



O barco de Caronte, O Sono da noite e Morfeu (1684-1686).
Fonte: Afresco de Luca Giordano (1634-1705). Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luca_Giordano_009.jpg?uselang=pt-br. Acesso em: 19 dez. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetité – Bahia
NHIPE – Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Cnpq)
Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
(ISSN – 2595-6361)

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor

Dayse Lago de Miranda

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Tania Maria Hetkowski

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Marinalva Nunes Fernandes

Diretora do DCH – UNEB/Campus VI

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Editora-gerente

Antonieta Miguel

Genilson Ferreira da Silva

Joslan Santos Sampaio

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras

Wilson da Silva Santos

Editores assistentes

Ricardo Tupiniquim Ramos

Luis Filipe Bantim Assumpção

Conselho Consultivo

Carlos Alexandre Souza Prado

Manoel Messias Souza Santana

Taylane Santos do Nascimento

Leonardo Diego Silva Bárbara

Equipe técnica

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] / Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE.
Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia,
UNEB/Campus VI – v. 2, n. 6 (jul./dez. 2020) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2020.

Início: janeiro de 2018.
Periodicidade: Semestral

Periódico eletrônico: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>.

ISSN: 2595-6361

1. História. 2. Educação: pesquisa e práticas de ensino.

CDD 900 / 370.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB v. 2, n. 6 – jul./dez. 2020.

Política Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino é um periódico semestral, online, associado ao grupo de pesquisa Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Nhipe/Cnpq) do Departamento de Ciências Humanas, campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Caetité, Bahia, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) do Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, da Universidade do Estado da Bahia. A Revista tem por objetivo divulgar produções originais e inéditas de relevância científica na área de História com ênfase na História Social, na História da Educação e Pesquisa e Práticas de Ensino de História. A Revista dialoga com a literatura, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a arqueologia, as variadas linguagens imagéticas e sonoras (cinema, fotografia, iconografia, música) e com as tecnologias de informação e de comunicação na pesquisa e no ensino. O periódico publica trabalhos científicos inéditos em português, espanhol, francês, italiano e inglês, sob a forma de entrevistas, artigos, dossiês e resenhas de livros, de colaboradores brasileiros e estrangeiros, dentro das áreas propostas pela Revista. Não cobra taxa de processamento de artigos (submissão, avaliação e publicação) e disponibiliza seu conteúdo em acesso aberto, online.

Editora Gerente

Marcia Cristina Lacerda Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil

Editores Assistentes

Antonieta Miguel, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Joslan Santos Sampaio, Nhipe/Cnpq-UNEB; Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Wilson da Silva Santos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Conselho Consultivo

Ricardo Tupiniquim Ramos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Luis Filipe Bantim Assumpção, ATRIVM/UFRJ, Brasil

Conselho Editorial

Ana Livia Bonfim Vieira, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Ana Maria Oliveira Lima, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Ana Teresa Marques Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anderson Zalewski Vargas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Carlos Augusto Lima Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Carlos Eduardo da Costa Campos, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Carlos Jorge Gonçalves Soares Fabião, Universidade de Lisboa, Portugal

Delfim Ferreira Leão, Universidade de Coimbra, Portugal

Edgar Leite Ferreira Neto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Enzo Pace, Università di Padova, Itália

Fabio de Souza Lessa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade, Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Fabio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Helena Paula Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

José Antonio Zamora Zaragoza, Instituto de Filosofía - CSIC, Espanha

Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Kacem Gharbi, Centre D'etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunísia

Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Lorene dos Santos, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Luiz Otávio de Magalhães, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Maria Beatriz Borba Florenzano, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Cecília Miranda Nogueira Coelho, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Manuela Reis Martins, Universidade do Minho, Portugal
Olivia Morais Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia,
Brasil
Sidnay Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Vagner Carvalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil
Vereno Brugiattelli, Università degli Studi di Verona, Verona, Itália
Warley José Campos Rocha, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Equipe Técnica

Carlos Alexandre Souza Prado, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manoel Messias Souza Santana, Nhipe/Cnpq-UNEB, Brasil
Taylane Santos do Nascimento, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Leonardo Diego Silva Bárbara, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Endereço

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI
Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHÍPE
Avenida Contorno, S/N, Bairro São José – Caetité - Bahia CEP: 46400-000
Telefone: (77) 3454-2021
Fax: (77) 3454-1762

E-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com Acesso à versão eletrônica:
<http://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>

Sumário

EDITORIAL

Equipe Editorial9

DOSSIÊ: HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL NO BRASIL: PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO

Apresentação: Alexandre Galvão Carvalho; Fábio de Souza Lessa; Márcia Cristina Lacerda Ribeiro.....11

Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História

Alexandre Galvão Carvalho.....17

Saberes arqueológicos na escola pública: ações educativas do Labeca aplicadas ao “Projeto Minimus Intersdisciplinar”

Maria Cristina Nicolau Kormikiari; Felipe Perissato; Felipe Leonardo Ferreira.....35

O livro didático e o Ensino de História Antiga – desafios no presente e problemas do passado

Luis Filipe Bantim de Assumpção; Carlos Eduardo da Costa Campos.....66

História dos cristianismos nos livros didáticos: considerações sobre a narrativa histórica escolar

José Petrúcio de Farias Júnior; Ramonn Gonçalves de Moura.....88

“Mitologia, História e Cinema”: um projeto de extensão sobre recepção do mundo-greco romano em curso

Igor Barbosa Cardoso; Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho.....112

O Mediterrâneo Antigo: uma proposta didática

Manuel Rolph Cabeceiras.....142

O II Concílio de Braga e *da correção dos rústicos* contra o paganismo: entre a cultura escrita e a oralidade

Vitor Moraes Guimarães; Márcia Santos Lemos.....184

A pesquisa sobre Império Romano no Brasil: a Numismática e a Coleção do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro (RJ)

Cláudio Umpierre Carlan.....206

Os sepultamentos secundários dos judeus e os ossuários judaicos: um breve debate sobre continuidades e rupturas dos padrões funerários na região da Judeia

Carolina Mattoso; Vagner Carvalheiro Porto.....223

O espaço como um contributo para a compreensão da tragédia e para a interpretação da História

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro.....241

Normas para publicações em Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Editores da Revista.....264

Editorial

Homenagem ao parceiro de equipe e historiador: **Carlos Alexandre Souza Prado**

Chegamos ao último dia de 2020. E, como sinal de esperança em dias vibrantes e repletos de vida, oferecemos aos nossos(as) leitores(as) o Dossiê **História Antiga e Medieval no Brasil: pesquisa e prática de ensino**, organizado por pesquisadores reconhecidos por seus trabalhos historiográficos. Alexandre Galvão Carvalho (UESB), Fábio de Souza Lessa (UFRJ) e Márcia Cristina Lacerda Ribeiro (UNEB) tornaram o sexto número da revista **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino** um oásis para quem aprecia pesquisas de qualidade e discussões aprofundadas.

Neste ano que se finda, a Revista do NHIPE, como é carinhosamente chamada, reestruturou sua equipe de trabalho com a chegada de novos editores e, como deve ser o fluir da vida, a saída de outros membros. Em especial agradecemos ao querido **Carlos Alexandre Souza Prado**, da equipe técnica. Conosco desde a fundação da revista, realizando um trabalho impecável, contribuiu de forma responsável e eficiente para a qualidade do periódico. Agora, então historiador, alçara novos e belos voos.

Agradecemos aos autores e autoras que escolheram esse periódico para divulgar suas pesquisas em 2020.

Agradecemos aos organizadores e organizadoras de dossiês que confiaram em nosso trabalho de edição para publicar temáticas necessárias e importantes.

Agradecemos aos leitores e leitoras que sempre encontraram em nossas publicações referência de textos originais, com rigor acadêmico e temáticas instigantes.

A todos e todas reafirmamos nosso compromisso em promover mais **perspectivas e diálogos** que favoreçam uma sociedade respeitosa com a diversidade, uma universidade autônoma, um conhecimento livre e uma educação crítica.

Feliz 2021.

Equipe Editorial

DOSSIÊ: HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL NO BRASIL: PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO

Alexandre Galvão Carvalho¹
Fábio de Souza Lessa²
Márcia Cristina Lacerda Ribeiro³

As pesquisas em História Antiga e Medieval ganham o Brasil de uma ponta a outra. Partindo de centros de excelência, como a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense, espalharam-se por todo o país, graças ao trabalho incansável e audacioso de muitos pesquisadores/professores que acreditaram que é possível fazer uma História Antiga e Medieval de excelência no Brasil. Teçamos loas a essas pessoas admiráveis, que passaram por nossas vidas, que nos inspiraram e continuam a fazê-lo.

O trabalho pujante da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, a SBEC, a formação dos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH), os inúmeros laboratórios reunindo pesquisadores de diferentes estados e os muitos congressos e revistas científicas especializadas na área têm proporcionado uma rica troca de experiências, que impulsiona a pesquisa brasileira.

As atuais pesquisas em História Antiga e Medieval propõem modelos interpretativos diversos, o alargamento das fontes documentais, o uso da tecnologia em benefício da pesquisa e do Ensino e o diálogo com outras ciências, especialmente com a Arqueologia. Novas questões estão na ordem do dia a nos desafiar, intimando-nos a pensar, a tecer novas proposições para a construção de uma História Antiga, viva, em movimento.

Toda sorte de problemas que afetam direta e indiretamente a todos nós, conduzem-nos a reflexões importantes para o repensar do mundo antigo e do nosso próprio mundo. Entre tais problemas está a inquietação com as questões do tempo presente de um mundo globalizado, com problemas igualmente globais, como a pandemia do novo coronavírus a nos fragilizar; enfraquece-nos também a

intolerância, a grassar em suas diversas faces, principalmente, no que se refere à discriminação contra as minorias.

Diante de tal quadro, os artigos desse dossiê devem contribuir para a valorização da diferença, da diversidade, da heterogeneidade, da tolerância e combate à discriminação, rejeitando qualquer tipo de preconceito, seja de qual natureza for, por seu potencial de abordagem multiculturalista e de diversidade presente em seus conteúdos. Dialogando com pesquisadores de vários centros de pesquisa, o dossiê apresenta trabalhos de novos e experientes pesquisadores demonstrando, que os estudos de História Antiga e Medieval estão bem dinamizados na Bahia e em outros estados da Federação.

Estes artigos são exemplos de que as pesquisas brasileiras em História Antiga e Medieval estão conectadas com as discussões levadas a termo no cenário internacional, mas evidenciando as especificidades de um “olhar” local que contribuem nos debates em ambientes hegemônicos. Os artigos também espelham a proximidade das pesquisas com a nossa realidade, propiciando-nos uma fecunda possibilidade de compreender melhor o presente, com uma visão menos limitada, linear e por vezes distorcida. No âmbito do ensino, tal perspectiva deve ajudar os discentes a enxergarem a nossa realidade de forma transitória, contrastando-a com os seus modos de vida, observando as persistências e mudanças ao longo do tempo, dissipando a distância entre o saber científico, produzido nas Universidades, e o saber escolar, produzido em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Aos docentes, os artigos apresentam instigantes possibilidades de refletir sobre a História Antiga, de repensá-la em sua prática de sala de aula, de fazer novas experimentações, tornando essa História mais próxima, mais viva e preche de sentido. Muitos artigos visam instrumentalizar o professor, oferecendo-lhe ferramentas úteis para diminuir o descompasso entre aquilo que é produzido no meio acadêmico e o que é ensinado nas escolas.

Compõem o dossiê um total de dez artigos. Alexandre Galvão Carvalho, em seu texto *Diálogos entre a História Antiga e o ensino de História*, tece reflexões em torno da alteridade, multiculturalismo, eurocentrismo e da relação entre Ocidente e Oriente nos debates acerca do ensino da História Antiga. Procura repensar as formas

e modelos da História Antiga e o ensino de História com o objetivo de aproximar a disciplina História Antiga de nossa realidade e superar preconceitos, articulando artigos atuais sobre as formas e modelos teóricos da área com as propostas curriculares para o ensino de História, acentuando os caminhos para a inserção da disciplina História Antiga na construção e fortalecimento da cidadania.

