerâmica. Os gregos cunhavam moedas usadas no comércio e cada cidade-estado possuía as suas. Em *Atenas*, o comércio marítimo era uma atividade econômica importante. Já em *Esparta*, as atividades agropecuárias eram a principal forma de produção econômica.

1) Como era a geografia da Grécia?

() plana () pantanosa () montanhosa e rochosa

2) O que os gregos cultivavam (plantavam)?

() uvas () trigo () cevada () oliveiras

3) Quais animais os gregos criavam?

() bois () porcos () galinhas () ovelhas () cabras

4) Como era o litoral dos gregos?

() retos () recortados com portos naturais

5) O que os gregos faziam com o litoral?

() usavam os portos para a navegação () não usavam o litoral

6) O que as colônias produziam?

() lã () peles () azeite () vinho

() madeira () cereais () perfumes () metais

7) O que as metrópoles vendiam?

() lã () peles () azeite () vinho

() madeira () cereais () perfumes () metais

8) Qual era a atividade econômica importante para Atenas?

() agricultura e pecuária () o artesanato e o comércio marítimo

9) Qual era a atividade econômica importante para Esparta?

() agricultura e pecuária () o artesanato e o comércio marítimo

Guerras Médicas: foram conflito entre Gregos e Persas, no século V AEC, entre 499 AEC a 429 AEC. As guerras ocorreram pelo domínio do comércio no Mar Egeu.

Primeira Guerra Médica (496 AEC a 490 AEC.): Os persas foram liderados pelo rei Dario I. Os atenienses venceram os persas nas batalhas marítimas. Na Segunda Guerra Médica (480 AEC a 449 AEC) os persas foram comandados pelo rei Xerxes I. Por conta desta guerra, surgiu a *Liga de Delos*, uma confederação militar composta por diversas cidades-estados gregas, que estava sob a liderança de Atenas. Após a vitória grega, teve início da hegemonia de Atenas. Além disso, Macedônia, Trácia e Iônia se tornaram independentes da Pérsia.

1) Quem disputou as Guerras Médicas?

gregos e egípcios gregos e persas gregos e romanos

2) Quando as Guerras Médicas tiveram início?

em 499 AEC em 429 AEC em 450 AEC

3) Quando as Guerras Médicas terminaram?

em 499 AEC em 429 AEC em 450 AEC

4) Qual o motivo das Guerras Médicas?

controle do comércio no Mar Egeu
 controle do comércio no Mar Mediterrâneo

5) Quem liderou os persas na Primeira Guerra Médica?

Xerxes Dario I Dario II Hanibal

6) Quem venceu a Primeira Guerra Médica?

os persas os troianos os atenienses os espartanos

7) Quem liderou os persas na Segunda Guerra Médica?

Xerxes Dario I Dario II Hanibal

8) O que os gregos fizeram para vencer os persas na Segunda Guerra Médica?

formaram a Liga do Peloponeso

formaram a Liga de Delos

9) Quem liderou as cidades-estados gregas na Liga de Delos?

Atenas Esparta Micenas Coríntio

10) Aponte quais foram as consequências das Guerras Médicas:

Atenas passou a liderar as cidades-estados

A Macedônia se tornou independente do domínio persa

Esparta se sentiu prejudicada com a liderança de Atenas

Os romanos passaram a rivalizar com os persas

O Mar Mediterrâneo passou a ser dominado pelos persas

Guerra do Peloponeso: foi um conflito entre Esparta e Atenas, entre 431 AEC e 404 AEC. Com o fim das Guerras Médicas, Atenas transformou as contribuições para a *Liga de Delos* em impostos e aumentou sua influência e domínio sobre as demais cidades-estados. Os espartanos viam com desconfiança esta liderança e criam a *Liga do Peloponeso*.

A guerra entre os gregos teve início em 431 AEC, quando Atenas e Corinto entraram em conflito devido a questões comerciais. A aliança de Corinto com Esparta levou esta última a também guerrear contra Atenas. No primeiro momento, Esparta conseguiu vantagem, e Atenas viveu um cerco de 10 anos. Em 421 AEC, foi assinada a Paz de Nícias, que durou sete anos. Atenas tentou conquistar regiões que eram dominadas pelos espartanos e a guerra recomeçou. Em 404 AEC, Atenas foi derrotada e obrigada a entregar seus navios. A supremacia de Esparta durou até 371 AEC, quando foram dominados por Tebas. Este enfraquecimento foi aproveitado pelo rei Filipe II da Macedônia, que conquistou a Grécia.

1) O que foi a Guerra do Peloponeso?

um conflito entre os gregos e os fenícios

um conflito entre as cidades-estados gregas, como Atenas e Esparta

2) Quando a Guerra do Peloponeso teve início?

() em 450 AEC () em 330 AEC () em 431 AEC

3) Quando a Guerra do Peloponeso terminou?

() em 404 AEC () em 410 AEC () em 390 AEC

4) Quem venceu a Guerra do Peloponeso?

() Atenas () Mégara () Esparta () Cartago

5) Qual era o nome da liga de cidades-estados liderada por Esparta?

() Liga de Ática () Liga do Mediterrâneo () Liga do Peloponeso

6) Qual foi a consequência da Guerra do Peloponeso?

() o fortalecimento das cidades-estados da Liga do Peloponeso

() a fragilização das cidades-estados gregas que não tiveram força para lutar contra o domínio da Macedônia

() A Grécia conquistou mais territórios e dominou a navegação pelo Mediterrâneo

() Os gregos passaram a rivalizar com os romanos no comércio marítimo

Período Helenístico (338 AEC a 146 AEC): Este é o período de dominação dos Macedônios. Começou com as incursões do rei Felipe II e depois se estabeleceu com seu filho, Alexandre, o Grande. Após a morte de Alexandre, a Grécia ficou sob o domínio de um dos generais do antigo imperador até ser conquistada por Roma. O nome deste período tem relação com a expansão da cultura grega com a dos povos conquistados por Alexandre, chamada de cultura Helenística.

1) O que foi o Período Helenístico?

() o período de domínio dos romanos sob o mundo grego

() o período de domínio dos macedônios sob o mundo grego

2) Quando o Período Helenístico começou?

() em 338 AEC () em 330 AEC () em 250 AEC

3) Quando o Período Helenístico terminou?

() em 250 AEC () em 200 AEC () em 146 AEC

4) Qual o principal nome relacionado ao Período Helenístico?

() Felipe II () Alexandre, o Grande () o general Ptolomeu

5) Qual foi a principal marca deste período?

() a mistura entre a cultura grega e a dos povos conquistados por Alexandre

() a expansão territorial do mundo grego que impôs sua cultura aos conquistado

Referências bibliográficas:

Guarinello, Norberto. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2019.

Funari, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2018.

Aleixo, Gustavo; Fernandes Walter. **A Vida na Antiga Grécia**. São Paulo: Camelot, 2023.

MacDonald, Fiona. **Como seria sua vida na Grécia Antiga?** São Paulo: Scipione, 2019.

ATIVIDADES DISCURSIVAS

Atividades sobre o texto 1:

- 1) Sobre os aspectos geográficos da Grécia, responda:
 - a) Onde a Grécia está localizada?
 - b) Como era o território grego na Antiguidade?
 - c) Quais eram as características mais importantes da geografia grega?

- 2) Quantos e quais são os períodos da história da Grécia na Antiguidade?

- 3) Quais povos contribuíram para a formação da Grécia?

- 4) Há algum mito que explique o processo de formação da Grécia? Se sim, conte resumidamente sobre ele:

- 5) O que eram as cidades-estados? Como elas se organizavam em termos políticos e econômicos? Trace um comparativo nestes aspectos entre Atenas e Esparta:

- 6) Uma das principais contribuições de Atenas foi o desenvolvimento da democracia. Em relação à democracia praticada no Brasil e em Atenas compare:
 - a) O conceito de cidadão:
 - b) Como o poder era exercido:
 - c) A forma de participação:

- 7) O que foram as guerras Médicas? Faça um resumo esquemático (onde, quando, envolvidos, motivos, principais batalhas, quem vence e consequências):

- 8) O que foi e quem participava das Ligas de Delos e do Peloponeso?

- 9) O que foi a guerra do Peloponeso? Faça um resumo esquemático (onde, quando, envolvidos, motivos, principais batalhas, quem vence e consequências):

- 10) Explique as relações entre o final da guerra do Peloponeso e a dominação macedônica sob o território grego:

- 11) Quem foi Alexandre, o Grande? Como ele se relaciona com o desenvolvimento da chamada cultura helenística?

ATIVIDADES OBJETIVAS

Atividades Grécia – texto 1

1) Sobre a economia da Grécia é correto afirmar que:

- a) Os gregos nunca usaram moedas e toda economia era baseada no sistema de trocas.
- b) Os gregos possuíam uma economia fechada, as relações comerciais eram restritas às cidades-estados gregas.
- c) O trabalho assalariado era o mais comum na Grécia Antiga, pois o escravismo nunca foi adotado já que era proibido em todo território grego.
- d) O comércio marítimo foi uma das principais atividades econômicas da Grécia Antiga.

2) As diferenças políticas e econômicas entre espartanos e atenienses culminaram no conflito armado denominado:

- a) Guerras Médicas b) Guerras Púnicas
- c) Guerra do Peloponeso d) invasão macedônica

3) O enfraquecimento das cidades gregas, após a Guerra do Peloponeso (431 – 404 a. C.), possibilitou a conquista da Grécia pelos:

- a) bizantinos b) hititas
- c) persas d) macedônios

4) Na Grécia Antiga, as principais cidades-estados foram:

- a) Babilônia e Atenas b) Esparta e Roma
- c) Babilônia e Esparta d) Atenas e Esparta

5) Dentre os legados dos gregos da Antiguidade Clássica que se mantêm na vida contemporânea, podemos citar:

- a) a concepção de democracia com a participação do voto universal.
- b) a promoção do espírito de confraternização por intermédio do esporte e de jogos.

- c) a idealização e a valorização do trabalho manual em todas suas dimensões.
- d) os valores artísticos como expressão do mundo religioso e cristão.
- e) os planejamentos urbanísticos segundo padrões das cidades-acrópoles.

6) O termo "cidade-estado" define, no contexto da história da Grécia:

- a) cidades militares com exército próprio, como Esparta.
- b) cidades pertencentes aos deuses, como Atenas.
- c) cidades completamente organizadas com base na religião, excluía-se qualquer tipo de intervenção política do homem, pois se acreditava que apenas os deuses poderiam mandar no destino do povo.
- d) cidades autônomas sem sentimento de nação, regidas por um governo próprio. Eram também chamadas de pólis.
- e) cidades completamente culturais, como Tebas e Tróia.

7) Esparta e Atenas eram importantes cidades da Grécia Antiga e as diferenças entre essas duas cidades eram muito grandes. Coloque a letra E se referir a Esparta e A se referir a Atenas:

- a) () Havia preocupação com o desenvolvimento físico e com o desenvolvimento intelectual: “ a mente sã em corpo sã”.
- b) () A Apela era a assembleia política da cidade e a Gerúsia era a assembleia dos anciãos, responsável pela elaboração das leis.
- c) () A educação era responsabilidade dos pais e a criança aprendia a leitura e a escrita.
- d) () Os jovens frequentavam a escola até aos 18 anos e a partir dessa idade podiam participar da Eclésia (assembleia política).
- e) () Ficou conhecida pelo desenvolvimento das artes, da filosofia e da democracia

f) () Ficou conhecida pelo desenvolvimento de uma sociedade militarizada

8) Marque V ou F:

a) () A civilização micênica faz parte do período histórico chamado de Arcaico.

b) () Os genos ou oikos eram comunidades organizadas em famílias que incluíam escravos, animais, terras e casas.

c) () Eram cidades-estados importantes: Atenas, Esparta, Tebas e Corintos.

d) () Em Atenas só eram cidadãos os homens livres e nascidos na Grécia e filhos de pais atenienses.

e) () Em Atenas a Ápela era uma Assembleia do Povo, formada pelos cidadãos com mais de 30 anos

f) () Os meninos em Esparta iam para o treinamento militar a partir dos 7 anos.

g) () Com uma geografia montanhosa e rochosa, os gregos plantavam vinhedos, oliveiras e criavam animais como ovelhas e cabras.

h) () As metrópoles produziam lã, peles, madeira, metais e cereais.

i) () As colônias vendiam ânforas com azeite, vinho e perfumes, além de peças de cerâmica.

j) () Os gregos não cunhavam moedas e no comércio faziam escambos (trocas) entre cada cidade-estado.

k) () A história da Grécia na Antiguidade é dividida em três períodos: Monarquia, Império e República.

l) () A Guerra de Troia tem uma explicação mítica e outra histórica, com a disputa de rotas de comércio.

m) () Em Atenas existiam cinco classes sociais e em Esparta, três.

n) () A economia nas duas cidades-estados tinham pontos em comum, como a produção de uva e vinho, oliveiras e azeite, mas Atenas se destacava pelo comércio marítimo.

o) () As cidades-estados eram organizadas em: ágora, asti e acrópoles.

p) () As polis eram divididas em centro, vilas e áreas rurais.

q) () Os macedônios conquistaram a Grécia com o rei Felipe II e com Alexandre.

r) () O período macedônico se destacou pela difusão da cultura helenística.

9) Relacione as colunas conforme as características abaixo:

a) Localização geográfica b) Política

c) Economia d) Sociedade

a) () As mulheres na Grécia tinham poucos direitos civis e políticos.

b) () A Grécia na Antiguidade era dividida em cinco partes: Continental, Peninsular, Insular, Asiática e Magna.

c) () A agricultura e a pecuária eram muito importantes para os espartanos.

d) () Entre Esparta e Atenas, as mulheres espartanas tinham algumas liberdades diferentes.

e) () O comércio marítimo era uma atividade importante para os atenienses.

f) () Esparta desenvolveu um regime político chamado de diarquia, com dois reis.

g) () Atenas ficou muito conhecida por conta do regime político criado por eles, a democracia.

h) () Era comum em Esparta, o extermínio dos hilotas determinado pelos governos.

i) () As Guerras Médicas tiveram como ponto positivo a união entre as cidades-estados gregas.

j) () A Grécia nunca formou um império.