No artigo *Saberes arqueológicos na escola pública: ações educativas do Labeca aplicadas ao "Projeto Minimus Intersdisciplinar"*, Maria Cristina Nicolau Kormikiari, Felipe Perissato e Felipe Leonardo Ferreira destacam a contribuição do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (LABECA) para o avanço das pesquisas sobre a cidade antiga grega no Brasil. Apresentam, a partir de um rico e instigante projeto, um relato de experiência dos desdobramentos dos estudos desenvolvidos no LABECA em escola pública da Educação Básica de São Paulo. O objetivo do projeto é aproximar o conhecimento produzido no espaço da universidade da escola secundária, preocupação constante do Laboratório.

No terceiro artigo, *O livro didático e o Ensino de História Antiga – desafios no presente e problemas do passado*, Luis Filipe Bantim de Assumpção e Carlos Eduardo da Costa Campos partiram da experiência como docentes no Ensino Médio, em colégios particulares do Rio de Janeiro, para demonstrar como os materiais didáticos ali utilizados detêm uma visão conservadora sobre a História Antiga. Os autores aproveitam a oportunidade para apresentar, com muito esmero, uma metodologia de análise do livro/material didático utilizado, com a qual se objetiva desenvolver uma análise crítica do conteúdo de Antiguidade.

Na sequência, o artigo *História dos cristianismos nos livros didáticos: considerações sobre a narrativa histórica escolar*, de autoria de José Petrucio de Farias Júnior e Ramonn Gonçalves de Moura, apresenta uma discussão necessária e importante sobre a História dos Cristianismos a partir de preocupações atuais, como o fundamentalismo religioso e a intolerância religiosa, tão presentes em nosso cotidiano. Os autores analisam a apresentação da história dos cristianismos nos livros didáticos e chegam à conclusão do quanto ainda é profundo o fosso entre aquilo que é ensinado nas escolas e as discussões recentes sobre a temática.

No quinto artigo "*Mitologia, História e Cinema*": um projeto de extensão sobre recepção do mundo-greco romano em curso, Igor Barbosa Cardoso e Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho brindam-nos com a apresentação de um projeto amplo e audacioso (como todos devem ser) envolvendo Mitologia, História e Cinema, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Muito mais do que a apresentação do projeto, os autores oferecem um magnífico quadro teórico de análise da produção cinematográfica e de importantes questões atinentes ao estudo da recepção da cultura clássica. Trata-se de um convite desafiador (e tentador) àqueles que desejam repensar a História sobre novos e promissores alicerces, inserindo, sob bases acertadas, o cinema em sala de aula.

Em *O Mediterrâneo Antigo: uma proposta didática* Manuel Rolph Cabeceiras apresenta, em seus aspectos teórico-metodológicos e práticos, os resultados da construção de uma proposta de aprendizagem compartilhada nas turmas de "História Antiga" no 1º Período do Curso de Graduação em História da UFF de 2013 a 2019, centrada no Mediterrâneo como categoria de análise histórica nas áreas por ele abrangidas dos séculos XXIV a.C. a III d.C. O artigo além de apresentar análise inovadora sobre o Mediterrâneo Antigo, abre a possibilidade para um novo modo de se pensar e trabalhar em sala de aula o mundo antigo.

No artigo seguinte *O II Concílio de Braga e Da Correção dos Rústicos contra o paganismo: entre a cultura escrita e a oralidade*, de autoria de Vitor Moraes Guimarães e Márcia Santos Lemos, os autores apresentam uma análise muito rica sobre as formas utilizadas pela Igreja no processo de evangelização e difusão do cristianismo no Reino Suevo do VI século. A partir de múltiplas estratégias de conversão ao cristianismo, a Igreja alcançava tanto as baixas camadas do clero quanto as populações humildes e afastadas, na busca da consolidação do cristianismo e eliminação do paganismo.

O oitavo artigo, *A pesquisa sobre Império Romano no Brasil: a Numismática e a Coleção do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro (RJ)*, de Cláudio Umpierre Carlan, apresenta uma das mais instigantes e frutíferas fontes de pesquisa: a moeda. A partir da Coleção do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, o estudioso presenteia-nos com uma análise do Império Romano. Passeando pela história da

Numismática, apontando suas possibilidades de pesquisa, ofertando-nos exemplos de como é possível extrair da fonte imagética um conhecimento profundo e sob diferentes aspectos da história dos romanos.

O artigo seguinte: *Os sepultamentos secundários dos judeus e os ossuários judaicos: um breve debate sobre continuidades e rupturas dos padrões funerários na região da Judeia*, dos autores Carolina Mattoso e Vagner Carvalheiro Porto, apresenta uma história que vem da província romana da Judeia, pouca conhecida entre nós. Tem o mérito de discorrer com profundidade sobre o sepultamento secundário de judeus e o uso de ossuário como modo para esse tipo de sepultamento. Sob tais bases os autores tentam ampliar o conhecimento das interações entre a província e os romanos e entender o próprio passado judaico.

Fechando o dossiê, no artigo *O espaço como um contributo para a compreensão da tragédia e para a interpretação da História*, Márcia Cristina Lacerda Ribeiro propõe a utilização do 'espaço' como categoria de análise útil para ampliar o entendimento sobre a tragédia grega e sobre a História. A partir de uma leitura antropológica do espaço, tomada de empréstimo de Amos Rapoport, o texto discute a interação entre espaço e comportamento, exemplificado a partir da análise do espaço da gruta, presente na tragédia *Íon* de Eurípidés.

Com esse dossiê, reforçamos nossa perspectiva de que o estudo da História Antiga e Medieval deve ser encarado como um laboratório, com uma enorme diversidade de formas socioculturais das experiências dos homens e mulheres ao longo da história. O afresco de Luca Giordano, "O barco de Caronte, o Sono da noite e Morfeu", do século XVII, capa da nossa revista, é uma leitura da Antiguidade formulada em outro contexto histórico, por meio de uma linguagem própria, uma forma de apropriação e usos do passado que coloca em tela o interesse que o antigo e o medievo têm despertado ao longo do tempo. Que assim continue

Nossos agradecimentos a todos os autores que nos presentearam com seus belíssimos trabalhos.

Boa leitura!

Os organizadores

¹ Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor Pleno do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. e-mail: alexandre.galvao@uesb.edu.br.

² Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Laboratório de História Antiga e ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) do Instituto de História da UFRJ e ao Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas (PPGLC) da Faculdade de Letras da UFRJ. Brasil. fslessa@uol.com.br.

³ Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo; Pós-doutora em Arqueologia Clássica pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade do Estado da Bahia (na Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade). Pesquisadora do LABECA/MAE/USP e do NHIPE/CNPq. Brasil. mclribeiro@uneb.br.

DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA ANTIGA E O ENSINO DE HISTÓRIA

DISCUSSION BETWEEN ANCIENT HISTORY AND THE HISTORY TEACHING

Alexandre Galvão Carvalho¹

Resumo

O diálogo entre a História Antiga e o ensino de História tem se mostrado profícuo nos últimos anos. Reflexões em torno da alteridade, multiculturalismo, eurocentrismo e da relação entre Ocidente e Oriente têm crescido nos debates acerca do ensino da História Antiga. Repensar sobre as formas e modelos da História Antiga e o ensino de História com o objetivo de aproximar a disciplina História Antiga de nossa realidade e superar preconceitos é o principal objetivo deste artigo. Articulando artigos atuais sobre o Colonialismo, inclusive, o epistemológico, e o Orientalismo com as propostas curriculares para o ensino de História, procurar-se-á mostrar como a disciplina História Antiga se insere na construção e fortalecimento da cidadania.

Palavras-Chave: História Antiga; Ensino de História; Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract

The discussion between Ancient History and the History teaching has proved fruitful in recent years. Reflections around alterity, multiculturalism, Eurocentrism and the relationship between West and East have grown in debates about the teaching of ancient history. Rethinking about the forms and models of Ancient History and the teaching of History with the aim of bringing the discipline ancient history closer to our reality and overcoming prejudices is the main objective of this article. Articulating current articles on Colonialism, including epistemological, and Orientalism with curricular proposals for the History teaching, we will try to show how the discipline Ancient History is part of the construction and strengthening of citizenship.

Keywords: Ancient History; History Teaching; National Curriculum Parameters.

Introdução

O século XIX é fundamental no processo de criação das identidades nacionais por meio da relação do homem com o passado. É neste momento que a disciplina História desempenha um importante papel, pois, em um contexto de expansão europeia, buscou-se nos romanos e gregos as referências para a criação do conceito de *Cultura Ocidental* e o Egito e a Mesopotâmia como a base para o conceito de

Cultura Oriental. O *status* de ciência da História foi acompanhado por uma profissionalização do historiador e desenvolvimento de variados métodos para a elaboração de modelos explicativos sobre o mundo antigo, como por exemplo as periodizações, empregadas ainda hoje, como Pré-História (povos sem escrita) e História (povos que dominavam a escrita). Além disso, conceitos tão familiares como *Helenismo*, *Romanização* ou a concepção de dependência de egípcios e mesopotâmicos da natureza também tomaram forma a partir deste momento e ainda aparecem em trabalhos acadêmicos ou livros didáticos. Nas últimas décadas, especialistas têm chamado a atenção para o fato de que tais definições não são naturais, mas sim produtos das escolhas do/a historiador/historiadora e, portanto, não são neutras. Neste sentido, é fundamental problematizar a metodologia e os conceitos que alimentaram estes recortes tradicionais, buscando alternativas para a produção de interpretações sobre o mundo antigo (FUNARI; GARRAFONI, 2004, p. 5).

No Brasil, a História, desde sua instauração como disciplina escolar obrigatória, em 1837, no colégio Pedro II, está relacionada com a constituição dos Estados modernos. Apesar de passar por alterações relacionadas às transformações do próprio campo de conhecimento histórico; à formação dos docentes; às políticas públicas relacionadas com a educação e o ensino de História, em particular; à composição do currículo escolar, ainda permanece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) uma preocupação antiga da tarefa pedagógica dos estudos históricos, a saber: a formação do cidadão e sua inclusão nas estruturas dos Estados nacionais. Assim, a literatura didática e paradidática demonstra uma atenção aos principais agentes sociais envolvidos na construção da nação (GONÇALVES; SILVA, 2008, p. 21).

Após a Segunda Guerra Mundial, os conflitos sociais passam a ocupar um lugar de destaque no texto didático e durante os anos 1990, as propostas curriculares de ensino de História, presentes nos PCN's, retomam a preocupação com a cidadania, mas sob a perspectiva da heterogeneidade, encontrando-se diretamente associada à consolidação da democracia, com novas dimensões, englobando os

direitos sociais e os direitos humanos. Assim, o ensino de História assume uma importância fundamental na construção da cidadania ao estimular no aluno

A valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; o respeito às diferenças étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação (...); a valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade (MEC, 2006, p. 79).

Diante dessa recomendação, a disciplina escolar de História Antiga pode contribuir para a valorização da diferença, da diversidade, da heterogeneidade, da tolerância e para o combate à discriminação, rejeitando qualquer tipo de preconceito, seja de qual natureza for? Acreditamos que a resposta é positiva e por meio deste artigo, procuraremos apontar os caminhos dessa contribuição, tanto por meio de uma reflexão dos referenciais teóricos, quanto na metodologia do ensino de História.

1. O ensino da História Antiga e a consolidação da cidadania

Por seu potencial de abordagem multiculturalista e de diversidade presente em seu conteúdo, a História Antiga pode reforçar as perspectivas das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* apesar de muitos livros didáticos ainda conterem inúmeras generalizações, anacronismos e desatualizações, estando portanto, longe do ideal. A perspectiva eurocêntrica e evolucionista se encontra presente nos livros didáticos por meio da reafirmação dos conceitos de “Ocidente” e “Oriente” e dos desdobramentos da Tradição Clássica. Daí a necessidade de fomentar a construção de um conhecimento histórico escolar crítico, a partir da compreensão e valorização à diversidade cultural, com material teórico atualizado.

A escolha do material didático, em especial do livro didático, é uma opção de um enfoque histórico específico pelo docente, que precisa ser permanentemente questionada a fim de se repensar o papel privilegiado no processo pedagógico de determinado livro. Daí a necessidade de um treinamento junto a estudantes de graduação, que no futuro podem se deparar com uma realidade de escassas condições de trabalho, sendo o livro didático um material pedagógico privilegiado. Esse problema pode se agravar no ensino de História Antiga, caso não haja um

preparo dos e das estudantes de graduação com temas da Antiguidade acerca de suas possibilidades de abordagem do livro didático, com desdobramentos negativos para a trajetória escolar dos alunos.

Em geral, a História Antiga ensinada nos níveis Fundamental e Médio é dependente da história europeia, que se ampara em conteúdos voltados para uma realidade geográfica e cultural que hoje denominamos Europa de maneira transhistórica. A própria expressão “Oriente Próximo”, por exemplo, designa o território oriental mais próximo do ponto de vista da Europa, enquanto o “Extremo Oriente” designa o território oriental mais distante. A História Antiga assume assim o papel de uma parte mais antiga da História Contemporânea, a história de suas origens, de seus começos, porém, partindo de um referencial europeu.

Os quadros e sequências que interpretamos para analisar o passado são arbitrários e devem ser explicitados, criticados e posteriormente alterados. Na verdade, o que chamamos História Antiga é ainda um recorte arbitrário, não natural, resultado da reflexão de historiadores. Três características envolvem este quadro: sua pretensão de universalidade, a ideia de origem e de progresso. Devemos abordar a História Antiga como uma história particular, específica, para que nos livremos do estigma da “origem” e de suas pretensões de universalidade. Uma outra cronologia e espacialidade devem ser pensadas como resultante de um longo processo de integração de povos: cidades, impérios, tribos, que povoaram as margens do Mediterrâneo e as terras continentais adjacentes, como uma “micro-globalização” regional, ou uma história regional, específica de uma parte do globo terrestre, que, no entanto, pode nos ajudar a pensar problemas do mundo contemporâneo (GUARINELLO, 2003; 2019).

Por outro lado, o estudo da disciplina História Antiga deve ser encarado como um laboratório, no qual é possível pensar e reconhecer a enorme diversidade de formas socioculturais das experiências dos homens e mulheres ao longo da história. Tal perspectiva ajuda os alunos a enxergar a nossa realidade de forma transitória, contrastando-a com os seus modos de vida, observando as persistências e mutações ao longo do tempo. A consideração desses processos contribui para o entendimento da condição complexa e volúvel da natureza humana por meio de sua dimensão

material e simbólica (ZAPATA, 2020). Eis a contemporaneidade da “longínqua” História Antiga.

A História Antiga pode contribuir de modo extremamente satisfatório para a consolidação da cidadania em nosso país pelo seu caráter plural, descortinando realidades insuspeitas para alunos e alunas que devem ser provocados e provocadas a sair do seu lugar, da sua época para ir de encontro do Outro, a fim de compreendê-lo e não julgá-lo. O diálogo com este passado remoto pode tornar alunos e alunas menos intolerantes e mais receptivos à alteridade, elemento fundamental para a consolidação de uma sociedade mais democrática e atenta à diversidade de culturas, credos e opiniões (GONÇALVES; SILVA, 2008).

O estudo das estratégias didáticas tem tomado um espaço cada vez maior nas pesquisas de História Antiga. Em 2017, 116 pessoas eram responsáveis por pesquisar e ensinar História Antiga de forma permanente em alguma instituição de Ensino Superior no Brasil. Multiplicaram-se também os laboratórios, grupos de pesquisa e publicações como, por exemplo, o Laboratório de História Antiga (LHIA) da UFRJ e em 1985, foi fundada a Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC), proporcionando um espaço de discussões em torno das temáticas clássicas, o que inclui a História Antiga. O GTHA – Grupo de Trabalho em História Antiga da ANPUH, desde 2001, tem integrado os historiadores e as historiadoras profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa de História Antiga no Brasil (SANTOS; KOLV; NAZÁRIO, 2017).

Esta ampliação dos estudos na área de História Antiga se deve, em grande parte, ao trabalho dos docentes responsáveis pela disciplina nos mais variados estados da Federação, além do incentivo e apoio financeiro de diversas agências de fomento, apesar de cada vez mais parcos. Este crescimento tem reverberado nos congressos científicos, em particular, na ANPUH, com os simpósios temáticos da área de História Antiga, com comunicações voltadas para o Ensino de História, com especial atenção para questões relacionadas com as fontes textuais, imagéticas e cultura material. Por outro lado, é fundamental que os docentes da Educação Básica continuem tendo acesso às novas abordagens, a partir do aprofundamento de pesquisas realizadas, especialmente, nos cursos de pós-graduação, tanto na área de

Ensino de História, quanto na área de História Antiga, o que tem sido reforçado pelos mestrandos profissionais na área de história em todo o país.

Assim, diferente de certas percepções, a exemplo dos defensores e idealizadores da BNCC-História, de que o estudo da História Antiga está longe de nossa realidade, as sociedades do mundo antigo têm despertado cada vez mais o interesse de estudantes e pesquisadores brasileiros, com temáticas próximas de nossa realidade, como: os estudos de gênero, diversidade, processos de integração, periferias, hegemonias, imperialismo etc. O tema do dossiê de História Antiga do último número da *Revista Brasileira de História* - "A História Antiga entre o local e o global: integração, conflito e usos do passado" (2020), direcionado para o papel das dinâmicas locais e de suas articulações ou interconexões em esfera global, organizado pelo GT de História Antiga da ANPUH, assume relevância especial nos dias atuais, em que a globalização apresenta contornos de violenta exclusão. Além disso, o estudo da Antiguidade não pode ser pensado sem uma reflexão sistemática e aprofundada sobre os usos do passado, que são centrais para o estudo e releitura crítica desses passados, daí a presença de termos como apropriação e recepção, cada vez mais presentes no vocabulário de historiadores do mundo antigo, preocupados em investigar como os "antigos" se tornaram elementos fundamentais para a construção de identidades, em momentos distintos da história. Nesse campo dos usos do passado, o ensino da História Antiga assume relevância nos diversos níveis, principalmente nos debates do lugar do Ensino da História, na reforma do Ensino Médio e na criação da BNCC no Brasil, além das mudanças que têm ocorrido na forma de se pensar o Ensino no mundo todo (FAVERSANI; SANTOS; LÓPEZ, 2020).

Portanto, é preciso estar atento e contrapor-se à perspectiva de que todo ensino e toda pesquisa devem ser relevantes para as nossas vidas, da forma como assinalada pelos defensores da BNCC-História, que deleitam-se com os eventos do momento e reagem somente a narrativas e imagens exatamente semelhantes às nossas, deixando de lado o critério da compreensão e apreensão da diferença do passado e sua contínua ação no presente. Compreender como gerações anteriores conceberam o passado, como foram por ele inspiradas e estimuladas, como se

rebelaram contra ele e como o rejeitaram, nos ajudam a entender porque a Antiguidade estimulou e estruturou pensamentos e ações sociais opressoras, mas também revolucionárias, propiciando-nos uma poderosa possibilidade de compreender melhor o presente, com uma visão menos limitada, linear e distorcida (BELTRÃO, 2016).

2. Teorias e modelos no campo da História Antiga e sua relação com o ensino

As teorias e modelos têm papel fundamental na prática dos historiadores e historiadoras. A seleção de fatos em meio aos vestígios se baseia em certas teorias da sociedade e da ação humana, que são modos de encarar os objetos, de selecioná-los e relacioná-los. Portanto, os historiadores e historiadoras transformam os vestígios em interpretações do passado e propõem reconstruções específicas da história humana. As informações desconexas da documentação são relacionadas de várias formas. Essa relação pressupõe uma mesma realidade para estes vestígios e um procedimento para extrair informações dos documentos no universo incoerente dos vestígios do passado. Tal procedimento é um processo de generalização que cria formas ou, em outras palavras, grandes contextos. Definir um período específico com certas características comuns, por exemplo, é uma generalização, de modo que documentos produzidos em uma mesma "época" podem ser relacionados uns com os outros, podendo dialogar entre si e serem comparados. Portanto, as formas/contextos permitem conectar diferentes tipos de informações e fazem parte da reconstrução histórica. É por meio dessas formas que os historiadores e as historiadoras reconstituem fatos e realidades, utilizando suas teorias e modelos de história ou de sociedade (GUARINELLO, 2003).

Essas formas, fundamentais para os historiadores e as historiadoras entenderem o passado, são arbitrárias e produzem, ao mesmo tempo, memória e esquecimento, visibilidade e invisibilidade. Neste diapasão, para tornar a compreensão do passado mais útil para o presente, devemos repensar as formas tradicionais pelas quais ainda pesquisamos, escrevemos e ensinamos a História Antiga, cuja ideia inicial foi elaborada por pensadores do Renascimento, em uma

perspectiva eurocêntrica, que associa o mundo do século XV e XVI com o passado da Europa. Em escolas e universidades brasileiras, a História é ensinada como uma sucessão evolutiva que chega ao presente seguindo certos períodos: Pré-História, depois História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A História Antiga é ensinada e pesquisada dentro de três divisões principais: 1. Antigo Oriente Próximo, principalmente Egito e Mesopotâmia; 2. Grécia e 3. Roma, berços da Europa e da civilização ocidental (GUARINELLO, 2003).

Contudo, tal periodização ignora a diversidade presente nestas sociedades, tomando-as como grandes unidades homogêneas. A história do Antigo Oriente Próximo (AOP), por exemplo, é marcada pela diversidade de povos e culturas. O AOP é formado por vários núcleos de urbanização que se interconectam, sendo o núcleo central e precoce a Baixa Mesopotâmia. Outros núcleos vão do Egito ao Irã, da Ásia central ao vale do Indo, e do Egeu à Arábia Meridional. O advento da urbanização aparece em momentos diversos, dependendo da região, de tal forma que os elementos espaciais e cronológicos interligam-se em relação à fragmentação interna. Toda região está marcada por interações culturais, políticas e comerciais, porém cada área mantém suas especificidades, permitindo-nos observar as características culturais de cada sub-região. Essas sub-regiões caracterizam-se por algumas polaridades: compactação e diversidade, núcleo e periferia, peculiaridade e interconexão.

A percepção eurocêntrica e "ocidentocêntrica" com enfoque evolucionista é esquemática e representada a partir de uma perspectiva linear e universalista. Essa periodização é fruto de uma ideia que trata as civilizações do AOP como um primeiro ponto de ligação que culmina no mundo moderno ocidental, cujas formas embrionárias de acontecimentos culturais e tecnológicos vão desembocar em versões mais desenvolvidas, "adultas" e ou "superiores" (LIVERANI, 2016). Tomar o AOP como ponto de partida de uma trajetória linear e evolucionista traduz uma noção de unidade do gênero humano, expressando as diferenças sociopolíticas e culturais como diferenças evolutivas, pois, na medida em que a diversidade de modos de vida não se ajusta com a sociedade ocidental, elas são vistas como expressão de atraso. Além disso, é preciso criticar a ideia difusionista de que outras civilizações do AOP

adotaram de forma passiva as técnicas e cultura das sociedades em que se originaram tais experiências - Revolução neolítica, Revolução urbana etc. - não levando em consideração as distintas ressignificações das ideias e práticas incorporadas de forma independente por outras sociedades (ZAPATA, 2020).

No caso da Grécia, a formação da identidade grega é um processo complexo, pois a Grécia nunca foi um país específico, uma vez que os gregos se espalharam por toda a bacia do Mediterrâneo e além, sem nunca corresponder a uma sociedade uniforme, a uma mesma cultura ou a um Estado unificado. Em livros e manuais didáticos, a História da Grécia tende a ser essencialmente uma História de Atenas e Esparta, cidades-estados, social e culturalmente diferentes, mas quase nada ou nada é dito sobre os tessálios, os epirotas, os arcádios, os macedônios, os gregos do Mar Negro, os gregos sob o Império romano. Portanto, é necessário repensar os parâmetros do ensino da História da Grécia, para além das esferas vagamente culturais e políticas, refletindo acerca da diversidade das cidades-estados do mundo grego (GUARINELLO, 2003).