APRESENTAÇÃO DE SLIDES

GRÉCIA ANTÍGA



Prof. Amanda Menger

LOCALIZAÇÃO

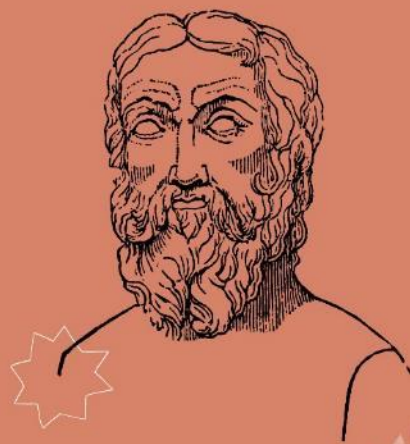
- A Grécia está localizada na Europa
- Seu território na Antiguidade era diferente
- Era dividida em cinco partes: Continental, Península, Insular, Asiática (hoje parte da Turquia) e Magna (hoje parte da Itália e da França)





PERÍODOS DA HISTÓRIA

- A história da Grécia na antiguidade é dividida em cinco períodos:
- Pré-homérico (2 mil AEC a 1200 AEC)
- Homérico (1200 a 800 AEC)
- Arcaico (800 a 510 AEC)
- Clássico (510 AEC a 338 AEC)
- Helenístico (338 a 146 AEC)



**HOMERO TERIA SIDO UM
POETA GREGO QUE VIVEU
ENTRE 928 AEC E 898 AEC E
TERIA ESCRITO OS POEMAS
ÉPICOS ILÍADA E ODISSEIA**

PERÍODO PRÉ-HOMÉRICO

- Marcado pela existência de duas grandes civilizações
- Minoica ou Cretense (2 mil a 1200 AEC)
- Micênica (1600 a 1200 AEC)
- Fim é marcado pela chegada de povos como aqueus, jônios, eólios e dóricos.



MÍNOTAURO: SER MITOLÓGICO, COM CORPO HUMANO E CABEÇA DE TOURO QUE VIVIA EM CRETA, EM UM LABIRINTO. ELE ERA ALIMENTADO COM PESSOAS, QUE ERAM ENVIADAS DE ATENAS, POR TEREM PERDIDO UMA GUERRA. O PRÍNCIPE TESEU RESOLVEU ENFRENTAR O MÍNOTAURO E COM A AJUDA DE ARIADNE DERROTOU O MONSTRO E SAIU DO LABIRINTO.

PERÍODO HOMÉRICO

- Esse período vai de 1200 a 800 AEC
- Entre os anos de 1200 a 1000 AEC teria ocorrido a Guerra de Troia
- A guerra entre gregos (espartanos) e Troianos teria ocorrido por conta do comércio
- Neste período surgem os genos ou oikos e o governo era exercido por uma assembleia formada por pessoas de famílias nobres



- PRESENTE DE GREGO
- IMPOSSÍVEL AGRADAR GREGOS E TROÍANOS
- CAVALO DE TROÍIA

PERÍODO ARCAICO

- Esse período vai de 800 a 510 AEC
- Agricultura e a pecuária são as principais atividades
- os grandes proprietários rurais eram os chefes dos clãs
- Neste período surge a pólis
- Início da expansão colonial



PERÍODO CLÁSSICO

- Vai de 510 a 338 AEC
- Ascensão das grandes cidades-estados Atenas e Esparta.
- Nesta fase ocorrem as Guerras Médicas que levam Atenas ao domínio das demais cidades a partir da Liga de Delos e depois a Guerra do Peloponeso.
- Também surgem a filosofia e a democracia.



PERÍODO HELENÍSTICO

- Vai de 338 a 146 AEC
- Domínio dos Macedônicos, primeiro com Felipe II e depois com Alexandre, o Grande.
- Posteriormente, fica sob domínio dos romanos.
- O nome deste período tem relação com a expansão da cultura grega com a dos povos conquistados por Alexandre, chamada de cultura Helenística.



POLÍTICA

- A Grécia nunca formou um império.
- Era formada por cidades-estados, que eram independentes entre si, e tinham formas de organização políticas diferentes.
- As mais famosas cidades foram Atenas, Esparta, Tebas e Corintos.



AS CIDADES-ESTADOS ERAM FORMADAS PELA POLIS, VILAS E ÁREAS AGRÍCOLAS.

AS POLIS TINHAM ÁREAS COMO A ÁGORA (PRAÇA CENTRAL); ASTI (MERCADO) E A ACRÓPOLE (ÁREA DOS TEMPLOS).

POLÍTICA – DEMOCRACIA

- É a forma de governo criada em Atenas por Clístenes e Péricles.
- Demo – povo; cracia – forma de governo:
- Eram cidadãos homens livres e nascidos na Grécia e filhos de pais atenienses.
- Mulheres, crianças, escravos e estrangeiros não podiam participar das decisões das assembleias (Eclésia).
- A participação era direta



POLÍTICA – DIARQUIA

- Em Esparta, a forma de governo era uma diarquia (dois reis).
- Um rei comandava o exército e outro ficava na cidade.
- Os reis deviam governar com apoio da Gerusa (Conselho dos Anciãos).
- Também tinha o Conselho dos Éforos e a Ápela, uma Assembleia do Povo, formada pelos cidadãos com mais de 30 anos.



SOCIEDADE – ATENAS

- eupátridas: eram os donos das melhores terras;
- geomores: (georgoi) formada pelos pequenos proprietários de terras;
- demiurgos: eram os comerciantes e artesãos;
- metecos: constituída de estrangeiros, eram comerciantes livres,;
- escravos: prisioneiros de guerra, sem direitos políticos.



SOCIEDADE – ESPARTA

- espartanos: classe dominante, eram soldados profissionais e políticos;
- periecos: camponeses, comerciantes e artesãos. Alguns possuíam terras e bens;
- hilotas: eram os servos; cultivavam a terra; iam muitas vezes à guerra, como escolta, carregadores, criados.



ECONOMIA

- geografia: rochoso e montanhoso
- cultivavam: vinhedos, oliveiras e criavam animais como ovelhas e cabras
- litoral com portos naturais
- comércio marítimo - Atenas
- agricultura e pecuária - Esparta
- colônias: produziam lã, peles, madeira, metais e cereais
- metrópoles: ânforas com azeite, vinho e perfumes, além de peças de cerâmica



MAPA MENTAL



SUGESTÕES DE MATERIAIS COMPLEMENTARES

GRÉCIA ANTÍGA

VIDEOS E FILMES

Grandes Civilizações: Grécia (p.1 e p.2):
<https://www.youtube.com/watch?v=Lbj0X9SaM0U>

Nerdologia: Creta e suas civilizações: <https://www.youtube.com/watch?v=IKOTNufbhqQ>

Nerdologia: 300 de Esparta: <https://www.youtube.com/watch?v=BHD5Hqs9Q5w>

Nerdologia: Guerra do Peloponeso: https://www.youtube.com/watch?v=Z_OG8G_BAGI

Nerdologia: Alexandre 1: <https://www.youtube.com/watch?v=AOKusnSz-xF&t=7s>

Nerdologia: Alexandre 2: <https://www.youtube.com/watch?v=6QuqGFuzDg4&t=11s>

Nerdologia: Alexandre 3: <https://www.youtube.com/watch?v=ZMsY6k-3SM&t=4s>

MÚSICA E PODCASTS

Chico Hit's: Grécia Antiga: <https://www.youtube.com/watch?v=pipWbYwY730>

Chico Hit's: Atenas e Esparta: <https://www.youtube.com/watch?v=ekG0H78SwI>

Podcast: História em Meia Hora: Grécia Antiga:
<https://open.spotify.com/episode/5QP9HF9Rom140nt5bvfg6u?si=053f973e87f84fb7&nd=1&dlsi=79bd6649a3e24034>

Podcast: Sciencecast: Grécia Antiga:
<https://open.spotify.com/episode/0wClerqg2pcUqDqhgLgSHc?si=cdlal17a6320d4d94&nd=1&dlsi=57e88f63c6e34727>

AVALIAÇÃO 2022



ESCOLA MUN. SENADOR SALGADO FILHO

Nome do aluno: _____ Turma: _____

Professor: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: _____ Peso: _____ Nota: _____



1) A imagem ao lado mostra um confronto entre Teseu e o Minotauro. Sobre isso responda (vale 12 pontos).

a) Como Teseu conseguiu vencer o Minotauro? Onde o Minotauro vivia?

b) A história do Minotauro está relacionada a uma das civilizações de formação da Grécia. Qual era esta civilização? Em que período este mito teria ocorrido?

c) Além do Minotauro, há outra lenda importante para a formação da Grécia. Qual é ela? O que se sabe historicamente sobre esta guerra?

d) Dois livros são considerados fundamentais para a História da Grécia e para a cultura. Quais são eles? O que cada um destes livros trata?

2) Durante o período Arcaico surgiu a polis. Esta forma de organização do espaço é dividida em várias áreas. Se trouxermos esta divisão para os dias atuais, na cidade de Gramado, quais áreas seriam a polis (com a ágora, a astí e a acrópole) e as vilas e os campos? (vale 6 pontos)

3) Observe a imagem a seguir: (vale 9 pontos)



a) Como era a religião dos gregos? Cite dois deuses e seus poderes de acordo com a mitologia:

b) Na imagem, há um personagem que não é um deus. Quem é ele e qual sua relação com os deuses?

c) Qual a relação entre a religião e as Olimpíadas? Como funcionavam os jogos na Antiguidade?

4) Observe o meme e responda (vale 8 pontos):

Quando o professor fala sobre as Guerras Médicas

a) Por que o aluno fez a comparação? O que foram as Guerras Médicas (cite os envolvidos, período, causas e vencedor)?

O que eu penso:



O que foi mesmo:



b) Quais foram as consequências das Guerras Médicas? O que elas desencadearam?

5) Relacione as colunas (vale 5 pontos):

a) Teatro b) Arquitetura c) Filosofia d) História e) Medicina

- a) () Sua característica é a simetria entre o pórtico de entrada e o dos fundos.
- b) () Foi o início da ciência, criticando as narrativas dos mitos.
- c) () Hipócrates é conhecido como o pai desse legado cultural dos gregos.
- d) () Heródoto é conhecido como o pai desse legado cultural dos gregos.
- e) () Usava narrativas religiosas e mitológicas. Somente os homens podiam ser atores e usavam máscaras.

AVALIAÇÃO 2023



ESCOLA MUN. SENADOR SALGADO FILHO

Nome do aluno: _____ Turma: _____

Professor: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: _____ Peso: _____ Nota: _____



1) A imagem ao lado traz um mapa da Grécia na Antiguidade e informações sobre a civilização grega naquele período. Sobre isso responda com as informações trazidas do texto acima (vale 16 pontos):

a) Qual era a principal característica da política grega?

b) O que eram as cidades-estados? Quais o texto destaca?

c) Quais são as características atribuídas ao texto para Atenas e quais para Esparta?

d) Quais características o texto fala que são culturais?

2) Durante o período Arcaico surgiu a polis. Esta forma de organização do espaço é dividida em várias áreas. Se trouxermos esta divisão para os dias atuais, na cidade de Gramado, quais áreas seriam a polis (com a ágora, a asti e a acrópole) e as vilas e os campos? (vale 10 pontos)



3) Observe a imagem com o meme e responda (vale 12 pontos):

a) Quem é a personagem que aparece no meme? Qual a relação dela com a História da Grécia Antiga?

b) Em qual guerra ela teria sido personagem?

c) A referida guerra ocorreu mesmo? Quais as evidências históricas que temos sobre isso?

d) Qual obra literária fala sobre esse tema?

5) Sobre a Grécia Antiga, marque V ou F (vale 12 pontos):

- a) () Os gregos acreditam em vários deuses, por isso eram monoteístas.
- b) () As esculturas gregas procuram representar o ideal de beleza para aquele povo.
- c) () As mulheres gregas tinham várias funções públicas, participando ativamente da política e dos jogos olímpicos.
- d) () A filosofia foi um dos legados culturais dos gregos, assim como a matemática e a história.
- e) () A Guerra do Peloponeso ocorreu entre as cidades-estados gregas contra os Persas.
- f) () Ao fim da Guerra do Peloponeso, Esparta reduziu o poder militar de Atenas.

AVALIAÇÃO 2024



ESCOLA MUN. SENADOR SALGADO FILHO

Nome do aluno: _____ Turma: _____
 Professor: _____ Data: ____/____/____
 Disciplina: _____ Peso: _____ Nota: _____

1) Leia o texto abaixo e responda (vale 12 pontos):

Conhecidos como helenos em seus territórios (Hélade) e, posteriormente, como gregos (na Grécia). Essa civilização preocupava-se muito com o ser humano, motivo que a levou ao pioneirismo de ideias democráticas e filosóficas. Entre 2 mil e 900 a.C. (período Pré-Homérico), os povos aqueus, jônios, eólios e dórios povoaram a Grécia, formando as civilizações micênica e minoica. Entre 900 e 700 a.C. (conhecido como o período do poeta Homérico), começaram a surgir, nos territórios gregos, as cidades-estados ou pólis (Atenas, Esparta, Tebas, Corinto...), as quais possuíam organização social e políticas próprias. Isso, por sua vez, gerou um desenvolvimento estratégico, religioso e comercial. O período Arcaico compreendeu os anos de 700 a 500 a.C. Nessa época, o aumento populacional e o poder na mão da aristocracia fizeram a política passar por várias transições até se consolidar a democracia. Surgiram, então, os legisladores Drácon e Sólon, que limitaram os poderes nas mãos dos ricos, o que resultou no apogeu da democracia com Péricles. Os cidadãos (basicamente homens adultos, pois essa política excluía crianças, mulheres e estrangeiros) podiam votar em leis ou assuntos de forma direta (e não representativa, como hoje). No período Clássico (entre 500 e 338 a.C.), Atenas tornou-se a cidade-estado mais importante. Isso porque obteve grandes conquistas, tanto no campo intelectual quanto no campo das batalhas. Junto a outras cidades-estados, Atenas fundou a Liga de Delos. Esparta não concordou com os créditos dados a Atenas e, por isso, junto a outras cidades-estados, fundou a Liga do Peloponeso. O caráter da formação espartana era militar: valorizava o homem com perfeição física, coragem e disciplina para ganhar guerras. Na Guerra do Peloponeso (contra a Liga de Delos), Esparta saiu vitoriosa, e a Grécia continuou com lutas internas, o que facilitou para que o rei da Macedônia (Felipe) conquistasse o território grego. Com isso, seu filho (Alexandre Magno, o Grande) estendeu o império até a Índia. O período Helenístico compreendeu os anos de 338 a 30 a.C. Nessa época, após as conquistas da Macedônia sobre a Grécia e a expansão do império, a cultura grega, que antes se restringia ao ocidente, foi difundida no oriente.