Por sua vez, a História de Roma apresenta algumas dificuldades específicas. Muitos livros e materiais didáticos falam de "sociedade romana", "cultura romana", "economia romana", sem especificar se estão falando sobre Roma ou sobre a Itália; a República, a Monarquia ou Império. Não fica claro se é a História de uma cidade ou de um Império, que guardam diferenças entre si. Roma é privilegiada entre tantas outras cidades, que foram até mesmo mais potentes ou importantes, em virtude de uma projeção retrospectiva do futuro no passado. A História da cidade de Roma só faz sentido no contexto de outras cidades e Impérios. Roma e Império passam a ser vistos como sinônimos, porém, sob o Império, não há uma única sociedade ou economia "romanas", mas uma imensa diversidade de idiomas, costumes, culturas e sociedades. Boa parte da historiografia didática não dá conta dessa variedade cultural e das inúmeras Histórias que podemos identificar em seu interior (GUARINELLO, 2003).

Outro elemento importante a ser considerado é a antítese de valores culturais e de desenvolvimento econômico e político entre o "Oriente" e "Ocidente". Oposições entre o despotismo oriental e a democracia ocidental; entre o palácio oriental e a

pólis grega; entre o imobilismo técnico cultural do Oriente e o progresso acumulativo das civilizações europeias; entre uma sabedoria mística e mágica do Oriente e a reflexão laica, racional e científica do Ocidente são marcas de uma historiografia voltada para as diferenças em detrimento dos contatos e influências mútuas. Estas divergências têm origens históricas.

De acordo com Martin Bernal (2005), os estudos clássicos no XIX incorporaram as justificativas das ações imperialistas ou neocolonialista europeias. O modelo que promoveu essa visão, denominado de ariano por Bernal, parte da hipótese de que a cultura grega foi resultado das invasões e conquistas de povos do norte, falantes de uma língua indo-europeia. A imagem aventada pelo modelo tem uma forte conotação de gênero, pois realça a superioridade dos masculinos arianos sobre os nativos femininos. Além disso, aponta na direção de que tanto os invasores quanto os nativos teriam sido "racialmente puros" em oposição à conquista ariana na Índia, cujos aborígenes eram "de cor escura", gerando um processo de "degradação racial" dos conquistadores, o que não aconteceu na Grécia. Assim, abdicava-se do modelo, no qual se admitia as profundas dívidas culturais que os gregos mantinham com o Oriente Próximo, chamado por Bernal de modelo antigo, abandonado após a década de 1820 pelo meio intelectual dominante, *Zeitgeist*, pelas influências do Romantismo, do Racismo e pelos defensores do conceito de progresso e da ideia de que os gregos representavam a infância da Europa. Assim, vai se abandonando cada vez mais a perspectiva da cultura grega como resultado de um caldeirão étnico do Mediterrâneo Oriental, transmissores de uma parte da civilização e do conhecimento do oriente para o ocidente em prol da ideia de criadores de uma civilização – ocidental -, que tornou-se a cultura (*Kultur*) ocidental, uma forma de angariar *status* e distinção aos europeus. Daí cultura relacionar-se com o atributo de um povo e de uma raça (BERNAL, 2005).

A produção de conhecimento nas ciências humanas não pode ignorar ou negar o envolvimento de seu autor como sujeito humano nas suas próprias circunstâncias, daí a sustentação da teoria da Edward Said (2007) de que, quando um europeu ou um americano estuda o Oriente, ele se aproxima de seu objeto primeiro como um europeu ou um americano, em segundo lugar, como um

indivíduo. Tomar consciência disso é ter clareza de que a Europa e os EUA tiveram e têm interesses definidos no Oriente, que ajudaram a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade e experiência contrastante. A invenção do Oriente pelo Ocidente é um produto de relações de poder, elaborada com um olhar que busca se identificar nessa delimitação geográfica que o denomina Oriente. O Orientalismo é, portanto, um corpo elaborado de teoria e prática em que, por muitas gerações, tem-se feito um considerável investimento material (SAID, 2007).

Em 2006, traduzido para o português em 2008, Jack Goody, um dos mais renomados cientistas sociais da Inglaterra, publicou o livro intitulado *O roubo da História*. Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. O trabalho abrange um longo período da História: da antiguidade até os tempos modernos. Goody procura mostrar que a dominação da história pelo Ocidente é produto de construções teóricas de pensadores como Marx, Weber, Norbert Elias, Braudel e Moses Finley que ocultaram e ou se apropriaram das conquistas do Oriente em favor da singularidade e criatividade de civilizações que deixaram um legado à cultura ocidental. Assim a contribuição do Oriente não é levada em consideração, e o passado é conceituado e apresentado por esses pensadores sob a escala provincial da Europa, frequentemente da Europa ocidental, e imposta ao resto do mundo. Porém, para o autor, muitas das instituições afirmadas, como criações do Ocidente, são encontradas no Oriente (GOODY, 2008). Este livro tem despertado a atenção de muitos historiadores e é sem dúvida produto de intensos questionamentos aos paradigmas que acentuam as diferenças entre Ocidente e Oriente.

Essa visão de contraposição de Ocidente e Oriente foi amplamente difundida também na historiografia moderna, que privilegiava a cultura greco-romana em detrimento da cultura do Oriente. Marx em seu modelo das relações de produção de formações pré-capitalistas compara a forma de propriedade "asiática" com a "greco-romana" e ressalta que as sociedades greco-romanas eram mais dinâmicas que o mundo asiático, que, por vez, era mais próximo da "comunidade primitiva" e mais "estático". As reflexões de Karl Marx das sociedades antigas se encontram no plano da Economia Política, no contexto de sua análise mais geral do capitalismo, sendo, portanto, abstratas, gerais e dispersas no conjunto de sua obra. Em seu modelo das

relações de produção de formações pré-capitalistas, formulado nos *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie* [Elementos fundamentais para a crítica da economia política], escrito entre outubro de 1857 e maio de 1858, mas somente publicados em 1939 e 1941, em Moscou, Marx aborda, na seção intitulada "Formações econômicas pré-capitalistas", o problema da evolução histórica pré-capitalista, procurando estabelecer o mecanismo geral de *toda* mudança social.

Marx está preocupado aqui, antes de tudo, com o comportamento do trabalho em relação ao capital, ou às condições objetivas do trabalho como capital, que pressupõe um processo histórico que dissolve as diferentes formas em que o trabalhador é proprietário ou em que o proprietário trabalha. Portanto não é a unidade do ser humano com as condições naturais, inorgânicas, nos quais as condições originais de produção aparecem como pressupostos naturais, que se constituem como resultado de um processo histórico, mas a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e uma existência ativa, uma separação que só está posta por completo na relação entre capital e trabalho. A propriedade, neste contexto, originalmente significa o comportamento do ser humano em relação às suas condições naturais de produção como pertencentes a ele, como condições pressupostas com a sua própria existência. O ser humano se relaciona com as condições naturais de produção de duas formas: primeiro como membro de uma comunidade, que em sua forma original é um sistema tribal e segundo por seu comportamento em relação à terra, mediado pela comunidade, como propriedade de terra comunitária sua e como posse individual. A propriedade significa, portanto, pertencer a uma comunidade, com existência subjetiva e objetiva dentro dela (MARX, 2011).

Na forma oriental de propriedade, o membro singular da comunidade jamais entra em uma relação livre com ela. Ele é enraizado. No Ocidente, onde já existe a separação entre os membros da comunidade como proprietários privados de si mesmos como comunidade urbana e proprietários de território urbano, já estão dadas as condições pelas quais o indivíduo singular pode *perder* sua propriedade, *i.e.*, a relação dupla que o torna cidadão igual aos demais, membro da comunidade, e que o torna *proprietário*. Por outro lado, isso depende também da associação entre

manufatura e agricultura, entre cidade (o povoado) e campo. Entre os antigos, a manufatura já aparece como corrupção (negócio de libertos, *clientes*, estrangeiros) etc. Esse desenvolvimento do trabalho produtivo, que necessariamente resulta do intercâmbio com estrangeiros, escravos, do desejo de trocar o produto excedente, etc. dissolve o modo de produção sobre o qual a comunidade se baseia (MARX, 2011).

Marx conhecia bem a história da Antiguidade clássica (greco-romana), mas, tinha pouco conhecimento do Egito e do antigo Oriente Próximo. Marx não tratou dessa região nesse período. Mesmo referências casuais a ela são escassas, embora isso não signifique que eles desconsiderassem seus problemas históricos. Suas menções às formações asiáticas estão mais voltadas para a Índia, que adquiriu com os economistas clássicos que leu ou releu no começo da década de 1850 (*Princípios*, de J. S. Mill; Adam Smith; *Palestra introdutória*, de Richard Jones, em 1851).

Nenhuma economia na região correspondeu a um tipo puro, com muitas semelhanças e práticas econômicas entre as sociedades. Além disso, Finley é criticado por Goody por comparar a Grécia Antiga com sociedades primitivas, com o objetivo de diferenciá-las das sociedades capitalistas modernas. O problema é que as chamadas sociedades "primitivas" são muito diferenciadas entre si, inviabilizando uma comparação entre a Antiguidade com uma sociedade "primitiva" indiferenciada (GOODY, 2008). Assim, na versão Finley/Polanyi, a atividade econômica era, em toda Antiguidade, *embedded* (imersa) em grandes interesses sociais, mas os interesses do mundo greco-romano eram muito diferentes daqueles do Egito e do Oriente Próximo. Na Grécia e em Roma, a cidadania igualitária masculina era muito importante, a maioria das pessoas praticava a agricultura de subsistência em terra particularmente de outrem, e por mais ou menos 150 anos, a economia foi amplamente atomizada e estática. No Egito e no Oriente Próximo, por outro lado, templos e palácios controlavam a terra, o trabalho e o crédito até as conquistas da Macedônia e permaneceu importante por longo tempo depois disso.

A cultura ocidental costuma realçar a singularidade da civilização grega na Antiguidade como um elemento fundamental em seu desenvolvimento. O alfabeto e a democracia são alguns dos elementos atribuídos à cultura clássica com reflexos nos

dias atuais. Tal perspectiva sugere que a Grécia clássica criou o mundo moderno, mas talvez seja melhor afirmar que o mundo moderno criou a Grécia Clássica. De acordo com Jack Goody (2008), a historiografia não costuma atribuir aos gregos a invenção da economia, pois, dentre outros motivos, não se encontrava lá uma economia de mercado. Mas, de acordo com os substantivistas, se o mundo Greco-romano não apresentava aspectos capitalistas em sua economia, ele também não era igual ao Antigo Oriente Próximo. Havia também na economia um corte em relação à Idade do Bronze que mais tarde iria contribuir para o caráter singular da Europa. É a construção desse caráter particular no debate acerca da economia antiga e da política que marcou o ensino da História Antiga, deixando fortes influências na interpretação do mundo antigo.

Estudos mais atuais, principalmente após o fim da guerra fria, e em uma perspectiva mais globalista, têm se voltado para as interconectividades na bacia do Mediterrâneo. Tais trabalhos têm demonstrado a presença de instituições e estruturas estreitamente comparáveis no Oriente Próximo e no mundo greco-romano, e mesmo aquelas instituições formalmente diferentes, de fato, se mostram funcionalmente similares².

Nesse sentido, a historiografia mais atual sobre o Antigo Oriente Próximo também abandonou as interpretações de caráter mítico que tendiam ver aquela sociedade como uma experiência única, com simplificações fáceis. Atualmente, o foco é uma perspectiva que permita reconstruir a história global das sociedades do AOP e para isto, devemos partir das bases ambientais e materiais, por meio dos diversos âmbitos desta sociedade: o político, o econômico, o social, o ideológico e a imaginação simbólica, interligando essas esferas e suas motivações.

Para Mario Liverani (2016), o AOP é um campo historiográfico “fronteiriço”, situação característica de regiões onde circulam diferentes experiências. Um laboratório privilegiado para o estudo da reconstrução histórica das sociedades humanas, pois encontra-se no limiar da história, com fenômenos que estavam adquirindo complexidade (origem do Estado, das cidades, da escrita etc.), sendo possível distinguir nos fenômenos complexos cada um de seus elementos constitutivos, permitindo-nos por sua distância histórica, compreender suas normas e

recompor seus modelos (LIVERANI, 2016). Deve-se observar as complexidades e variáveis no AOP, relativas ao ambiente social, à disponibilidade econômica e técnica e à organização política que podem ser exemplificadas na oposição entre nômades e sedentários ou entre cidade e campo, criando fronteiras não apenas geográficas, mas também culturais, resultado da coexistência, da interação e do confronto de ideologias diversas. Assim, dentro desse horizonte, há um colonialismo epistemológico que leva a considerar as experiências do passado e do presente, conectadas apenas com o Ocidente, estigmatizando e inviabilizando qualquer forma histórica de alteridade não ocidental.

Nos parece que no decorrer da “longínqua” História Antiga, observamos uma série de empréstimos culturais, empréstimo aqui no sentido empregado por Kapil Raj (2015), que utiliza o termo como sinônimo de “circulação”, “processos de encontro, poder e resistência, negociação e reconfiguração que ocorrem em interações entre culturas” (RAJ, 2015). Diferente de simples mobilidade, a circulação aqui significa uma transformação das ideias advindas de um lugar para outro. Somente ao procurar os diferentes movimentos envolvidos é que algumas novas evidências vêm à tona e novas formas de questionar a temática podem ser refinadas. Além disso, nos interessa, de forma complementar, ressaltar a compreensão de diversas culturas como elas próprias se compreenderam, depois relacioná-las entre si. Pensar o passado como coisa diferente, nas palavras de Marcel Detienne (2010, p. 67).

Conclusão

É fundamental que os materiais didáticos incorporem as novas tendências historiográficas, no entanto, tal incorporação deve ser feita necessariamente com qualidade: a história cultural, interdisciplinaridade ou multiculturalismo, por si só não garantem um enriquecimento da formação dos nossos alunos. Tais novidades se apresentam como desafios a serem encarados, em vez de soluções imediatistas. Em suma, se é necessário louvar as tentativas de renovação do ensino de História, em especial à luz dos desenvolvimentos historiográficos recentes, é também fundamental que se tenha em mente que isso não é algo simples, e que

invariavelmente a adoção de novas posturas trará novos desafios a serem enfrentados (GOMES, 2015, p. 26-28).

Assim, um caminho inicial para enfrentar esses desafios é problematizar os conteúdos e metodologia de ensino de História Antiga, presentes no currículo escolar da educação básica, a partir das discussões mais recentes no campo teórico da área de História Antiga e de suas diversas possibilidades de abordagens em sala de aula. Assim, devemos problematizar a partir das seguintes questões: a ideia de nação como fundamento das formas criadas para a História, em particular, com o mundo antigo, no âmbito dos novos parâmetros curriculares; a sobrevivência das noções de civilização e progresso junto às formas da História Antiga; a construção da dicotomia entre “Ocidente” e “Oriente” nos livros didáticos; a relação entre passado e presente na abordagem do mundo antigo nos livros didáticos, procurando identificar possíveis anacronismos e simplificações na interpretação e apropriação dos usos da Antiguidade; os aspectos sociais, culturais, econômicos, religiosos e políticos do Mundo Antigo nos livros didáticos, visando construir um quadro geral da forma como esses livros didáticos constroem suas interpretações do mundo antigo, relacionando-as com as fontes secundárias. Entendemos assim que é por meio do uso problematizado do livro didático, da utilização de fontes documentais e imagéticas adequadas e pela formação do professor-pesquisador que o diálogo entre esses temas e a aprendizagem histórica resultará fortuita, reforçando a reflexão entre a formação do professor, enquanto sujeito pesquisador, e a sua prática pedagógica na Educação Básica, perspectivando a produção de saberes históricos reflexivos. Além disso, a atualidade do ensino da História Antiga pode ser alcançada por meio da discussão das fontes da Antiguidade, como ferramenta de problematização e questionamento do contexto histórico atual, como, por exemplo, o multiculturalismo e a globalização.

REFERÊNCIAS

Documentos

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 3.

Referências gerais

BELTRÃO, C. Em tempos de BNCC, algumas considerações sobre o ensino de antiguidade clássica no Brasil. IN: BUENO, A; ESTACHESKI, D; CREMA, E. (Orgs.). **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica.** Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. p. 69-78.

BERNAL, M. A imagem da Grécia como uma ferramenta para o colonialismo e para hegemonia europeia. In: BERNAL, M.; CANFORA, L.; FUNARI, P. P.; OLIVEIRA, L. **Repensando o mundo antigo.** Textos Didáticos, n. 52. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.

DETIENNE, M. **Comparar o incomparável.** 2. ed. São Paulo: Editora ideias e letras, 2010.

FAVERSANI, F.; SANTOS, D. V. C.; LÓPEZ, C. R. Apresentação do dossiê: a História Antiga entre o local e o global: integração, conflito e usos do passado. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 84, p. 193-216, 2020.

FUNARI, P. P., GARRAFONI, S. R. **História Antiga na Sala de Aula.** Coleção Textos Didáticos, n. 51. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.

GOMES, T. M. Historiografia e Ensino de História: o caso dos livros didáticos. **Momentum**, v. 1, n. 13, 2015, p. 29-64.

GONÇALVES, A. T; SILVA, G. V. - O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanço e perspectivas. In: CHEVITARESI, A; CORNELLI, G; SILVA, M. A. **A Tradição clássica e o Brasil.** Brasília: Fortium, 2008. p. 8-21.

GOODY, J. **O roubo da História.** Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Editora contexto, 2008.

GUARINELLO, N. L. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. **Politeia**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.

_____. **História Antiga.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

LIVERANI, M. **Antigo Oriente**. História, sociedade e economia. São Paulo: Edusp, 2016.

MANNING, J; MORRIS, I. **The Ancient Economy**. Evidence and models. Stanford: Stanford University Press, 2005.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAJ, K. Além do Pós-colonialismo e Pós-positivismo. Circulação e a História Global da Ciência. Tradução de Juliana Freire. **Revista Maracanan**, n. 13, p. 164-175, 2015.

SANTOS, D. V. C.; KOLV, G., NAZÁRIO, J. J. Ensino e a pesquisa em história Antiga no Brasil: reflexões a partir dos dados da plataforma lattes. **Mare Nostrum**, n. 8, p. 115-145, 2017.

SAID, E. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ZAPATA, H. M. H. ¿Tiene sentido estudiar historia antigua del cercano Oriente hoy? Tres razones y algunas reflexiones. **Revista Brasileira de História**, v. 40, n. 84, p. 193-216, 2020.

¹ Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor Pleno do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Brasil. e-mail: alexandre.galvao@uesb.edu.br

² No livro organizado por Morris e Manning, *The Ancient Economy*. Evidence and models, publicado em 2005, historiadores econômicos de várias regiões tentam estabelecer a base para uma história econômica comparativa sistemática do Mediterrâneo antigo. Eles destacaram os problemas-chaves na evidência, modelos e tradições intelectuais da história econômica de diferentes regiões do Mediterrâneo em diferentes períodos de tempo. O objetivo do livro é dissipar as confusões conceituais e a ignorância empírica que atualmente complicam a análise econômica comparativa. Ver também o livro de Guarinello (2019), já citado aqui, em particular o capítulo 3: O Mediterrâneo: processos de integração.

SABERES ARQUEOLÓGICOS NA ESCOLA PÚBLICA: AÇÕES EDUCATIVAS DO LABECA APLICADAS AO "PROJETO MINIMUS INTERSDICCIPLINAR"

ARCHAEOLOGICAL KNOWLEDGE IN PUBLIC SCHOOLS: LABECA'S EDUCATIONAL ACTIONS APPLIED TO THE "MINIMUS INTERSDICCIPLINAR PROJECT"

Maria Cristina Nicolau Kormikiari¹
Felipe Perissato²
Felipe Leonardo Ferreira³

Resumo

Com objetivo de aproximar o conhecimento produzido na universidade pública com a escola básica, o presente artigo apresenta uma experiência realizada na escola pública E.M.E.F. Des. Amorim Lima, São Paulo, SP, por pesquisadores do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca – MAE/USP). A experiência faz parte da aplicação do *Projeto Minimus Interdisciplinar* (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – FFLCH/USP) para o ensino de Arqueologia e História Antiga para o Ensino Fundamental II da rede pública.

Palavras-chave: Cultura material; Arqueologia; História Antiga; extroversão

Abstract

In order to bring the knowledge produced at the public university to the basic education, this article presents an experiment carried out at the public elementary school E.M.E.F. Des. Amorim Lima, São Paulo, SP, by researchers from the Laboratory of Studies on the Ancient City (Labeca - MAE / USP). This experience is part of the *Minimus Interdisciplinary Project* (Department of Classical and Vernacular Letters - FFLCH / USP), which aims to teach Archeology and Ancient History in the public schools of São Paulo.

Keywords: Material culture; Archaeology; Ancient History; extroversion

Introdução

O Labeca (Laboratório de estudos sobre a cidade antiga) foi criado em 2004⁴ a partir dos estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa CNPq "Cidade e território na Grécia Antiga: organização do espaço e sociedade", o qual, por sua vez, havia sido criado como decorrência de um curso de pós-graduação, de 2002, "Organização espacial e relações sociais", da grade do Programa de Pós-graduação

em História Econômica, do Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O primeiro coordenado e o segundo ministrado pela Profa. Maria Beatriz Borba Florenzano (MAE/USP).

Por que conto esta pequena história? Para demonstrar que os caminhos da pesquisa nas universidades são longos e, preferencialmente, devem envolver professores e alunos. Que foi o que aconteceu na base de criação do Labeca.

Nesses 15 anos de existência do Laboratório, sob a firme batuta de suas coordenadoras, professoras Maria Beatriz Borba Florenzano e Elaine Farias Veloso Hirata⁵, o laboratório tornou-se um reconhecido ambiente de pesquisa de excelência, o que muito nos orgulha.

Dezenas de colegas de universidades brasileiras e estrangeiras a nós já se associaram, seja para o desenvolvimento de pesquisas pontuais, seja na participação de nossos eventos; e temos, hoje, uma conta que ultrapassa a centena de jovens pesquisadores que desenvolveram seus trabalhos, nos mais diversos níveis (desde iniciações científicas até pós-doutoramentos), sob o guarda-chuva temático do laboratório; como também alunos de graduação que iniciam seus primeiros contatos com o mundo da pesquisa por meio de bolsas de estágio remunerado (PUB-USP).

Dois grandes projetos temáticos Fapesp (01/03/2006 a 30/04/2010 e 01/08/2010 a 31/10/2015), *Cidade e território na Grécia Antiga. Organização do espaço e sociedade* e *A organização da khóra: a cidade grega diante de sua hinterlândia*, ordenaram e ajudaram a organizar o laboratório nos seus primeiros 10 anos de existência. No momento, encerramos um terceiro ciclo de pesquisas com o projeto Fapesp *Processos de ocupação territorial e de definição de fronteiras: contato cultural no Mediterrâneo grego (sécs. IX – III a.C.)*. Quais são os interesses das pesquisas desenvolvidas no Labeca? O estudo das sociedades gregas no Mediterrâneo Antigo. Tema um tanto quanto vasto...

Na verdade, nosso intuito é o de investigar o mundo antigo por meio dos dados da cultura material advindos de escavações em sítios arqueológicos. Nos centramos em assentamentos gregos, seja do chamado continente grego (da Península Balcânica), seja da diáspora colonizadora⁶ grega a oeste e leste da moderna Grécia. Assim, regiões como o Mar Negro; a Trácia; a Magna Grécia e a

Sicília se tornaram nosso foco. A estas regiões foram adicionadas o Norte da África, a Península Ibérica, a Sardenha e o sul da França.

Nestes locais, além de gregos, grupos como fenícios e cartagineses, eles também envolvidos em movimentos de expansão a partir de seus assentamentos de origem no Oriente e Norte da África, e os diversos grupos indígenas sicilianos e da Magna Grécia, da Sardenha e da Península Ibérica, com quem os 'estrangeiros' gregos e fenícios entraram em contato, igualmente fazem parte do escopo de muitas das pesquisas realizadas no Labeca. Esta é, de fato, uma das grandes questões acadêmicas de nosso tempo: os processos e resultados dos contatos culturais, econômicos, religiosos e políticos entre populações diversificadas.