Trecho do texto: Grécia e Roma: conheça a história dessas duas civilizações da Idade Antiga. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/diversos/grecia-e-roma-conheca-a-historia-dessas-duas-civilizacoes-da-idade-antiga-81.phtml>

a) A partir do texto acima, aponte quais eram os períodos da história política da Grécia Antiga, bem como suas principais características:

b) O texto aponta que a Grécia surge a partir de duas outras civilizações. Quais são elas? Há alguma lenda na mitologia que nos ajude a entender a história deste povo? Explique-o:

c) O texto cita que no período Clássico formaram-se duas ligas (ou seja, um conjunto de cidades se uniram). Quais eram essas ligas e por que elas surgiram? Quais foram as consequências?

2) Leia o texto abaixo e responda: (vale 8 pontos)

Na Grécia antiga, os aristocratas tinham tanto orgulho de sua origem que se diziam descendentes dos deuses. Cada família recitava a longa lista de antepassados até chegar ao patriarca divino. Com Sólon (638-558 a.C.), não foi diferente: ele traçava sua origem até Poseidon, o deus grego dos mares. Mas, diferentemente dos outros nobres, Sólon se importava com os "reles mortais" e dedicou a vida a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Tanto que os historiadores o consideraram o pai da democracia ateniense. Apesar da glória entre seus pares, Sólon é hoje quase um ilustre desconhecido. Sólon nasceu provavelmente em 638 a.C., em Atenas, numa família nobre em decadência. A Grécia estava dividida em dezenas de cidades-estados, com governos independentes e uma cultura religiosa comum. Em Atenas, mandava a aristocracia dos eupátridas (os "bem-nascidos"), que nomeavam arcontes (magistrados) para legislar em causa própria. Os pobres não tinham acesso ao poder político e muitas vezes pagavam suas dívidas com escravidão. Sólon presenciou essas injustiças ainda jovem, quando embarcou em viagens mercantes para tentar recompor a fortuna da família. Ele viu que artesãos e pequenos proprietários de terras eram aliados das decisões políticas e sempre perdiam para os nobres em disputas judiciais. A oligarquia vetava até os mercadores que enriqueceram com o comércio entre a Grécia e o mundo mediterrâneo. Eles tinham dinheiro suficiente para adquirir armas e terras e por isso esperavam obter uma fatia do poder político. Mas continuaram fora do Areópago, o conselho que escolhia os magistrados. Sua única chance de ganhar uma causa na Justiça era molhando a mão do juiz.

Trecho do texto: Sólon: O pai da democracia. Disponível em:
<https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-solon.phtml>

a) Segundo o texto, o legislador Sólon ficou conhecido por conta de uma invenção importante e que nos influencia até hoje. O que ele criou? Como isso funcionava em Atenas? E hoje, é igual? Aponte pelo menos duas diferenças entre o sistema criado pelos atenienses e o que usamos no Brasil atualmente:

b) O sistema político de Atenas não se aplicava a outras cidades-estados. A grande rival ateniense era Esparta. Explique como funcionava o sistema político daquela cidade-estado:

3) Sobre a Grécia Antiga, marque V ou F (vale 10 pontos):

- a) () O termo Grécia não era usado pelos próprios gregos, essa nomenclatura foi usada pelos romanos.
- b) () Na Antiguidade, o território da Grécia não era igual ao de hoje, era dividido de acordo com sua localização e características geográficas: continental, peninsular, insular, Ásia Menor e Magna Grécia.
- c) () As mulheres gregas tinham várias funções públicas, participando ativamente da política.
- d) () A história política da Grécia Antiga era dividida em quatro fases.
- e) () Politicamente, a Grécia nunca se unificou na Antiguidade e era formada por várias cidades-estados importantes.
- f) () As pólis começaram a ser formadas no Período Pré-Homérico.
- g) () As pólis eram formadas pela *asti*, *acrópole* e a as áreas rurais do seu entorno.
- h) () As cidades-estados tinham características econômicas, políticas e sociais diferentes. O que as tornava do mesmo povo eram as características culturais, como a religiosidade.
- i) () Em Atenas havia somente três classes sociais, sendo os eupátridas os mais importantes.
- j) () Em Esparta havia duas classes sociais: esparciatas ou espartanos e os hilotas, sendo estes últimos, os servos.

AVALIAÇÃO 2024 – ADAPTADA AEE



ESCOLA MUN. SENADOR SALGADO FILHO

Nome do aluno: _____ Turma: _____

Professor: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: _____ Peso: _____ Nota: _____

1) Leia o texto abaixo e responda (vale 12 pontos):

Conhecidos como helenos em seus territórios (Hélade) e, posteriormente, como gregos (na Grécia). Essa civilização preocupava-se muito com o ser humano, motivo que a levou ao pioneirismo de ideias democráticas e filosóficas. Entre 2 mil e 900 a.C. (período Pré-Homérico), os povos aqueus, jônios, eólios e dórios povoaram a Grécia, formando as civilizações micênica e minoica.

a) Como os gregos eram também chamados?

() romanos () egípcios () helenos

b) Como era chamado o território dos helenos?

() Fenícia () Mesopotâmia () Hélade

3) Quais povos formaram a Grécia?

() romanos () aqueus () jônios

() dórios () egípcios () eólios

4) Quais civilizações ajudaram a formar a Grécia?

() micênica () minoica () ateniense () espartana

5) O período Pré-Homérico dura quanto tempo?

() de 2 mil a 900 a.C. () de 900 a 700 a.C.

Entre 900 e 700 a.C. (conhecido como o período do poeta Homérico), começaram a surgir, nos territórios gregos, as cidades-estados ou pólis (Atenas, Esparta, Tebas, Corinto...), as quais possuíam organização social e políticas próprias. Isso, por sua vez, gerou um desenvolvimento estratégico, religioso e comercial.

6) O que surgiu entre 900 e 700 a.C nos territórios gregos?

() as cidades-estados () os municípios () os continentes

7) O que o surgimento da polis possibilitou?

() desenvolvimento das artes e da religião

() desenvolvimento estratégico, religioso e comercial

8) Quais eram as cidades-estados mais conhecidas da Grécia?

() Atenas () Tebas () Roma () Biblos
 () Ur () Uruk () Esparta () Corinto

9) Qual era a característica importante das cidades-estados?

() possuíam uma organização social e políticas próprias
 () possuíam a mesma organização social e políticas

O período Arcaico compreendeu os anos de 700 a 500 a.C. Nessa época, o aumento populacional e o poder na mão da aristocracia fizeram a política passar por várias transições até se consolidar a democracia. Surgiram, então, os legisladores Drácon e Sólon, que limitaram os poderes nas mãos dos ricos, o que resultou no apogeu da democracia com Péricles. Os cidadãos (basicamente homens adultos, pois essa política excluía crianças, mulheres e estrangeiros) podiam votar em leis ou assuntos de forma direta (e não representativa, como hoje).

10) O período Arcaico compreende qual período?

() vai de 900 a 700 a.C. () vai de 700 a 500 a.C.

11) No período Arcaico, o que ocorreu com a população?

() diminuiu () aumentou () se manteve igual

12) Os cidadão podiam votar em leis ou assuntos de forma direta.

() correto () incorreto

Trecho do texto: Grécia e Roma: conheça a história dessas duas civilizações da Idade Antiga. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/diversos/grecia-e-roma-conheca-a-historia-dessas-duas-civilizacoes-da-idade-antiga-81.phtml>

2) Leia o texto abaixo e relacione as colunas (vale 5 pontos):

A sociedade em Atenas era dividida em várias classes sociais: no topo estavam os eupátridas (eram os donos das melhores terras); geomores (formada pelos pequenos proprietários de terras); demiurgos (eram os comerciantes e artesãos); metecos (constituída de estrangeiros, eram comerciantes livres, mas sem direitos civis ou políticos); e escravizados: prisioneiros de guerra ou devedores, não possuíam direitos políticos.

EUPÁTRIDAS	pequenos proprietários de terras
GEOMORES	estrangeiros e comerciantes livres
DEMIURGOS	prisioneiros de guerra ou devedores
METECOS	donos das melhores terras
ESCRAVIZADOS	comerciantes e artesãos

3) Leia o texto abaixo e relacione as colunas (vale 3 pontos):

A sociedade espartana era dividida em três camadas sociais distintas: espartanos (eram os soldados profissionais e os políticos, donos das melhores terras); periecos (pequenos comerciantes e agricultores, serviam ao exército em batalhões separados) e os hilotas (servos).

ESPARTANOS	servos
PERIECOS	soldados profissionais e donos das melhores terras
HILOTAS	pequenos comerciantes e agricultores

4) Leia o texto e responda (vale 6 pontos):

Em Atenas, as assembleias eram divididas em **Eclesia** (todos os cidadãos, maiores de 20 anos. Votava as leis, as guerras e o ostracismo) e a **Bulé** (participavam 500 pessoas, escolhidas entre os cidadãos dos demos. Elaborava as leis). Os magistrados eram divididos entre **Estategas** (10 pessoas. Tinha funções militares e comandavam o exército e a marinha) e **Arcontes** (10 pessoas. Presidiam os tribunais e os cultos dos deuses. Verificavam as leis). Além disso, haviam os tribunais divididos em **Areópago** (eram os ex-arcontes. Julgavam os crimes religiosos e de morte. Eram cargos vitalícios) e os **Helieus** (eram 6 mil juizes, cidadãos maiores de 30 anos. Julgavam a maior parte dos processos).

ECLESIA	julgavam a maior parte dos processos
BULÉ	julgavam os crimes religiosos e de morte
ESTRATEGAS	presidiam os tribunais e cultos dos deuses
ARCONTES	comandavam o exército e a marinha
AREÓPAGO	elaboravam as leis
HELIEUS	votavam as leis, as guerras e o ostracismo

5) Leia o texto e relacione as colunas (vale 4 pontos):

Em Esparta o regime era uma diarquia, com dois reis. Os reis deviam governar com apoio da **Gerusa** (Conselho dos Anciãos, no qual participavam os homens com mais de 60 anos). Também havia o **Conselho dos Éforos** (composto por cinco membros eleitos pelo povo para um mandato de um ano, eles podiam inclusive julgar os reis). Outra instituição era a **Ápela**, uma Assembleia do Povo, (era formada pelos cidadãos com mais de 30 anos, não tinha função de criar leis, mas podia aprová-las ou recusá-las).

DIARQUIA	conselho dos anciãos
GERUSA	podiam julgar os reis
CONSELHO DOS ÉFOROS	sua função era criar leis
ÁPELA	regime de governo com dois reis

APÊNDICE II – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

TEXTO DIDÁTICO 2:

Unidade 6: Grécia

Texto 2 – Arte, religião, filosofia e legado cultural

Arte: Os gregos foram muito criativos e desenvolveram diversas formas de expressão entre elas: o teatro, a arquitetura, a escultura e a pintura em cerâmica.

Teatro: O teatro nasceu em Atenas, por volta do século VI AEC, nas festas dedicadas a Dionísio, o deus do vinho e depois do teatro também. O teatro grego usava narrativas religiosas e mitológicas. As tragédias e as comédias abordavam o comportamento humano. Somente os homens podiam ser atores e usavam máscaras. Os principais autores de **tragédias**: Ésquilo: Os Persas e Os Sete Contra Tebas; Sófocles: Édipo Rei, Electra, Antígona; Eurípedes: As Bacantes e Medéia. Autores de **Comédias**: Aristófanes: A paz e As vespas; Antífanos: Mínos e Medeia; Menandro: O herói e O Misanthropo.

Arquitetura: A característica mais evidente dos templos gregos é a simetria entre o pórtico de entrada e os fundos. As colunas e entablamento eram construídos segundo os modelos da ordem dórica, jônica e coríntia. As principais construções eram templos, teatros, ginásios e praças.

Escultura: Destinava-se a representar imagens de deuses, heróis e acontecimentos políticos e históricos. Eram usados para decorar o interior e o exterior dos templos. As esculturas eram naturalistas, ou seja, representavam o corpo humano com realismo, em uma beleza idealizada. Os principais escultores foram: **Fídias**, Míron e **Praxíteles**.

Pintura em cerâmica: A pintura grega mais conhecida é a da arte cerâmica. Os vasos eram usados em rituais religiosos e também para armazenamento e transporte de água, vinho, azeite e mantimentos. A forma correspondia à função: as **ânfora**, uma vasilha em forma de coração, com o gargalo largo ornado com duas asas e era usada para guardar líquidos; a **hidra** tinha três asas, uma vertical para segurar enquanto corria a água e duas para levantar; a **cratera** tinha a boca muito larga, com o corpo em forma de um sino invertido e servia para misturar água com o vinho. As pinturas dos vasos representavam pessoas em suas atividades diárias e cenas da mitologia grega. Entre os nomes mais conhecidos estão: Exéquias, Clítias e Sófilos. Normalmente as figuras eram pintadas em uma cor de contraste com o fundo (preto, vermelho e branco).

Religião: Os gregos eram politeístas e seus cultos tinham como finalidade a proteção de suas cidades e famílias. De acordo com os gregos, os deuses habitavam o topo do Monte Olimpo, principal montanha da Grécia Antiga. Os deuses eram imortais e possuíam características de seres humanos, portanto, tinham sentimentos e emoções como raiva, amor, ódio, amizade. Os deuses poderiam proteger

e ajudar os humanos ou ainda persegui-los como vemos em várias histórias da mitologia. As oferendas eram entregues nos templos como uma forma de obter o apoio ou a apaziguar a relação com os deuses.