Assim, os três grandes projetos mencionados acima se voltaram para:

criar instrumentos metodológicos que permitam chegar a uma compreensão aprofundada de como ocorrem as relações entre ambiente construído e sociedade na Grécia antiga. Em outras palavras, o nosso interesse é encontrar meios de interpretar os vestígios materiais relativos ao uso e à organização do espaço na Grécia antiga de sorte a aperfeiçoar o conhecimento já adquirido (através dos documentos materiais e textuais) a respeito das formas de organização social, política, econômica, ideológica da Grécia antiga. Partimos do princípio que o ambiente construído, por incorporar elementos dos sistemas sociais, político, econômico, ideológico, e de se constituir em um instrumento da comunicação humana, é um registro da história das sociedades, é um artefato histórico. Nosso foco, nesta pesquisa, será a cidade grega e seu território em épocas arcaica, clássica e helenística. (FLORENZANO, 2004, p.1)

e

Esta pesquisa tem por objetivo o estudo das formas de ocupação e uso da khóra grega entre os séculos VII e III a.C. Entendemos por khóra o território apenso aos núcleos urbanos das várias pólis gregas; a hinterlândia 'rural' controlada por uma pólis ou, ao menos, sujeita à expectativa de controle por parte de uma pólis. Fundamentados no interesse em formular uma conceituação mais abrangente da pólis, que permitisse uma melhor compreensão da sociedade grega, os estudos realizados no Labeca nos últimos quatro anos privilegiaram as formas de ligação entre ásty (centro mais densamente ocupado) e khóra: muralhas, portas, ruas de ligação, paralelismos entre as orientações de edificações em um e outro local. Foram também privilegiados os estudos mais aprofundados sobre a

malha urbana e a especialização dos espaços neste contexto, visto a maior disponibilidade de documentação sobre os centros urbanos, tradicionalmente mais escavados. Com este novo projeto pretendemos focalizar as muitas maneiras encontradas pelos gregos de ocupar o território de suas cidades e de marcar suas fronteiras com outros gregos e com não gregos. (FLORENZANO, 2010, p.1)

e, mais recentemente,

caracterizar processos de ocupação territorial e de definição de fronteiras no Mediterrâneo grego entre os séculos IX e III a.C., partindo de estudos setoriais na Sicília, na Península Itálica e em Creta. O nosso foco será dirigido mais precisamente para o relacionamento entre os diferentes grupos de helenos e entre estes e populações não gregas. Nossa contribuição partirá de alguns estudos de caso no Ocidente grego (Itália do Sul e Sicília) e em Creta, no Mediterrâneo oriental. Com este estudo pretende-se trazer uma contribuição à compreensão do papel desempenhado pelo contato cultural e pelo compartilhamento de traços culturais diversificados na formação da sociedade grega e na configuração de identidades no Mediterrâneo. Em última instância, pretende-se oferecer uma reflexão aprofundada sobre a natureza da sociedade grega em contexto mediterrânico, por um lado, compartimentada territorialmente em pequenos estados –as pólis- e, por outro, imbricada intensamente em relações múltiplas construídas em comum com as populações mediterrânicas. (FLORENZANO, 2018, p.1)

As inúmeras pesquisas associadas ao Labeca ligam-se, assim, aos grandes temas apontados acima, ou seja, são sustentadas conceitualmente pelos três projetos de pesquisa centrais do laboratório ao longo de sua trajetória. É preciso, neste sentido, tecer alguns comentários: os projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do Labeca procuram se afastar do chamado atencentrismo, uma concentração de estudos sobre Atenas, a pólis para a qual dispomos do maior conjunto documental – textual e material. Ora, este desequilíbrio, historiograficamente, criou uma ideia generalizadora sobre o mundo grego, qual seja, a que Atenas seria um modelo válido de entendimento deste mundo. Acontece que Atenas configura-se, de fato, muito mais em uma exceção do que em regra! Assim, nossa intenção, no âmbito da academia brasileira, foi a de desconfigurar tal tendência trazendo à baila pesquisas sobre centros outros os mais variados. Como

exemplo podemos citar pesquisas como: *Redes de interação entre gregos e não gregos: os frúria da hinterlândia da Sicília grega* (LO MONACO, 2018); *A expansão urbanística de Siracusa nos séculos VI e V a.C.* (HORA, 2013); *As colunas de Hércules/Melqart no final da Idade do Bronze: O uso do SIG na compreensão da expansão fenícia em território tartésico a partir de Gádir (séculos IX ao VI a. C.)* (LIMA, 2018); *Corinto e Siracusa: organização do espaço e emergência da pólis no mundo grego* (VANIN, 2017); *Elêusis no Império Romano: monumentalização do santuário e o culto dos mistérios eleusinos no Período Antonino* (PERISSATO, 2018); *Os santuários nas apoikias do Ocidente: organização física e inserção de estruturas de culto no espaço* (REZENDE, 2013); *Khóra e ásty nas pólis gregas do Ocidente: o caso de Selinonte* (CUSTODIO, 2012); entre tantos outros casos.

Nossas linhas teóricas, no campo da Arqueologia, referem-se à Arqueologia do Ambiente Construído (cf. RAPOPORT, 1982; SMITH, 2003); Arqueologia do Contato (estudos das redes de interação; cf MALKIN, 2011; 2009); Arqueologia da Paisagem (KORMIKIARI, 2014) e, no campo da História, às correntes das Teorias Pós-Coloniais (cf. SAID, 1978; BHABHA, 1994; e na Arqueologia, VAN DOMMELEN, 2012)

Destas pesquisas, um conjunto significativo de produtos de extroversão dos conhecimentos e interpretações destas resultantes foram realizados:

Assim, em um primeiro momento, um grande Banco de Dados de imagens foi estabelecido com: mapas, plantas, vistas gerais e parciais, de vias, da paisagem, maquetes, objetos, como artefatos do cotidiano, moedas, esculturas, estatuárias, estruturas arquitetônicas, mobiliário urbano, epigrafia, entre outras. Neste, foram incluídas, ainda, fotografias de sítios arqueológicos e de estruturas produzidas pelos pesquisadores do projeto durante diversas viagens de campo, realizadas na Sicília, no Sul da Itália e na Grécia. Este banco de imagens (mais de dez mil) deu nascimento ao *Nausitoo* um banco aberto ao público pelo site do laboratório (mediante o preenchimento de um cadastro com fins de controle editorial). Nele, um mapa do Mediterrâneo se abre ao visitante, e cada cidade grega, púnica, indígena já sistematizada pela equipe do laboratório pode ser visitada por meio das imagens organizadas de acordo com sua conexão à organização espacial desta.

Um segundo Banco de Dados criado foi o de Termos (...), cujo objetivo foi o de estabelecer os correlativos em português de nomes gregos relacionados ao espaço, sistematização essa inexistente em nosso país.

No Labeca, criamos igualmente um grupo de trabalho voltado ao audiovisual, o qual tem se dedicado à produção de

videodocumentários de curta duração com caráter de divulgação didática.....

Hoje contamos com seis vídeos já produzidos: Siracusa, cidade antiga; Castelo Euríalo; Naxos e o planejamento urbano grego; Duomo de Siracusa; Pólis, viver na cidade antiga e O que é Arqueologia. Nos últimos dois anos, vimos também investindo na produção de maquetes virtuais, as quais podem ser acessadas no site do laboratório e que têm sido utilizadas em exposições museográficas. (KORMIKIARI e PORTO, 2019, p. 55-6)

Foi dentro do essencial espírito de extroversão e diálogo com a sociedade que o Labeca se engajou no *Projeto Minimus Interdisciplinar*, e é um pouco da história deste engajamento que viemos contar aqui.

1. A experiência prática

1.1. O *Projeto Minimus Interdisciplinar*

O projeto *Minimus Interdisciplinar: Grego e Latim, Filosofia, História e Arqueologia da Antiguidade Clássica na Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio* teve sua primeira formulação em 2013 com a introdução do ensino do latim e grego antigo, lecionados por estudantes de graduação e pós-graduação da USP, para o Ensino Fundamental da Rede Pública, cuja aplicação se deu na E.M.E.F. Des. Amorim Lima, localizada no bairro da Vila Indiana, Zona Oeste de São Paulo, sob coordenação da Profa. Dra. Paula da Cunha Corrêa, professora associada do Departamento de Letras Clássicas da FFLCH-USP. Nas palavras de Corrêa:

O “Projeto *Minimus*: Latim e Grego no Ensino Fundamental” começou efetivamente em fevereiro de 2013, após ser inscrito junto à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, que nos concedeu algumas bolsas de monitoria e verba para material. Portanto, vale ressaltar que, apesar da crise na USP, em 2013, contamos desde o início do projeto com o apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão e com a constante orientação do Prof. José Nicolau Gregorim Neto. De meados de 2013 a meados de 2014, obtivemos também seis bolsas da Fundação Onassis USA, para impulsionar o projeto. Mas nunca teríamos condições de realizar esse projeto sem o trabalho voluntário de alunos e docentes (2013, p. 94-95).

A escola E.M.E.F. Desembargador Amorim Lima se localiza na Rua Professor Vicente Peixoto, nº50, Vila Gomes, São Paulo. Seu modelo de funcionamento é baseado na Escola da Ponte de Portugal.

Com apoios externos e institucionais, a escola começou a desenvolver seu projeto em 2003. No projeto que se implantou desde então, a partir das primeiras séries, os alunos e alunas trabalham sobre o currículo escolar, estruturado em termos de conjuntos de roteiros de trabalho organizados em temas, de forma autônoma, com estudo e investigação individual ou coletiva, acompanhados por tutores, em um espaço físico denominado "salão" (para que este espaço existisse foi necessária a derrubada de algumas paredes), onde convivem estudantes de diferentes séries. (SOUZA; MENEZES, 2011, p.12)

Ressaltamos que a Amorim Lima está localizada próxima à Universidade São Paulo, o que facilita o desenvolvimento de projetos comuns, assim como a troca de conhecimentos entre alunos e professores de ambos os ambientes.

Escolas como a Amorim Lima são importantes para desmistificar a construção, bastante difundida pela grande mídia e o senso comum, de que escolas públicas são sucateadas, locais violentos e desorganizados. Sabemos que muitas realidades são deixadas ao descaso do poder público, infelizmente, mas há exceções que resistem e não são poucas. Outra concepção que a escola incentiva é a das diferentes formas de se estruturar uma instituição de ensino básico, que foge aos padrões conteudistas presos a provas e avaliações bimestrais ou trimestrais.

A dinâmica dos professores com os alunos, *a priori*, causa uma surpresa, eles evitam elevar a voz e pedir silêncio imperativamente. De acordo com a *Carta De Princípios De Convivência*⁷ da escola, construída coletivamente, para pedir silêncio é necessário erguer a mão e reivindicar a fala. Leva um tempo para os alunos se adequarem a esse procedimento, nem sempre funciona tão bem, porém é uma forma menos verticalizada de convivência. Com o passar dos anos na escola os alunos tendem a ter mais facilidade em falar, expor suas ideias e ouvir os colegas e professores.

À primeira vista suscita estranheza, resultado de nossa educação marcadamente hierarquizada, mas esse tipo de experiência serve não só para propagar novas formas de ensino e postura nos alunos, como também fomenta uma

espécie de reconstrução nos hábitos dos próprios professores, muitas vezes formados sob outros moldes, e mesmo em nós mesmos que entramos em contato com novas práticas diferentes e mais democráticas.

Perfeita? Não. A ausência de um sinal ou uma regulação clara dos horários de saída e entrada em sala de aula acaba causando atrasos, alunos mais agitados circulando por outras salas, não raro atrapalhando outras turmas, contudo, os pontos positivos são maiores e substanciais para o aprimoramento do modelo ao invés de excluí-lo.