Cosmogonia: Para os gregos, o universo surge com o caos e dele ven Urano e Gaia. Urano (o céu) permanecia unido a Gaia (a terra) em um ato de reprodução permanente. Dessa união nasceram os titãs, que não conseguiam sair do ventre de Gaia. Com a ajuda de um deles, Cronos, Gaia conseguiu se separar de Urano, quando ele foi castrado e destronado pelo filho. Cronos passou a reinar, mas, com medo de perder o poder, engolia os filhos que tinha com a titã Réia. Um deles, Zeus, foi escondido pela mãe e fez o pai vomitar os irmãos. Cronos e Zeus lideraram uma grande guerra, chamada de Titanomaquia. Zeus venceu e deu início à era dos deuses.

Titãs: Cronos (representado com uma foice, está ligado ao Tempo); Oceano (representado por um grande rio que corria em volta de toda a Terra); Ceos (ligado à inteligência e senhor do Norte); Crio (ligado às constelações e ao frio); Hipérion (era identificado com as forças solares); Jápeto (senhor do Oeste, ligado ao tempo de vida e a morte violenta); Tétis (ligada à fertilidade, simbolizando a capacidade geradora e fecundante das águas); Febe (ligada à lua e ao brilho); Têmis (ligada à justiça e a sabedoria, foi a segunda esposa de Zeus); Téia (ligada à luz do sol e das pedras preciosas); Mnemósine (ligada à memória e foi a quinta esposa de Zeus com quem teve as nove Musas: deusas da literatura e das artes – como poesia, música e dança); Réia (é ligada à fertilidade e chamada de Mãe dos Deuses, foi mãe de Zeus, Poseidon, Hades, além de Hera, Deméter e Héstia).

Divindades: Os gregos possuem muitas divindades, porém, nem todas possuem relevância e são importantes nas histórias mitológicas. Entre os mais conhecidos estão: Zeus (senhor dos raios e da chuva); Hera (protetora do casamento e da família); Artêmis (deusa da lua e da caça); Apolo (deus do sol e das profecias); Hermes (o mensageiro de Zeus e protetor dos viajantes). Hefesto (deus do fogo, dos vulcões e dos ferreiros); Afrodite (deusa do amor e da beleza); Atena (deusa das batalhas, inteligência e artes) Ares (deus da guerra); Hades (deus do submundo) e Poseidon (deus dos mares).

Seres mitológicos: Além dos deuses, a mitologia grega é recheada por outras figuras. Vamos conhecer alguns deles: **os heróis** são seres mortais, filhos de deuses com seres humanos como Hércules e Aquiles; **as ninfas** são seres femininos que habitavam os campos e bosques, levando alegria e felicidade; **os sátiros** são figuras com corpo de homem, chifres e patas de bode; **os centauros** tem corpo de cavalo e cabeça de homem; **as sereias** eram

seres com garras, asas e atraíam os marinheiros com seus cantos; as górgonas eram mulheres com cabelos de serpentes como a Medusa; as quimeras são seres com mistura de leão e cabra, soltavam fogo pelas ventas.

Jogos Olímpicos: uma das maiores contribuições dos gregos são os jogos olímpicos. E esses eventos esportivos tinham uma ligação com a religião: eram uma homenagem a Zeus. A primeira edição ocorreu em 776 AEC. O evento ocorria a cada quatro anos e neste período as guerras eram suspensas. Os esportes eram diferentes dos atuais (lutas, corridas e pentatlo). As mulheres não participavam dos jogos nem como expectadoras, pois os atletas disputavam os esportes nus. Os jogos foram suspensos em 393 pelo imperador romano Teodósio I, em função da conversão dos romanos ao cristianismo. Os jogos retornaram no final do século XIX, por iniciativa do barão francês Pierre de Coubertin.

Filosofia: Os mitos, narrativas que contavam a partir das aventuras de deuses, semideus e heróis, como o mundo tinha se formado e como estava constituído, passou a ser questionado por vários pensadores gregos e deste debate surgiu a filosofia (que significa em grego *amor a sabedoria*).

Filósofos pré-socráticos (século VI AEC): Os filósofos que viveram antes de Sócrates se preocupavam muito com o universo e com os fenômenos da natureza. Buscavam explicar tudo através da razão e do conhecimento científico como é o caso de Tales de Mileto, Anaximandro e Heráclito.

Período Clássico (séculos V e IV AEC): É a época dos sofistas e do grande pensador Sócrates. Os sofistas, entre eles Górgias, Leontinos e Abdera, defendiam uma educação cujo objetivo era a formação de um cidadão pleno, preparado para atuar politicamente para o crescimento da cidade. Dentro desta proposta pedagógica, os jovens deveriam ser preparados para falar bem (retórica), pensar e manifestar suas qualidades artísticas.

Sócrates começou a pensar e refletir sobre o homem, buscando entender o funcionamento do Universo. Para ele, a verdade está ligada ao bem moral do ser humano. Ele não deixou textos ou outros documentos, só conhecemos suas ideias através dos relatos deixados por seu discípulo Platão. Por sua vez, Platão, defendia que as ideias formavam o foco do conhecimento intelectual. Platão dizia que tudo que existe no mundo é uma cópia imperfeita do que existe no mundo das ideias.

Outro grande filósofo desta época foi Aristóteles que desenvolveu os estudos a partir das ideias de Platão e de Sócrates. Foi Aristóteles quem desenvolveu o que chamamos de lógica dedutiva. Para Aristóteles, a sistematização e os métodos devem ser desenvolvidos

para se chegar ao conhecimento pretendido, partindo sempre dos conceitos gerais para os específicos. Ele escreveu diversos trabalhos sobre o conhecimento, mas também sobre literatura e política, por exemplo.

Período Pós-Socrático (de 320 a.C. até o início da Era Cristã). Entre as principais tendências estão: **Ceticismo**: de acordo com os pensadores céticos, a dúvida deve estar sempre presente, pois o ser humano não consegue conhecer nada de forma exata e segura. **Epicurismo**: defendiam que o bem era originário da prática da virtude. O corpo e a alma não deveriam sofrer para, desta forma, chegar-se ao prazer; **Estoicismo**: os sábios estoicos defendiam a razão. Os fenômenos exteriores a vida deviam ser deixados de lado, como a emoção, o prazer e o sofrimento. O estoicismo foi bastante difundido entre os romanos. São filósofos desta corrente: Zenão de Cítio, Cleanro, Epicteto, Sêneca e Marco Aurélio.

Legado cultural: Os gregos fizeram muitas contribuições em diversas áreas do conhecimento. Vamos conhecer algumas delas?

Medicina: **Hipócrates** ficou conhecido como o “Pai da Medicina”. Um de seus textos mais famosos é o juramento que os médicos falam ainda hoje ao receber o diploma. Uma das frases atribuídas a ele é: “Que a comida seja teu alimento e o alimento tua medicina”.

Matemática: os gregos desenvolveram vários conceitos importantes. Entre os matemáticos destacam-se **Tales de Mileto e Pitágoras**.

História: Os gregos procuravam conhecer e explicar suas origens, dessa forma recorriam aos mitos e lendas, que contavam as façanhas de deuses e heróis. Os dois historiadores mais conhecidos são Heródoto e Tucídides. **Heródoto** (484 a 425 AEC): é conhecido como pai da História, porém, deixava-se influenciar por explicações míticas e lendárias. **Tucídides** (460 a 400 AEC) é considerado o fundador da História como uma ciência.

Referências bibliográficas:

Funari, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2018.

Aleixo, Gustavo; Fernandes Walter. **A Vida na Antiga Grécia**. São Paulo: Camelot, 2023.

MacDonald, Fiona. **Como seria sua vida na Grécia Antiga?** São Paulo: Scipione, 2019.

Homero. **Iliada e Odisseia**. São Paulo: Penguin, 2019.

Hesíodo. **Teogonia e Trabalho e os dias**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

TEXTO DIDÁTICO 2: ADAPTADO AEE

Unidade 6: Grécia

Texto 2 – Arte, religião, filosofia e legado cultural

Arte: Os gregos foram muito criativos e desenvolveram diversas formas de expressão: o teatro, a arquitetura, a escultura e a pintura em cerâmica.

Teatro: O teatro nasceu em Atenas, por volta do século VI AEC, nas festas dedicadas a Dionísio, o deus do Vinho e depois do teatro também. O teatro grego usava narrativas religiosas e mitológicas. As tragédias e as comédias abordavam o comportamento humano. Somente os homens podiam ser atores e usavam máscaras. Principais autores de tragédias: Ésquilo: Os Persas e Os Sete Contra Tebas; Sófocles: Édipo Rei, Electra, Antígona; Eurípedes: As Bacantes e Medéia. Autor de Comédias: Aristófanes: A paz e As vespas.

1) Assinale quais foram as expressões artísticas desenvolvidas pelos gregos:

- () teatro () cinema () TV () fotografia
 () arquitetura () escultura () pintura em cerâmica () pintura em tela

2) O teatro surgiu quando?

- () No século VI AEC () No século II AEC () No século X AEC

3) Onde o teatro surgiu?

- () Em Atenas () Em Tebas () Em Esparta

4) O teatro estava ligado a qual deus?

- () Atena () Zeus () Dioniso () Apolo

5) Quais eram os temas das peças de teatro gregas?

- () romance () mitologia () religiosos () suspense
 () ação () drama () comédia () musicais

6) As peças de teatro eram de qual gênero?

- () ação () drama () comédia () tragédia

7) Todas as pessoas podiam ser atores no teatro grego?

() sim () não

8) Quem podia ser ator no teatro grego?

9) O que os atores gregos usavam nas peças de teatro?

() máscaras () fantasias () chapéus () maquiagem

Arquitetura: A característica mais evidente dos templos gregos é a simetria (igualdade) entre o pórtico de entrada e o dos fundos. As colunas e entablamento (degraus) eram construídos segundo os modelos da ordem dórica, jônica e coríntia (indo do mais simples ao mais complexo). As principais construções eram de templos, teatros, ginásios e praças.

1) Qual era a principal característica dos templos gregos?

() simetria () eram redondos () eram em formato de pirâmide

2) O pórtico de entrada era igual ao dos fundos.

() correto () incorreto

3) Quais eram as ordens decorativas?

() aqueias () jônica () eólicas () dóricas () coríntia

4) De acordo com o texto, qual era a ordem mais simples?

() aqueias () jônica () eólicas () dóricas () coríntia

5) De acordo com o texto, qual a ordem mais complexa?

() aqueias () jônica () eólicas () dóricas () coríntia

6) Quais eram as principais construções gregas?

- () templos () palácios () pirâmides () teatros
 () ginásios () mercados () casas () praças

Escultura: Destinava-se a representar imagens de deuses, heróis e acontecimentos políticos e históricos. Eram usados para embelezar o interior e o exterior dos templos. As esculturas eram naturalistas, ou seja, representavam o corpo humano com realismo, em uma beleza idealizada. Os principais escultores foram: Fídias, Míron e Praxíteles.

1) Para que serviam as esculturas?

- () representar imagens de deuses () só para decoração
 () representar imagens de heróis () representar acontecimentos históricos

2) Onde ficam as esculturas?

- () no interior e no exterior dos teatros () no interior e no exterior dos templos

3) Como eram as esculturas gregas?

- () realistas () abstratas

4) A beleza do corpo humano era idealizada nas esculturas gregas.

- () correto () incorreto

Pintura em cerâmica: A pintura grega encontra-se na arte cerâmica. Além de servir para rituais religiosos, esses vasos eram usados para armazenar, entre outras coisas, água, vinho, azeite e mantimentos. Por isso, a sua forma correspondia à função para que eram destinados: ânfora era uma vasilha em forma de coração, com o gargalo largo ornado com duas asas; a hidra tinha três asas, uma vertical para segurar enquanto corria a água e duas para levantar; a cratera tinha a boca muito larga, com o corpo em forma de um sino invertido, servia para misturar água com o vinho. As pinturas dos vasos representavam pessoas em suas atividades diárias e cenas da mitologia grega. O maior pintor de figuras negras foi ExéQUIAS.

2) O que era o politeísmo?

() crença em vários deuses () crença em um deus único

3) Qual era o objetivo do culto religioso na Grécia?

() proteção familiar () prosperidade financeira

() proteção das cidades () buscar saúde e amor

4) Onde os deuses viviam?

() No topo do Monte Olimpo () No topo do Monte Everest

5) Os deuses gregos eram.....

() mortais () imortais

6) Os deuses gregos tinham características de seres humanos.

() correto () incorreto

Jogos Olímpicos: começaram em 776 AEC como uma homenagem a Zeus. Eram realizados a cada quatro anos (uma olimpíada) e neste período as guerras eram suspensas. Os esportes eram diferentes dos atuais (lutas, corridas e pentatlo). As mulheres não participavam dos jogos nem como expectadoras (quem assistia). Os jogos foram suspensos em 393 pelo imperador romano Teodósio I, em função da conversão dos romanos ao cristianismo. Os jogos retornaram no final do século XIX, por iniciativa do barão francês Coubertin.

1) Quando os jogos olímpicos começaram?

() 776 AEC () 393 () 776 () 393 AEC

2) Os jogos eram uma homenagem para quem?

() Zeus () Apolo () Poseidon () Hades

3) O que ocorria durante os jogos?

as guerras começavam era uma vida normal as guerras paravam

4) Os esportes dos jogos da antiguidade eram iguais aos de hoje?

Sim Não

5) Quem eram os atletas nos jogos da Antiguidade?

somente os homens somente as mulheres todos participavam

6) As mulheres podiam assistir aos jogos?

Sim Não

7) Quando os jogos acabaram?

776 AEC 393 776 393 AEC

8) Por que os jogos acabaram?

Porque os romanos se tornaram cristãos Porque os romanos eram pagãos

9) Quando os jogos foram recriados?

no fim do século XIX no fim do século XX no século XV

10) Quem recriou os jogos olímpicos modernos?

o francês Julio Verne o francês barão de Coubertin

11) Onde ocorreram os jogos olímpicos este ano?

Em Paris Em Tóquio No Rio de Janeiro

Cosmogonia: O mundo mitológico grego tem início com o casal Urano e Gaia. Urano (o céu) permanecia unido a Gaia (a terra). Dessa união nasceram os titãs, que não conseguiam sair do ventre de Gaia. Infeliz com os filhos aprisionados em sua barriga, Gaia ajudou um deles, Cronos, a tirar o pai do poder. Com isso, Urano se separou de Gaia. Cronos passou a reinar, mas, com medo de perder o poder também, ele engolia os filhos que tinha com a titã Réia. Um deles, Zeus, escapou desse destino e resgatou os irmãos, fazendo Cronos vomitar os filhos. Zeus derrotou Cronos em uma grande batalha chamada de Titanomaquia, e que deu início à era dos deuses.

1) Como teve início o mundo mitológico para os gregos?

() com o casal Urano e Gaia () com o casal Cronos e Réia

2) Quem era Urano?

() o céu () a terra () o sol() o mar

3) Quem era Gaia?

() a terra () a lua () as montanhas () as florestas

4) Por que Gaia estava infeliz?

() seus filhos morreram () seus filhos estavam presos em sua barriga

5) Qual dos filhos ajuda Gaia a tirar Urano do poder?

() Zeus () Prometeu () Cronos () Hipérion

6) Depois que Urano deixou o poder, quem passou a governar?

() Zeus () Prometeu () Cronos () Hipérion

7) Quem era a esposa de Cronos?

() Hera () Atena () Réia () Têmis

8) O que Cronos fazia com os filhos?

() engolia () escondia () abandonava

9) Qual filho de Cronos e Réia não foi engolido pelo pai?

() Zeus () Poseidon () Hades

10) Como os filhos de Cronos são libertados?

() Cronos os encontra e entrega à Réia () Cronos vomitou os filhos

11) Como se chamou a batalha entre os deuses e os titãs pelo poder?

() Titanomaquia () Ragnarök () Apocalipse

Titãs: Cronos (representado com uma foice, está ligado ao Tempo); Oceano (representado por um grande rio que corria em volta de toda a Terra); Ceos (ligado à inteligência e senhor do Norte); Crio (ligado às constelações e ao frio); Hipérion (era identificado com as forças solares); Jápeto (senhor do Oeste, ligado ao tempo de vida e a morte violenta); Tétis (ligada à fertilidade, simbolizando a capacidade geradora e fecundante das águas); Febe (ligada à lua e ao brilho); Têmis (ligada à justiça e a sabedoria, foi a segunda esposa de Zeus); Téia (ligada à luz do sol e das pedras preciosas); Mnemósine (ligada à memória e foi a quinta esposa de Zeus com quem teve as nove Musas: deusas da literatura e das artes – como poesia, música e dança); Réia (é ligada à fertilidade e chamada de Mãe dos Deuses, foi mãe de Zeus, Poseidon, Hades, além de Hera, Deméter e Héstita.

1) Complete as frases com os nomes dos titãs mais importantes:

Cronos, Oceano, Ceos, Crio, Hipérion, Jápeto, Réia, Tétis, Têmis, Mnemósine, Teia, Febe,

a) _____ é o titã do tempo.

b) _____ era a titã da memória.

c) _____ era a titã chamada de mãe dos deuses.

d) _____ era a titã ligada à luz do sol.

e) _____ era a titã da justiça.

f) _____ era o titã representado por um rio.

g) _____ era a titã ligada à lua.

h) _____ era o titã ligado aos raios solares.

i) _____ era a titã ligada à fertilidade.

j) _____ era o senhor do Norte.

k) _____ era o titã ligado ao frio.

l) _____ era o titã senhor do Oeste.

Outros: Além dos 12 titãs, Urano e Gaia tiveram três filhos chamados *ciclopes* (Arges, Brontes e Estéropes). Eles eram gigantes, com só um olho na face, que lutaram ao lado de Zeus na guerra contra Cronos. Também são filhos de Urano e Gaia os *hecatonquiros* (Briareu, Coto e Giges). Eles eram seres com 100 braços e 50 cabeças.

1) Quem eram os outros filhos de Urano e Gaia?

() ciclopes () hecatonquiros () górgonas () hidra

2) Quem eram os ciclopes?

() eram gigantes com dois olhos () eram gigantes com apenas um olho

3) Quais eram os nomes dos ciclopes?

() Briareu, Coto e Giges () Arges, Brontes e Estéropes

4) Quem eram os hecatonquiros?

() monstros com três cabeças () monstros com 100 braços e 50 cabeças

5) Quais eram os nomes dos hecatonquiros?

() Briareu, Coto e Giges () Arges, Brontes e Estéropes

Divindades: Zeus (senhor dos raios e da chuva); Hera (protetora do casamento e da família); Artêmis (deusa da lua e da caça era a irmã de Apolo); Apolo (deus do sol e das profecias e irmão gêmeo de Artêmis); Hermes (o mensageiro de Zeus e protetor dos viajantes). Hefesto (deus do fogo, dos vulcões e dos ferreiros); Afrodite (deusa do amor e da beleza); Atena (deusa das batalhas, inteligência e artes) Ares (deus da guerra); Hades (deus do submundo) e Poseidon (deus dos mares).

1) Complete as frases:

Zeus, Hera, Artêmis, Apolo, Hermes, Hefesto, Afrodite, Atena, Ares, Hades e Poseidon

a) _____ era o deus do submundo.

b) _____ era irmão gêmeo de Artêmis.

c) _____ era o deus da guerra.

d) _____ era a deusa da sabedoria.

e) _____ era a deusa do amor.

f) _____ era o senhor dos raios e da chuva.

g) _____ era a deusa que protegia os casamentos.

h) _____ era o mensageiro dos deuses.

i) _____ era o deus dos mares.

j) _____ era o deus ferreiro e dos vulcões.

k) _____ era a deusa da caça.

Seres mitológicos: heróis (seres mortais, filhos de deuses com seres humanos como Hércules e Aquiles); ninfas (seres femininos que habitavam os campos e bosques, levando alegria e felicidade); sátiros (figuras com corpo de homem, chifres e patas de bode); centauros (seres com corpo formado por uma metade de homem e outra de cavalo); já o Minotauro era diferente (era um homem com cabeça de touro); sereias (mulheres com asas de pássaros e garras, atraíam os marinheiros com seus cantos); górgonas (mulheres com cabelos de serpentes como a Medusa); quimeras (seres com mistura de leão e cabra, soltavam fogo pelas ventas).

1) Quem eram os heróis?

() filhos de deuses com humanos () filhos dos centauros

2) Quem eram as ninfas?

() seres femininos que habitavam os campos

() seres femininos que moravam no mar

3) Quem eram os sátiros?

() homens com chifres e patas de bode

() homens com metade do corpo de cavalo

() homens com metade do corpo de boi

4) Quem eram os centauros?

- homens com chifres e patas de bode
- homens com metade do corpo de cavalo
- homens com metade do corpo de boi

5) Quem era o Minotauro?

- homens com chifres e patas de bode
- homens com metade do corpo de cavalo
- homens com metade do corpo de boi

6) Quem eram as sereias?

- mulheres com asas de pássaros e garras
- mulheres com cabelos de serpentes
- seres com mistura de leão e cabra

7) Quem eram as górgonas?

- mulheres com asas de pássaros e garras
- mulheres com cabelos de serpentes
- seres com mistura de leão e cabra

8) Quem eram as quimeras?

- mulheres com asas de pássaros e garras
- mulheres com cabelos de serpentes
- seres com mistura de leão e cabra

Filosofia: Os mitos, narrativas que contavam a partir das aventuras de deuses, semideus e heróis, como o mundo tinha se formado e como estava constituído, passou a ser questionado por vários pensadores e foi aí que começou a filosofia. Foram filósofos importantes: Sócrates, Platão e Aristóteles. Filosofia significa “amor” pela sabedoria e foi uma criação dos gregos.

1) O que significa Filosofia?

() amor pela sabedoria () amor pela luta () amor pelos amigos

2) Quem foram os filósofos importantes da Grécia?

() Sócrates () Platão () Santo Agostinho () Kant

() Aristóteles () Nietzsche () Freud () Max Weber

3) Por que a filosofia surgiu?

() para questionar os mitos e narrativas que tentavam explicar o mundo

() para questionar a ciência e os fenômenos da natureza

Medicina: Hipócrates ficou conhecido como o “Pai da Medicina”. Um de seus textos mais famosos é o juramento que os médicos falam ainda hoje ao receber o diploma. Uma das frases atribuídas a ele é: “Que a comida seja teu alimento e o alimento tua medicina”.

Matemática: os gregos desenvolveram vários conceitos importantes. Entre os matemáticos destacam-se Tales de Mileto e Pitágoras.

História: Os gregos procuravam conhecer e explicar suas origens, dessa forma recorriam aos mitos e lendas, que contavam as façanhas de deuses e heróis. Os dois historiadores mais conhecidos são Heródoto e Tucídides. Heródoto (484 a 425 AEC): é conhecido como pai da História, porém, deixava-se influenciar por explicações míticas e lendárias. Tucídides (460 a 400 AEC) é considerado o fundador da História como uma ciência.

1) Quem era o chamado de pai da Medicina?

() Tales de Mileto () Heródoto () Hipócrates

2) O que os médicos fazem ainda hoje nas formaturas?

() o juramento de Pitágoras () o juramento de Hipócrates

3) Qual era a frase importante dita por Hipócrates?

() “Que a comida seja teu alimento e o alimento tua medicina”.

() “Não acredito nas histórias dos mitos gregos, elas são risíveis”.

4) Quem eram os matemáticos importantes da Grécia?

() Heródoto () Tucídides () Tales de Mileto () Pitágoras

5) Quem era chamado de pai da História?

() Heródoto () Tucídides () Tales de Mileto () Pitágoras

6) Quem eram os historiadores importantes da Grécia?

() Heródoto () Tucídides () Tales de Mileto () Pitágoras

7) Quem era considerado o fundador da História como uma ciência?

() Heródoto () Tucídides () Tales de Mileto () Pitágoras

ATIVIDADES DISCURSIVAS

Atividades sobre o texto 2:

Responda:

- 1) Quais eram as principais formas de expressão artística dos gregos?
- 2) Qual expressão artística foi uma criação importante dos gregos? Como essa forma de arte era praticada por eles? Esse tipo de arte ainda é praticado hoje? O que mudou em relação aos gregos da Antiguidade?
- 3) A escultura grega possuía algumas características importantes que a fizeram se destacar. Aponte quais eram estes elementos.
- 4) Quais eram as principais características da pintura em cerâmica? De que forma a cerâmica se tornou importante para conhecermos mais sobre a própria história da Grécia?
- 5) Em termos de arquitetura, o que os gregos construíam? Quais elementos se tornaram símbolo de sua cultura?
- 5) Quais as principais características da religiosidade dos gregos?
- 6) Cite pelo menos três deuses e seus poderes:
- 7) Entre os legados culturais gregos está a filosofia. O que é isso? O que significa esta palavra? Quais foram os principais nomes da filosofia grega?
- 8) Outro legado cultural importante dos gregos é o seu sistema de escrita. Qual a relação entre esta forma de escrita e a que usamos hoje?
- 9) Explique o que eram os Jogos Olímpicos e sua relação com o aspecto religioso:
- 10) Outra contribuição grega é a literatura. Quais obras e autores se destacaram nesta área?

ATIVIDADES OBJETIVAS

Atividades Grécia – texto 2

1) Sobre a cultura marque V ou F:

- a) () O teatro é uma invenção dos gregos. Os atores costumavam usar máscaras nas peças.
- b) () Os gregos eram politeístas, acreditavam em vários deuses. Zeus era o mais importante.
- c) () A arquitetura foi uma arte desprezada pelos gregos. Eles não usavam colunas nas construções.
- d) () As esculturas eram estilizadas, a exemplo dos egípcios, também usavam a lei da frontalidade.
- e) () A pintura em cerâmica retratava desde cenas do cotidiano quanto batalhas e mitos.
- f) () Hades era o deus do submundo e Poseidon dos mares.
- g) () Centauros e minotauros eram seres mitológicos, assim como as sereias e ninfas.
- h) () Foram filósofos importantes Sócrates, Platão e Aristóteles.
- i) () Os jogos olímpicos eram jogos em homenagem a Zeus.
- j) () As guerras não paravam durante os jogos.

2) Relacione as colunas:

- a) teatro b) escultura c) pintura
- d) arquitetura e) filosofia f) medicina
- g) história h) matemática i) olimpíadas
- a) () Ocorria a cada 4 anos e era uma homenagem a Zeus.

- b) () Significa amor à sabedoria.
- c) () Heródoto é considerado o “pai”.
- d) () Arte que usava máscaras.
- e) () Eram realistas e naturalistas.
- f) () Representavam imagens de batalhas e mitos.
- g) () Tales de Mileto e Pitágoras eram grandes nomes.
- h) () A simetria era uma das suas características.
- i) () Hipócrates era considerado o “pai”.
- j) () Durante esse evento, as guerras eram pausadas.

3) Relacione as colunas:

- 1) Poseidon 2) Hades 3) Zeus
- 4) Hera 5) Afrodite 6) Hefesto
- 7) Apolo 8) Ares 9) Artêmis
- 10) Hermes 11) Atena 12) Perséfone

- a) () Irmão de Zeus e deus dos mortos
- b) () O filho mais novo de Cronos e Rêia é o líder dos deuses que vivem no monte Olimpo.
- c) () Filha de Zeus, é conhecida por ser a deusa da Sabedoria e do Conhecimento.
- d) () Deus do fogo e da forja
- e) () É mensageiro dos deuses e o protetor de viajantes e mercadores.

f) () O irmão mais velho de Zeus e Hades é o deus do mar.

g) () Filha de Zeus, é a única que pode ir e vir do submundo.

h) () O nome da deusa do amor significa “nascida da espuma”, porque diziam que ela havia surgido do mar.

i) () Irmã gêmea de Apolo, é a deusa da caça

j) () é a deusa do matrimônio e do parto.

k) () deus da guerra é outro filho de Zeus e Hera.

l) () O deus da luz (representada pelo Sol), das artes, da medicina e da música.