Voltando ao *Projeto Minimus*, ele fez tanto sucesso que as famílias dos alunos passaram a incentivar a iniciativa e a aproximação com a Universidade de São Paulo. A coordenadora do projeto decidiu por expandi-lo, incluindo outras disciplinas no projeto, como a “Filosofia” e a “História e Arqueologia da Antiguidade Clássica”. O mestre e doutorando Felipe Perissato foi indicado pela Profa. Dra. Maria Cristina Nicolau Kormikiari, sua orientadora e coordenadora do núcleo de Arqueologia, a participar do projeto para lecionar a recém-criada disciplina “História e Arqueologia da Antiguidade Clássica”. Ao fim do período de trabalho, Perissato comunicou ao, então mestrando Ferreira, sobre o projeto e fez toda a intermediação com as professoras responsáveis para não haver perda de continuidade da proposta.

Ferreira iniciou os trabalhos em agosto de 2019, no dia 14, e assumiu a responsabilidade de oferecer a disciplina a uma nova turma do 8º ano do ensino fundamental todas as quartas-feiras das 13 às 14 h, e, no período da manhã, das 10 às 12 h, colaborou como monitor do professor responsável pela disciplina de filosofia, Antônio Lessa Kerstenetzky, mestrando à época e hoje doutorando pela Universidade São Paulo.

2. Relato I: Felipe Perissato

2.1. O pesquisador de pós-graduação retorna à escola: desafios e aproximações⁸

Em novembro de 2018, o “Projeto Minimus Interdisciplinar: Grego e Latim, Filosofia, História e Arqueologia da Antiguidade Clássica na Rede Pública do Ensino

Fundamental e Médio” do programa de extensão universitária “Aprender na Comunidade” da Pró-Reitoria de Graduação da USP teve início na E.M.E.F. Des. Amorim Lima, localizada no bairro do Butantã, São Paulo-SP. Sob coordenação da Profa. Dra. Paula da Cunha Corrêa, professora associada do Departamento de Letras Clássicas da FFLCH-USP, o “Minimus Interdisciplinar” teve como objetivo expandir o projeto inicial de introdução do ensino das línguas clássicas (latim e grego antigo) em vigência desde 2013. O novo projeto passou a também incluir a Filosofia e a História e Arqueologia da Antiguidade Clássica para discentes dos últimos anos do Ensino Fundamental, contando com o apoio dos coordenadores Profa. Maria Cristina Nicolau Kormikiari e Prof. Roberto Bolzani Filho, do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP) e Departamento de Filosofia (FFLCH-USP) respectivamente.

Diante do desafio de planejar e lecionar a, recém-criada, disciplina “História e Arqueologia da Antiguidade Clássica” no contexto escolar, nos defrontamos com uma série de questões. Afinal, como adaptar as interpretações e discussões recentes sobre a materialidade e as sociedades antigas ao contexto escolar? Como aproximar um passado tão distante do cotidiano de adolescentes vindos de contextos sociais tão diferentes uns dos outros? E principalmente, qual grande contribuição a Arqueologia e os estudos sobre a cultura material podem deixar para uma formação escolar crítica e cidadã?

2.2. Concepção e estruturação da disciplina

A princípio, o curso “História e Arqueologia da Antiguidade Clássica” foi pensado para, ao lado das monitorias de Filosofia, complementar os estudos de língua grega antiga e latina introduzidas aos alunos de 6º/7º e 4º anos respectivamente. Como complemento às atividades dos 8º Anos, o curso foi então organizado no formato de oficinas, cujas principais atividades se dividiram entre aulas expositivas, análise documental e discussão de temas a partir de textos, imagens e objetos.

A partir dos primeiros contatos foi possível perceber o diversificado repertório cultural e a incrível atitude questionadora dos discentes, o que motivou o planejamento de aulas no sentido de incentivar ainda mais o desenvolvimento de

suas habilidades críticas. Como pesquisador de pós-graduação do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, nosso trabalho com a disciplina se concentrou nas questões relacionadas à cultura material das sociedades antigas e contemporâneas. Assim, trabalhamos a sua mais ampla definição dentro dos estudos arqueológicos, na qual cultura material é tudo aquilo que as sociedades humanas modificam da natureza (de artefatos como vasos cerâmicos e pedras lascadas à domesticação de plantas/animais, alterações na natureza, construção de cidades, de estruturas, entre outros) (MENESES, 1983, p. 112). No entanto, mais do que ensinar a inestimável importância do legado dos povos pretéritos e a fundamental importância de sua materialidade, acreditamos que a disciplina poderia oferecer suporte ao desenvolvimento crítico dos estudantes. A inspiração para isso está em uma questão fundamental do trabalho arqueológico: a análise estratigráfica, isto é, um olhar descritivo e crítico às camadas de sedimentação da terra e seus artefatos relacionados, identificando padrões, temporalidades, informações e silêncios. Então, usando-a como metáfora o objetivo central foi estimular uma análise crítica do mundo por meio de suas camadas históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Nesse sentido, o saber arqueológico e seu olhar estratigráfico são um importante instrumento analítico para a formação crítica dos discentes em formação, aproximando-os da consciência diante da cadeia produtiva por trás dos artefatos e difundindo noções de diversidade e consciência histórica perante os povos que produzem sua cultura material. Além disso, convém mencionar que o diálogo com um público maior, sobretudo o escolar, é uma preocupação constante do Labeca desde a sua criação.⁹ Segundo Tauhyl (2013),

Além do contato com os materiais produzidos pelo Laboratório, a divulgação do resultado das pesquisas de seus integrantes para o público escolar é, ao nosso ver, um dever da Universidade. Bem sabemos que os saberes que compõem o mundo da escola não são os mesmos produzidos pela academia. São várias instâncias de recriações. Contudo, o diálogo tem que existir, ainda mais quando se trata de temas cuja “revigoração” pode nos auxiliar no exercício da cidadania e

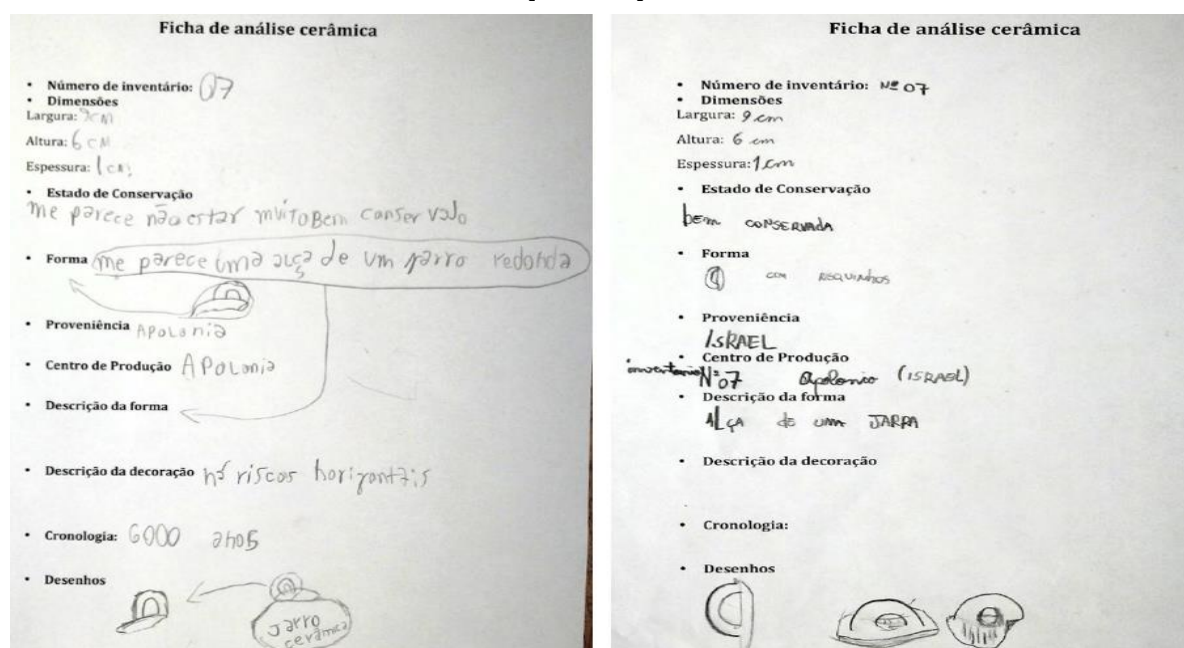
do trabalho com a diversidade no mundo de hoje (TAHUYL, 2013, p. 278).

Então, o curso de "História e Arqueologia da Antiguidade" foi desenvolvido a partir de três módulos compostos de aulas temáticas: 1) Cidade e Memória; 2) Fronteiras e Identidades/alteridades; 3) Diversidade e sociedade. No primeiro módulo, foram trabalhadas as ideias de cidade e suas temporalidades (sobretudo o papel da memória como construção social). Os temas trabalhados bem como os produtos criados pelo Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca-MAE-USP) foram fundamentais para a estruturação desta seção. O objetivo do módulo foi justamente discutir a cidade como um emaranhado de sobreposições correspondentes a fases distintas de sua história, suas contradições, suas escolhas e imposições, sua presença e seus silêncios, bem como a memória dos lugares e como estes elementos estão em constante diálogo com nossa vivência em sociedade. Assim, buscamos compreender o conceito de lugares de memória (NORA, 1993) e esboçar aproximações entre as sobreposições de estruturas e os lugares de memória da Acrópole de Atenas no século IV a.C. com a diversidade de memórias e significados do bairro da Liberdade em São Paulo, onde a memória do Brasil escravocrata resiste aos silêncios impostos pela urbanização moderna. Uma aula que foi realizada por meio da análise de mapas antigos, plantas baixas, discursos de atenienses e fotografia antigas e reportagens sobre o bairro da Liberdade.

Esse tema ainda foi complementado com a exibição do documentário "Siracusa: Leituras de uma Cidade Antiga", produzido pelo Labeca em 2009, em que uma série de depoimentos de pessoas que habitam a moderna Siracusa se mistura com excertos e informações arqueológicas da cidade antiga (HIRATA, 2009). O documentário suscitou ainda uma série de discussões sobre a construção social da memória ao reconhecermos a percepção que cada depoimento traz sobre a cidade e seu passado.¹⁰ Por fim, os estudantes puderam apresentar suas percepções sobre o espaço e memória de sua cidade, seus bairros, suas ruas, no objetivo de exercitar o olhar crítico às formas urbanas e a construção individual e coletiva de significados e de memória sobre o espaço.

No segundo módulo o enfoque foi dado às noções de cultura e das fronteiras entre identidade e alteridade a partir de exemplos das sociedades antigas e contemporâneas. Nesse sentido, uma aula sobre as culturas em contato no Mediterrâneo Antigo foi desenvolvida a partir da análise de textos didáticos (GUARINELLO, 2013; FLORENZANO, HIRATA, FLEMING; 2001) e de imagens sobre figuras iconográficas, formas cerâmicas e outros tipos de suportes pertencentes a várias culturas mediterrânicas. O intuito foi apresentar a história antiga como uma história dos contatos e conexões entre os povos (entre objetos, técnicas e saberes) que podemos descobrir ao analisar a cultura material.¹¹ Além deste, uma aula foi desenvolvida para questionar “o que é dinheiro?” e como as culturas realizavam as trocas comerciais ao longo da História, desde as primeiras manifestações pré-monetárias até a invenção da moeda. O exercício ainda contou com a análise de peças numismáticas do kit didático, em que os estudantes puderam fazer descrições e análise da iconografia. Uma aula prática de destaque também foi aquela dedicada às cerâmicas e como as culturas do mundo inscrevem formas e representações distintas a este tipo de material. Os estudantes divididos em grupo puderam analisar e manusear os fragmentos do kit didático do Labeca e produzir fichas de análise.

Figura 1 – Exemplos de fichas de análise cerâmica produzidas pelos estudantes (9º Ano).



Fonte: Acervo pessoal, 2019

O último módulo, por sua vez, teve como objetivo explorar, em duas aulas, o tema das manifestações de poder e o tema da diversidade religiosa, respectivamente, a partir de exemplos das sociedades mediterrânicas e da sociedade brasileira. Nas aulas trabalhamos com um amplo leque de materiais, analisando com os alunos, mapas, imagens, objetos do kit educativo do MAE/USP, plantas baixas, maquetes virtuais, além da exibição de documentário, slides e textos (fontes primárias e secundárias). Nesse sentido, destaca-se a aula sobre diversidade religiosa, em que o caso de um festival pan-helênico durante o Período Romano foi apresentado e a discussão procurou aproximar, com as devidas ressalvas e evitando o anacronismo, com as festas populares do Brasil.