4) Os gregos possuíam várias criaturas mitológicas, entre elas àquelas que inspiravam suas criações artísticas e científicas, as musas. Clío era a musa ligada à:

- a) Música b) História
c) Poesia Épica d) Astronomia

5) Qual era o nome do poeta que ficou famoso por ser o autor dos poemas *Iliada* e *Odisseia*:

- a) Homero b) Heródoto
c) Aristóteles d) Platão

6) Na Arquitetura se destacaram alguns estilos que influenciaram, por exemplo, a decoração das colunas. Em qual das alternativas a seguir estão indicados os três estilos?

- a) O dório, o jônio e o coríntio.
b) O sofista, o platônico e o socrático.
c) O alexandrino, o maneirista e o barroco.
d) O dório, o gótico e o alexandrino.
e) O helênico, o romântico e o helenístico.

7) Qual mito grego simboliza a decadência da Civilização Minoica?

- a) Medusa b) Hércules
c) Narciso d) Minotauro

8) Helena, a mulher mais bela da Grécia, é personagem de qual mito?

- a) Minotauro b) Centauro
c) Medusa d) Guerra de Troia

9) A história do livro *Odisseia* é sobre o retorno de Ulisses, herói da Guerra de Troia, para casa. O que dificultou sua volta (leva 10 anos) foram os obstáculos provocados por:

- a) Atenas b) Zeus
c) Poseidon d) Hades

10) Para os gregos antigos, os deuses principais viviam:

- a) Monte Everest b) Monte Olimpo
c) Monte da Neblina d) Monte Branco

11) Um deus importante para os gregos que vivia no submundo era:

- a) Atenas b) Zeus
c) Poseidon d) Hades

12) A grande batalha entre os deuses e os titãs foi chamada de:

- a) Cronocracia b) Titanomaquia
c) Cosmogonia d) Apocalipse

13) Assinale a alternativa que traz as principais características da religião dos gregos:

- a) Monoteísta; o principal deus era Zeus; os deuses eram divididos em bons e maus.
b) Politeístas; o principal deus era Zeus; os deuses tinham características humanas.

APRESENTAÇÃO DE SLIDES

GRÉCIA ANTIGA

Religião e Mitologia
Artes
Legados culturais

Prof. Amanda Menger- 6º Anos



RELIGIÃO



- Os gregos eram politeístas
- Os deuses eram cultuados em templos
- Os deuses tinham características humanas: raiva, ciúme, amor, entre outros
- Eles eram imortais
- Muitos deuses viviam no Olimpo
- Deuses e titãs fizeram uma guerra chamada Tironomaquia

PRINCIPAIS DEUSES GREGOS

- Zeus, senhor dos raios e da chuva.
- Hera, protetora do casamento e da família.
- Artêmis, deusa da lua e da caça.
- Apolo, deus do sol e das profecias.
- Hermes, o mensageiro de Zeus, e protetor dos viajantes.



PRINCIPAIS DEUSES GREGOS

- Hefesto, deus do fogo, dos vulcões e ferreiros.
- Afrodite, deusa do amor e da beleza.
- Atena, deusa das batalhas, inteligência e artes.
- Ares, deus da guerra.
- Hades, deus dos mortos.
- Poseidon, deus dos mares.



SERES MÍTOLÓGICOS

- heróis: seres mortais, filhos de deuses com seres humanos.
- ninfas: seres femininos que habitavam os campos e bosques, levando alegria e felicidade.
- sátiros: figuras com corpo de homem, chifres e patas de bode.
- centauros: seres com corpo formado por uma metade de homem e outra de cavalo.



SERES MÍTOLÓGICOS

- sereias: mulheres com metade do corpo aves, atraíam os marinheiros com seus cantos atraentes.
- górgonas: mulheres, espécies de monstros, com cabelos de serpentes.
- quimeras: seres com mistura de leão e cabra, soltavam fogo pelas ventas.
- minotauro - metade homem metade touro. Habitava o labirinto



ARTE



Teatro



Pintura em cerâmica



Esculturas



Arquitetura

LEGADOS CULTURAIS



FILOSOFIA

- A palavra significa amizade ou amor pela sabedoria (Philo: amor ou amizade; Sophia: sabedoria)
- Filósofos importantes: Tales de Mileto, Pitágora, Anaximandro, Heráclito, Parmênides e Demócrito. Outros filósofos importantes foram Sócrates, Platão e Aristóteles.

LEGADOS CULTURAIS



MEDICINA

- Hipócrates ficou conhecido como o “Pai da Medicina”.
- Juramento de Hipócrates
- Uma das frases atribuídas a ele é: “Que a comida seja teu alimento e o alimento tua medicina”.
- Ele se recusou a aceitar as interpretações mágicas e religiosas para as doenças aceitas na época,

LEGADOS CULTURAIS



MATEMÁTICA

- Os gregos desenvolveram vários conceitos importantes.
- Entre os matemáticos destacam-se Tales de Mileto e Pitágoras.
- Eles criaram vários teoremas que ajudaram a realizar muitos cálculos, inclusive alguns importantes para a construção de diversas obras

LEGADOS CULTURAIS



HISTÓRIA

- Heródoto (484-425 A.C): é conhecido como pai da História, porém, deixava-se influenciar por explicações míticas e lendárias.
- Tucídides (460-400 A.C): É considerado o fundador da História Científica, em seu trabalho não havia lugar para mitos e lendas.

LEGADOS CULTURAIS



JOGOS OLÍMPICOS

- Começaram em 776 a.C como uma homenagem a Zeus.
- Eram realizados a cada quatro anos e neste período as guerras eram suspensas.
- Os esportes eram diferentes dos atuais.
- Os jogos terminaram em 393 e retornaram no final do século 19, por iniciativa do barão francês Coubertain

LEGADOS CULTURAIS



JOGOS OLÍMPICOS

- Stadio, ou Dromo. Corrida de 190 metros, o equivalente ao comprimento do estádio grego.
- Diaulos, se corria duas vezes a quilometragem da Stadio, ou seja, 384 metros.
- Dolichos, corrida entre 7 e 24 estádios.
- Luta, na qual era permitido quebrar até os dedos do adversário.
- Pentatlo, composto por lançamento de disco, lançamento de dardo, salto em distância, as corridas de estádio e luta.

LEGADOS CULTURAIS



JOGOS OLÍMPICOS

- Pugilato, luta que terminava quando um dos atletas ficava inconsciente ou desistia. Os competidores costumavam envolver os dedos em tiras de couro.
- Tethrippon, corrida de quadrigas que consistia em carroças puxadas por quatro cavalos.
- Pancrácio, luta em que valia tudo, menos enfiar os dedos nos olhos, atacar a região genital, arranhar ou morder o adversário.
- Corrida equestre, os concorrentes entravam no hipódromo marchando.

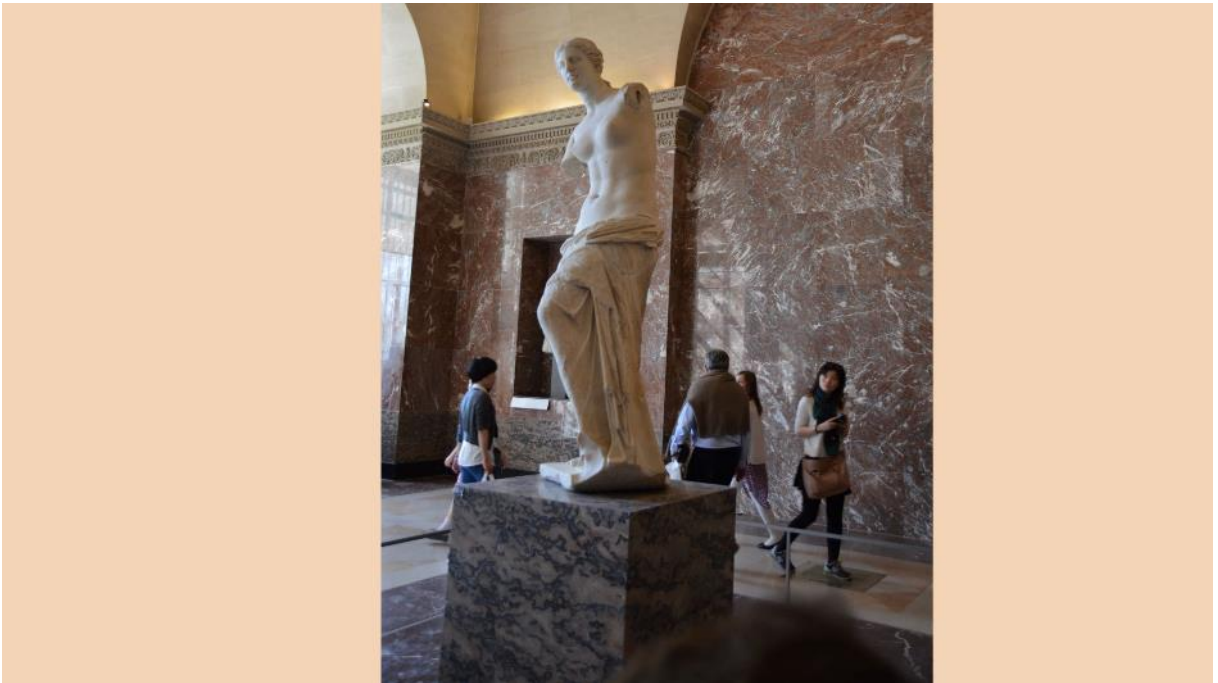
LEGADOS CULTURAIS

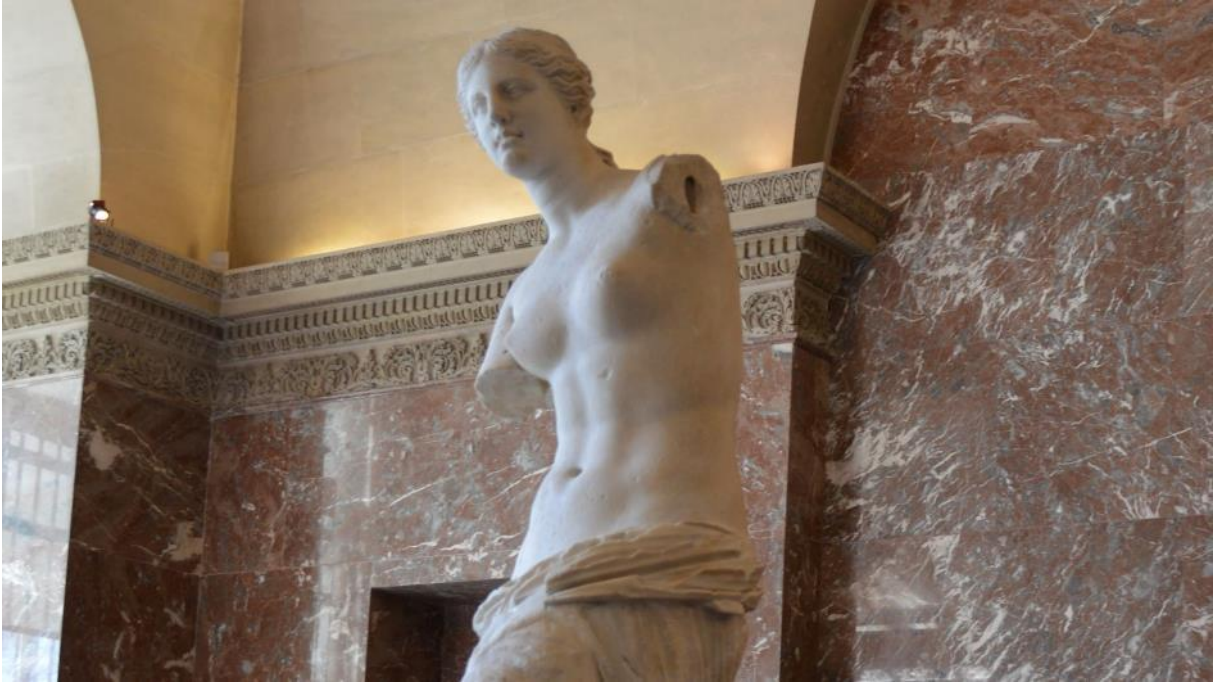


JOGOS OLÍMPICOS

- Hoplitódromo, corrida com armas, usando escudo, elmo e caneleira.
- Apene, corrida de carroças puxadas por mulas.
- Calpe, corrida com éguas.
- Synoris, corridas de bigas, carroças puxadas por dois cavalos.
- Diskos, lançamento de discos de um ponto determinado e onde o disco caia, era marcado com estacas.
- Pédema, salto em distância onde os atletas, para conseguir impulso, usavam um tipo de halteres.

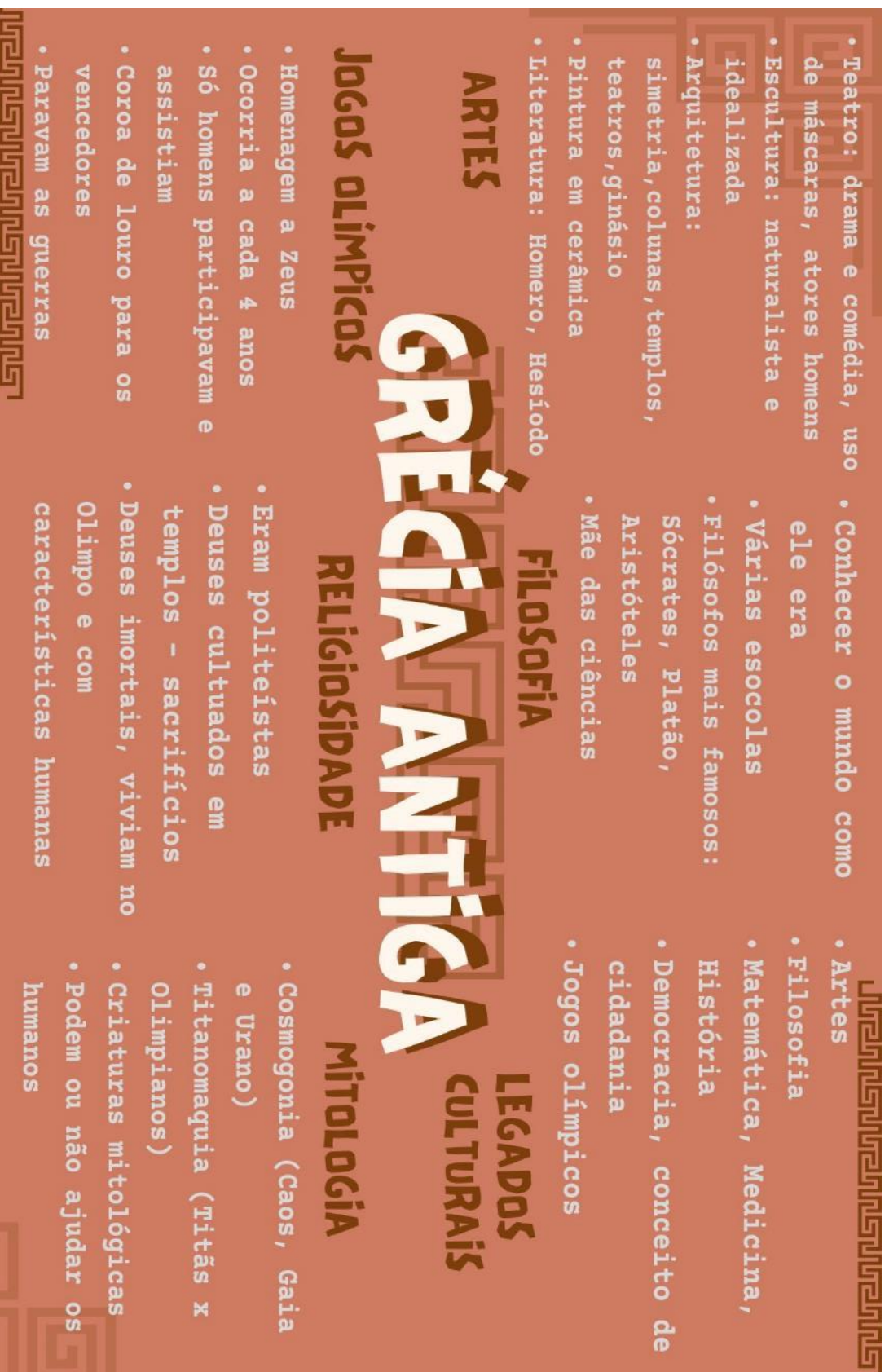












SUGESTÕES DE MATERIAIS COMPLEMENTARES

GRÉCIA ANTIGA

VIDEOS E FILMES

Hércules (1997) : playlist: <https://www.youtube.com/watch?v=vz2TskIeuZ8&list=PLBwPNDSfWg5PwBqboeRG1mWolV2-eaLL>

Nerdologia: Deuses gregos: <https://www.youtube.com/watch?v=CmPG7i5z26g&t=13s>

Nerdologia: Olimpíadas: <https://www.youtube.com/watch?v=ripYeFlhsAQ&t=3s>

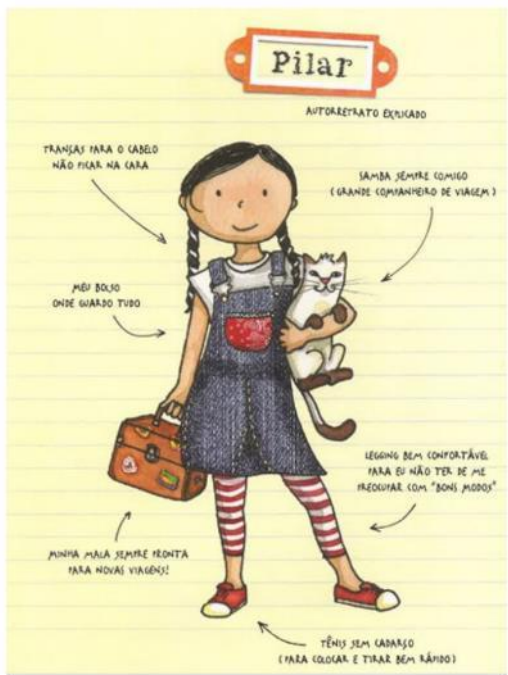
MÚSICA E PODCASTS

Chico Hit's: Arte Grega: <https://www.youtube.com/watch?v=6YQ6mYspi4&t=91s>

Chico Buarque: Mulheres de Atenas <https://www.youtube.com/watch?v=MabbVn0Rlv4>

Podcast Noites Gregas: <https://open.spotify.com/show/5Z3h3reDis7DxTVeinnu2?si=d777761725b04430b&nd=1&dlsi=8e9a44ada3f74943>

TRABALHO ADAPTADO AEE



1) Qual o nome do livro que estamos lendo na aula de História?

- () Diário de Pilar na Grécia
- () Diário de Pilar no Egito
- () Diário de Pilar na Amazônia

2) Qual o nome da personagem principal do livro?

- () Pilar
- () Atena
- () Ana



3) Qual o nome do avô de Pilar?

- () João
- () Pedro
- () Tiago

4) O que aconteceu com o pai de Pilar?

- () foi viajar de barco
- () foi viajar de avião
- () foi viajar de trem

5) Com qual personagem Pilar acha que o pai é parecido?

- () Ulisses
- () Aquiles
- () Zeus



6) O que o avô Pedro gosta de fazer?

- () ler
 () correr
 () cantar

7) Segundo Pilar, o que ocorreu com a perna do avô?

- () ele quebrou
 () ele manca
 () ele não tem uma perna

8) O que o avô Pedro sabe fazer muito

bem?

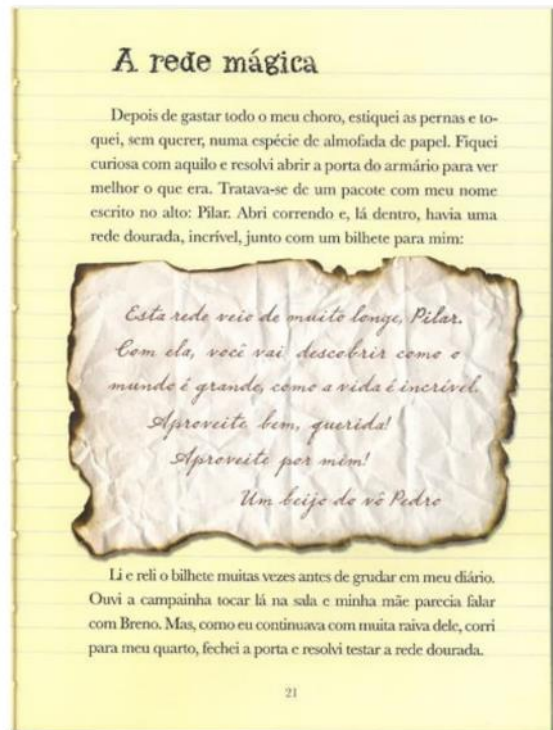
- () pizza
 () contar histórias
 () cantar músicas alegres

9) O que Pilar ganhou do avô?

- () uma rede mágica
 () uma bolsa mágica
 () um diário mágico

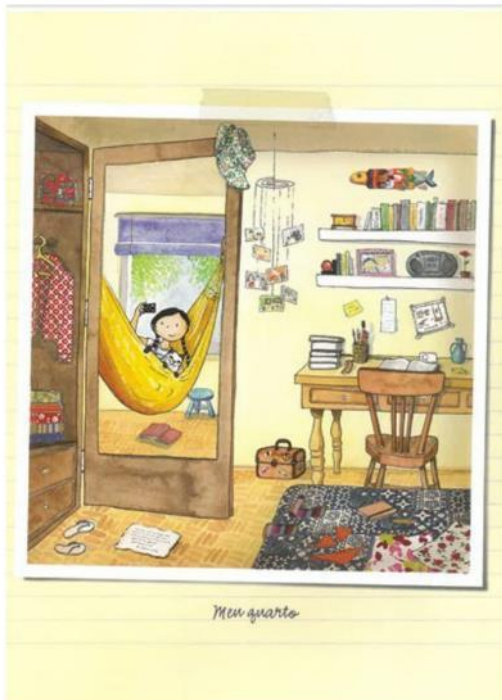
10) De acordo com o bilhete, de onde veio a rede?

- () de muito longe
 () de pertinho
 () do armário do avô



11) O que o avô diz que Pilar vai descobrir?

- () como o mundo é pequeno
 () como o mundo é grande



12) Onde Pilar está?

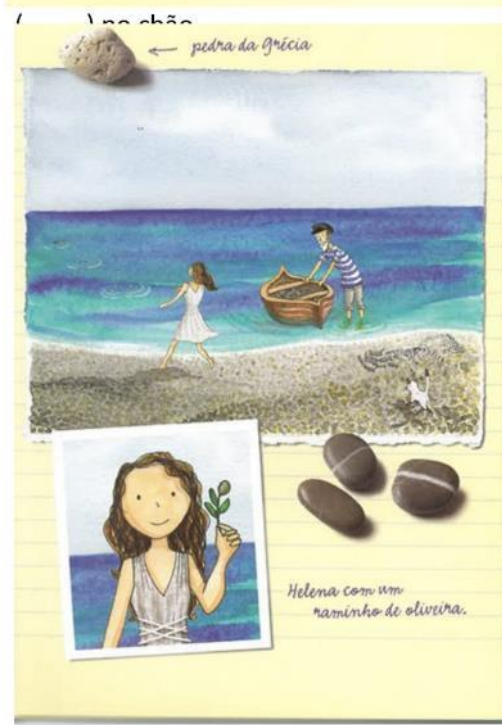
- na rede dourada
 sentada na cadeira
 deitada na cama

13) Quem está na rede com a menina?

- o gato
 o cachorro
 ela está sozinha

14) Onde está o bilhete do avô Pedro?

- na mesa
 na cama



15) Para onde a rede leva Pilar?

- para uma cidade grande
 para uma praia
 para uma montanha

16) Onde é o lugar que Pilar vai parar?


- na Grécia
 na Itália
 no Egito

17) Como é o nome da amiga de Pilar?

- Helena Artêmis Hera

SAMBA

*Meu Gato
Nome: Samba.
Pelo: branco com patas
cor de chocolate.
Mania: cafuné.
Medo: de água.
Diversão: enfiar o focinho
onde não é chamado.
Comida favorita: peixe.
Acho que é o maior guloso!*

Mar adentro

O dono da rede era um pescador simpático e não fez cara feia ao ver Samba se aproximar. Pelo contrário, até deu um peixe a ele. Helena já conhecia o tal pescador e foi logo nos apresentando:

- Este é o Tirésias, Pilar. Ele é como se fosse o meu avô...
- Puxa, vocês iam gostar de conhecer o meu avô Pedro, mas ele viajou para a Grécia e...
- Ele veio para cá?, Tirésias me perguntou.
- Grécia? Aqui é a Grécia?

Foi assim que descobri onde estava. Era muita sorte, eu mal podia acreditar!

GRÉCIA



Coisas sobre a GRÉCIA que meu avô contou

*Capital: Atenas.
População: cerca de 12 milhões de habitantes.
Filósofo mais famoso: Sócrates.
Escritor mais famoso: Homero.
Curiosidade: a Grécia é formada por
mais de mil ilhas!!! Mas só 227 são habitadas!*

18) Qual nome que Pilar dá para o gato?

- () Samba
() Rock
() Blues

19) Qual a cor do pelo do gato?

- () branco
() preto
() cinza

20) Qual a cor das patas do gato?

- () chocolate
() vermelho
() preto

21) O que o gato gosta de comer?

- () peixe

() churrasco

22) Qual a capital da Grécia?

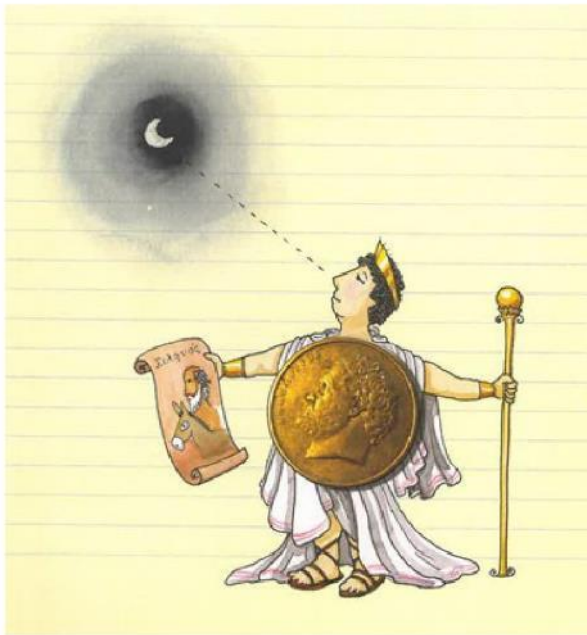
- () Atenas
() Esparta
() Corinto

23) Qual é o escritor mais famoso da Grécia?

- () Sócrates
() Homero
() Ulisses

24) Qual é o filósofo mais famoso da Grécia?

- () Platão
() Sócrates



25) Qual é o nome do rei?

- () Midas
 () Agamenon
 () Peleu

26) Como era o palácio do rei?

- () enfeitado com pedras preciosas
 () era de prata
 () era de vidro

27) Qual era a característica do rei?

- () ambicioso () justo



28) O rei anda de que forma?

- () com o nariz empinado
 () arrastando o manto

29) O que o rei pede ao deus Dioniso?

- () para que tudo que ele tocasse virasse comida
 () para que tudo que ele tocasse virasse ouro



30) Dioniso é deus do que?

- das festas
- das uvas
- dos raios
- do submundo

31) Qual a mania do deus Dioniso?

- organizar festas
- organizar apresentações de dança
- organizar a casa



32) Quantos pais tem o deus Dioniso?

- um pai
- dois pais
- um pai e uma madrasta

33) Quem é o pai número 1 de Dioniso?

- Zeus
- Poseidon
- Hades

34) Quem é o pai número 2 de Dioniso?

- Sileno
- Ulisses
- Tirésias



35) Quem era a Medusa?

-) uma górgona
) uma sereia
) uma feiticeira

36) O que Medusa tinha no lugar dos cabelos?

-) cobras
) pássaros
) peixes



37) O que acontecia quando Medusa olhava?

-) a pessoa virava pedra
) a pessoa virava geleia

38) Quem derrotou a Medusa?

-) Perseu
) Teseu

39) Perseu era filho de quem?

-) de Zeus) de Poseidon) de Hades

40) O que Perseu fez com a Medusa?

-) cortou a cabeça) cortou o braço) cortou a perna

41) Como Perseu cortou a cabeça da Medusa?

-) usando o escudo como espelho) usando a espada e um saco

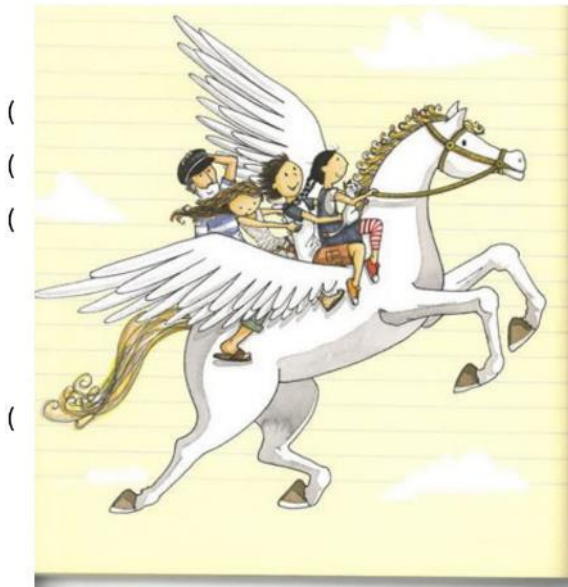


42) Como Pégaso nasceu?

- () da cabeça da Medusa
 () do sangue da Medusa
 () do choro da Medusa

43) Qual a cor do Pégaso?

- () branco
 () preto
 () malhado



44) O que Pégaso carrega?

(
(
(
(

45) Pégaso aceita dar a carona para Pilar ir para o Olimpo?

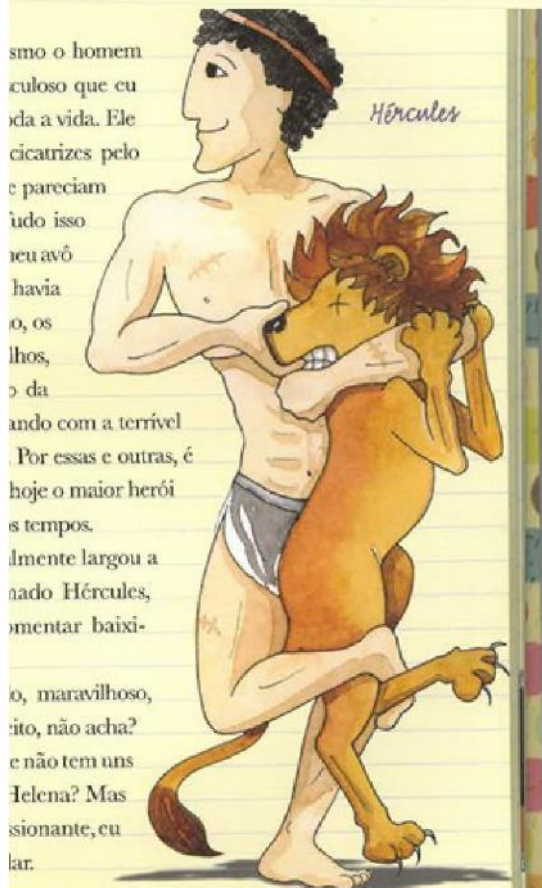
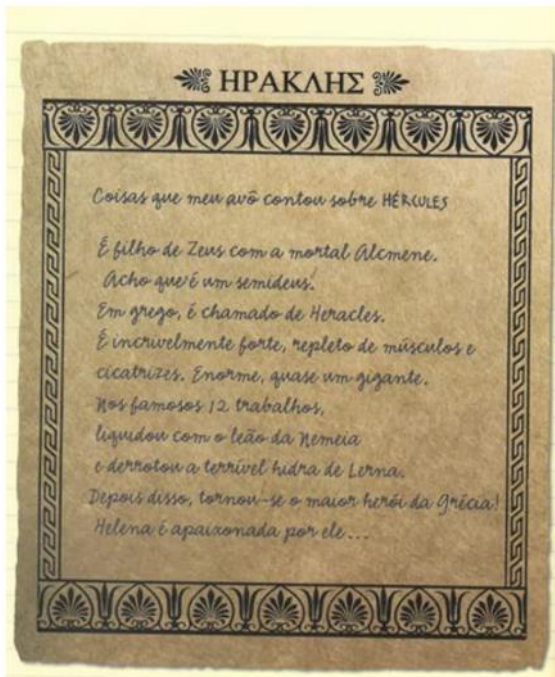
() não

46) Os amigos de Pilar viajam com ele até o Olimpo?

() sim () não

47) Segundo Pilar, Pégaso é um cavalo manso, bem dócil?

() sim () não



48) Hércules é filho de quem?

- () Zeus
() Hades
() Poseidon

49) Quem era a mãe de Hércules?

- () Alcmena
() Semele
() Hera

50) Como era o nome em grego de Hércules?

- () Heracles () Aquiles

51) Como Hércules ficou famoso?

- () pelas 12 tarefas
() pelas 15 tarefas
() pelas 20 tarefas

52) Como Hércules era?

- () forte
() fraco
() cheio de cicatrizes
() musculoso

53) De onde era o leão que Hércules derrotou?

- () Nemeia
() Lerna



so, Zeus ba-
go e anun-

nde corrida!
rajosos se
o estádio!
s Hércu-
pista,
todos.
polga-
lele:
des! Você

Menos..., co-
o a adoração
agerada.
im se apre-
ércules ele
r chance.
mos sur-
tura do
ermes,
o centro
iro, com

54) Quem é Zeus?

- () o deus dos deuses
() o deus das ninfas
() o deus do submundo

55) Os olhos de Zeus são iguais?

- () sim
() não

56) Quais são as cores dos olhos de Zeus?

- () azul e preto
() azul e verde
() verde e preto

57) Qual a cor do corpo de Zeus?

- () prateado
() dourado



58) O que sai dos dedos de Zeus?

- () raios
() água
() terra

59) Zeus é mortal ou imortal?

- () mortal
() imortal

FICHA DE LEITURA 2023



ESCOLA MUN. SENADOR SALGADO FILHO

Nome do aluno: _____ Turma: _____

Professor: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: _____ Peso: _____ Nota: _____

1) Sobre a leitura do livro “Diário de Pilar na Grécia” de Flávia Lins e Silva, responda (vale 25 pontos):

a) Qual é o enredo (tema, assunto) do livro?

b) Quais são as personagens principais da obra? E qual é o protagonista?

c) Quem é o narrador da história?

d) Onde e quando se passa a história?

e) A partir do que estudamos nas aulas de História sobre a Grécia, o que aparece no livro (pense nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais)?

2) No verso da folha, faça um desenho sobre a parte que você mais gostou do livro. (vale 5 pontos).

FICHA DE LEITURA 2024



ESCOLA MUN. SENADOR SALGADO FILHO

Nome do aluno: _____ Turma: _____

Professor: _____ Data: ____/____/____

Disciplina: _____ Peso: _____ Nota: _____

1) Sobre a leitura do livro “Diário de Pilar na Grécia” de Flávia Lins e Silva, responda (vale 30 pontos):

a) Qual é o enredo (tema, assunto) do livro?

b) Quais são as personagens principais da obra? E qual é o protagonista?

c) Quem é o narrador da história?

d) Onde e quando se passa a história?

e) A partir do que estudamos nas aulas de História sobre a Grécia, o que aparece no livro (pense nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais)?

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS 2022

Turma: 6A () 6B ()

6C () 6D ()

Idade: _____

1) Como você avalia a leitura do livro *Diário de Pilar* na Grécia, de Flávia Lins e Silva e Joana Penna?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

2) Como você avalia o modelo de leitura, como se fosse uma Hora do Conto?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

3) Como você avalia a elaboração do diário de leitura?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

4) A interrupção da leitura a cada capítulo para fazer a compreensão do texto ocorreu para elaborar o diário de leitura:

() Contribuiu para a realização do resumo

() Não fez diferença

() Não contribuiu para a realização do resumo

5) Ao longo da leitura, a professora fez observações sobre questões mitológicas e outros aspectos da cultura da Grécia. Para você isso:

() Contribuiu para o entendimento do texto

() Não fez diferença

() Não contribuiu para o entendimento do texto

6) Você gostaria de fazer novas leituras na sala de aula durante as aulas de História?

() Sim

() Não fez diferença

() Não

7) Sobre o livro *Diário de Pilar*, relate o que você mais gostou:

8) Sobre o livro *Diário de Pilar*, relate o que você menos gostou:

9) Caso sejam feitas novas leituras, o que você gostaria que fosse diferente?

10) Em caso de novas leituras, você gostaria que fosse lido algum livro específico? Por quê? Como ele se relaciona com a História?

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS 2023

Turma: 6A () 6B () 6C ()

6D () 6E ()

Idade: _____

1) Como você avalia a leitura do livro *Diário de Pilar* na Grécia, de Flávia Lins e Silva e Joana Penna?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

2) Como você avalia o modelo de leitura, com a leitura coletiva, mas cada um com uma cópia física?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

3) Como você avalia a atividade da ficha de leitura do livro *Diário de Pilar* na Grécia?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

4) A interrupção da leitura a cada capítulo para fazer a compreensão do tinha ocorrido para elaborar o diário de leitura:

() Contribuiu para a realização do resumo

() Não fez diferença

() Não contribuiu para a realização do resumo

5) Ao longo da leitura, a professora fez observações sobre questões mitológicas e outros aspectos da cultura da Grécia. Para você isso:

() Contribuiu para o entendimento do texto

() Não fez diferença

() Não contribuiu para o entendimento do texto

6) Você gostaria de fazer novas leituras na sala de aula durante as aulas de História?

() Sim

() Não fez diferença

() Não

7) Sobre o livro *Diário de Pilar*, relate o que você mais gostou:

8) Sobre o livro *Diário de Pilar*, relate o que você menos gostou:

9) Caso sejam feitas novas leituras, o que você gostaria que fosse diferente?

10) Em caso de novas leituras, você gostaria que fosse lido algum livro específico? Por quê? Como ele se relaciona com a História?

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS 2024

Turma: 6A () 6B () 6C ()

6D () 6E ()

Idade: _____

1) Como você avalia a leitura do livro *Diário de Pilar* na Grécia, de Flávia Lins e Silva e Joana Penna?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

2) Como você avalia o modelo de leitura, com a leitura coletiva, mas cada um com uma cópia física?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

3) Como você avalia a atividade da ficha de leitura do livro *Diário de Pilar* na Grécia?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

4) Como você avalia a atividade do diorama (livro na caixa) do livro *Diário de Pilar* na Grécia?

() Ótimo () Bom () Regular

() Ruim () Péssimo

5) A interrupção da leitura a cada capítulo para fazer a compreensão do que tinha ocorrido para elaborar o diário de leitura:

() Contribuiu para a realização do resumo

() Não fez diferença

() Não contribuiu para a realização do resumo

6) Ao longo da leitura, a professora fez observações sobre questões mitológicas e outros aspectos da cultura da Grécia. Para você isso:

() Contribuiu para o entendimento do texto

() Não fez diferença

() Não contribuiu para o entendimento do texto

7) Você gostaria de fazer novas leituras na sala de aula durante as aulas de História?

() Sim

() Não fez diferença

() Não

8) Sobre o livro *Diário de Pilar*, relate o que você mais gostou:

9) Sobre o livro *Diário de Pilar*, relate o que você menos gostou:

10) Caso sejam feitas novas leituras, o que você gostaria que fosse diferente?

11) Em caso de novas leituras, você gostaria que fosse lido algum livro específico? Por quê? Como ele se relaciona com a História?

APÊNDICE III – FOTOS DA EXPOSIÇÃO



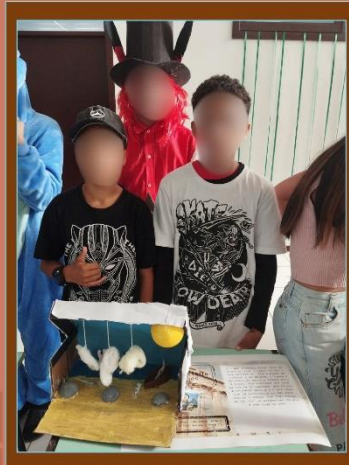
GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6ºA



GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6ºA



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6ºA



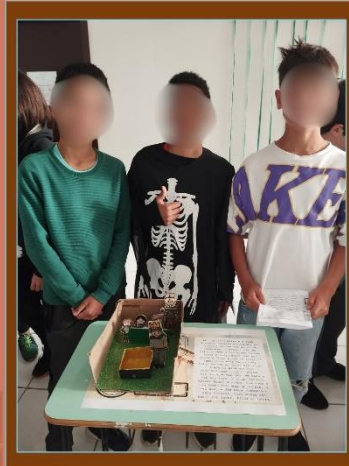
GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6ºB



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6ºB



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6ºB



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6º B



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6º C



GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6º C



GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6º C



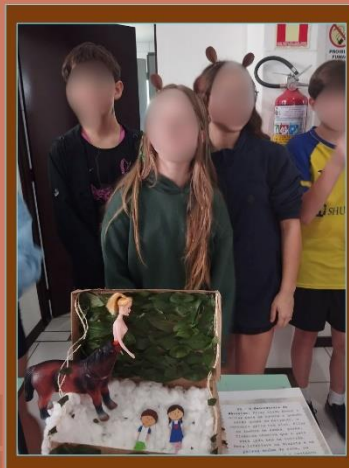
GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6ºD



GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6ºD



GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6º D



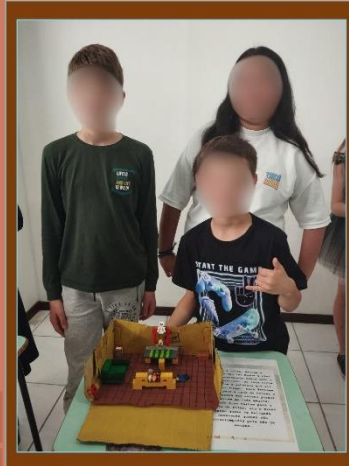
GRÉCIA ANTÍGA

EXPOSIÇÃO 6º E



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6ºE



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO 6ºE



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO



GRÉCIA ANTIGA

EXPOSIÇÃO