Vale afirmar que trabalhamos as aulas temáticas não somente a partir dos casos de sociedades clássicas como a grega e a romana, mas também por outras culturas mediterrânicas e do Brasil. O objetivo também foi diminuir o distanciamento entre nós e as culturas pretéritas, incentivando um olhar à Antiguidade como exemplos de alteridade. Além disso, o posicionamento com o conceito de cultura foi no sentido de apresentar uma definição mais fluida para superar modelos eurocêntricos ditos “civilizatórios” que estão enraizados no senso comum, sobretudo a respeito da história mediterrânica. Assim, analisamos gregos antigos e romanos com mesmo grau de importância que tupis-guaranis, paulistas do século XIX e outros povos da humanidade, ou seja, não exaltando a excepcionalidade dos primeiros em detrimento dos últimos, mas de maneira crítica à disponibilidade das fontes, às suas temporalidades e aos seus contextos históricos. Além disso, tivemos como norte o combate às visões essencialistas de cultura e de “superioridade ocidental” que foram tão fortes na tradição dos Estudos Clássicos durante o século passado. O argumento do curso foi o de difundir uma ideia de cultura enquanto construção social, isto é, em transformação a partir da interação dos povos, difundindo assim noções de diversidade e de consciência histórica perante as forças que há por trás do contato entre tais sociedades.

2.3. O saber arqueológico enquanto instrumento analítico

Os resultados desta atividade foram positivos para os dois lados desta troca de experiências que é a Educação, embora muitos desafios e ajustes foram necessários ao longo da jornada. De maneira geral, os alunos foram participativos nas discussões, contribuindo com comentários a partir de seus repertórios culturais, demonstrando interesse e dedicação às atividades. Nas aulas, foi possível explorar o caráter interdisciplinar que constitui a Arqueologia, articulando questões da História, da Antropologia, das línguas clássicas, da Sociologia e até das Ciências da Natureza, dialogando com diversos assuntos da Base Nacional Comum Curricular. No entanto, o desafio de adaptar os temas mais relevantes e instigantes para a formação crítica dos discentes levou a duas dificuldades enfrentadas. Em primeiro lugar, muitas tentativas e erros nos levaram a repensar o uso da linguagem em sala de aula. Algo que pode ser explicado em parte por nossa inexperiência com o ensino escolar, em parte pela necessidade de ajuste entre a linguagem acadêmica e uma mais acessível que atinja o público discente. Outro desafio foi o de capturar a atenção dos jovens estudantes às abstrações por trás do mundo material, algo que foi resolvido com a exploração dos recursos audiovisuais, como os produtos digitais produzidos pelo Labeca e pelo LARP (Laboratório de Arqueologia Romano Provincial – MAE/USP), e por meio da análise dos materiais do kit didático do MAE-USP.

De nosso ponto de vista, a experiência foi absolutamente produtiva ao proporcionar uma série de reflexões sobre o caráter educativo da Arqueologia, sobretudo a respeito do alcance teórico da disciplina para a formação crítica dos estudantes. Além disso, foi uma oportunidade importante para o amadurecimento de nossas habilidades comunicativas e para a organização de conteúdos diversificados. Por último destaca-se a reflexão sobre uma linguagem adequada para a aproximação cada vez mais efetiva entre a pesquisa na universidade pública e a sociedade a partir da educação básica.

3. Relato II: Felipe Leonardo Ferreira

No segundo semestre de 2019 foi realizada a aplicação do curso de “História e Arqueologia da Antiguidade Clássica” para alunos do 8ºano do Ensino Fundamental. O professor Perissato dividira toda a sua experiência com a disciplina, tanto os materiais quanto as estratégias, o que dera certo e o que precisaria de ajustes, assim como a professora Hirata nos dera orientações valiosas sobre as estratégias didáticas mais interessantes para os discentes. Dessa forma estruturamos o curso de maneira que cada aula teria um momento teórico e outro prático, onde os alunos teriam que produzir algo, atuando ativamente no processo de aprendizado.

A primeira abordagem, após nossa apresentação pessoal, foi a utilização de um questionário exploratório e a realização de uma roda de conversa com os alunos. O objetivo dessa primeira investigação era conhecer as características gerais da turma, os nomes dos alunos, seus gostos em termos de disciplinas escolares, práticas de entretenimento e o conhecimento que já possuíam, mesmo que espontâneo e com estereótipos, sobre as práticas arqueológicas e o estudo do passado. Essa primeira prospecção nos permitiu refinar, alterar ou aprofundar certos tópicos elencados em nossa estrutura inicial do programa do semestre, assim como incluir outras atividades mais coerentes com o público.

Notamos que o contato com a tecnologia e as produções digitais já era intenso entre os discentes, todos possuíam celulares com internet, assistiam vídeos, filmes e séries com frequência, além da maioria gostar de jogos eletrônicos. A leitura não era um hábito muito frequente em seus depoimentos. A aproximação com o universo da Antiguidade se dava mediada por produções televisivas, *blockbusters* de cinema, os vídeos games e a cultura *pop* em geral. Poucos mencionaram livros de difusão.

Nas primeiras aulas abordamos a história da Arqueologia, com o que trabalha, seu desenvolvimento no Brasil, o papel dos museus, em especial o MAE - Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, assim como a possibilidade de usufruir desses espaços e diversos cursos oferecidos gratuitamente. Como a maioria residia nos arredores da Cidade Universitária a participação em atividades da instituição se via

facilitada. Seguimos para a desconstrução de certas ideias do senso comum, como a aproximação do arqueólogo com a personagem aventureira de Indiana Jones, no famoso filme de mesmo nome, a associação com o estudo dos dinossauros, busca por tesouros antigos e toda sorte de distorções e equívocos causados pela exploração midiática contemporânea. Como nos lembram Trigger, Kormikiari e Porto:

Arqueologia recebe sua certidão de nascimento durante o Renascimento, ou seja, entre os séculos XIV e XV, apesar de podermos identificar momentos de maior e de menor interesse humano sobre a materialidade passada desde a Antiguidade e mesmo na Idade Média, particularmente durante o “Renascimento Carolíngio” (TRIGGER, 2011, p.40-47).

Neste momento, isto é, nos inícios da Idade Moderna, disputas por poder, pela manutenção de posições secularmente estabelecidas de um lado, e pela abertura de espaço para novos grupos ascendentes de outro, particularmente entre a igreja, a nova classe emergente de comerciantes e artesãos citadinos (burgueses), e a nobreza, levaram a um redescobrimto do passado grego e romano, culturas outrora vicejantes nas terras setentrionais mediterrânicas, palco principal dos acontecimentos narrados aqui. Isto porque este passado foi utilizado (podemos dizer que o é até hoje...) como uma alavanca de diferenciação em uma luta virtual entre os grupos mencionados acima, em um jogo de ascensão de uns e queda de outros (KORMIKIARI e PORTO, 2019, p.47-48).

Apresentar a história da Arqueologia como uma construção que remonta ao Renascimento, toda sua relação com as estratégias de dominação das potências europeias de cada momento, o colonialismo, assim como as resistências, nos permitiu expor os mecanismos que operam de diferentes formas e intensidades até hoje.

O objetivo do programa foi de colocá-los em contato com as ferramentas analíticas da Arqueologia e da História no estudo do passado, para tanto usamos como recorte o mundo grego antigo, mas sempre articulando a possibilidade de aplicação em outros contextos, inclusive na atualidade.

Desde o fim do século XX, com a ascensão da internet e das mídias digitais, todas as pessoas, das mais excluídas do sistema de consumo capitalista até o topo

da pirâmide, estão expostas constantemente à propaganda do que é necessário possuir e comprar para ser feliz. Esse excesso de informação está em todos os lugares. Não se trata mais de abrir um jornal, uma revista ou presenciar um comercial de rádio ou televisão, agora estamos lidando com sofisticados algoritmos e *Big Data* que filtram e direcionam para nossas ações cotidianas toda sorte de anúncios relacionados com as buscas e interações com a rede mundial. Ao abrirmos um *e-mail*, um aplicativo, um site de vídeos ou notícias, lá estão espalhadas estrategicamente pela interface uma miríade de propagandas condensadas na linguagem e suporte da internet.

Um dos efeitos da avalanche informacional é a nossa desconexão com o mundo material e a dificuldade de manter a atenção em uma dada tarefa, tamanha é a requisição dela a todo instante. Isso se reflete, entre outras formas, na maneira como descrevemos os objetos e os fenômenos, ou melhor, na dificuldade de se fazer isso com mais rigor e profundidade. A ação de traduzir em texto as principais características de um artefato não é trivial, envolve escolhas do que e como registrar, para que outras pessoas, sem acesso ao objeto, consigam apreender esses dados com a menor perda possível na transmissão.

Segundo Hirata (1989):

A abordagem do artefato revela um potencial, enquanto fonte, que não se limita a um mero suporte material de informações. Ultrapassando o patamar interpretativo limitado pelo fornecimento dos dados intrínsecos à sua própria natureza, os artefatos habitam e compõem um universo sócio, constituindo uma linguagem simbólica extra-corpórea construída pelos homens através do processo de trabalho. Ao mesmo tempo que se caracterizam como resultantes concretas, de opções sociais e individuais, os objetos comunicam mensagens mesmo quando não são usados (Eco, 1987: 190) e, evidentemente, conotam uma ideologia historicamente determinada (ECO, 1987, p. 206-207 apud HIRATA *et al.*, 1989, p. 11-46).

O arqueólogo pela própria natureza de seu trabalho e objeto, a cultura material, tem a sua disposição uma série de caminhos para conduzir esta ação descritiva. Como forma de exemplificação efetuamos a descrição de um antigo relógio de ponteiros da década de 1930 e apenas por meio do artefato retiramos

uma série de informações, desde suas características materiais, de produção, circulação, uso, descarte e até resignificação. Primeiro de forma livre, depois de maneira organizada fazendo uso de uma adaptação do Roteiro descritivo proposto no *Guia Temático para Professores – Grécia e Roma*¹², elaborado pelo Educativo do MAE com base num trabalho de Durbin, Morris e Wilkinson (1990):

O modelo sugeria que elencássemos para os objetos uma série de características físicas (cor, cheiro, som), depois quanto a sua construção (manual, maquinofaturado), sua função e utilização, seu designe, seu valor nos dias atuais e possivelmente em seu contexto de produção. Além de observações gerais e comentários. Uma prática pedagógica decorrente desta visão da Arqueologia e de seu objeto de conhecimento particular - o artefato - pressupõe, como procedimento básico e direcionador, a sensibilização da criança em relação ao "universo dos objetos", à dimensão material da cultura construída pelos homens, suas linguagens, seus códigos e seu potencial enquanto via de acesso à intelegibilidade de sistemas sociais. Trata-se de uma verdadeira "iniciação", ou mesmo de uma "alfabetização" com vistas ao domínio da "leitura da forma", da compreensão do papel do objeto enquanto "fóssil do trabalho" (expressão continuamente usada por Andrea Carandini) e, ao mesmo tempo, explorando seu uso social como signo e símbolo, isto é, sua habilidade para representar em formas palpáveis diferenciações e emoções que são difíceis de colocar em palavras" (PEARCE, 1986, p. 131). (HIRATA *et al.*, 1989, p.13)

A ideia por trás do exercício foi de contribuir para a educação do olhar¹³, observar a cultura material como a corporificação de um trabalho, produzido em um contexto específico, com procedimentos, aquisição de matéria-prima, objetivos de uso, a possibilidade de reciclagem, a maneira correta de descarte e imbuída de vestígios das relações sociais daquela sociedade. Tudo isso perdemos de vista normalmente. Esse labor que modificou a matéria anterior transformando-a em algo novo tem uma agência, muitas vezes encanta o expectador, o sensibiliza de alguma forma, conscientemente ou não.

Gell procurou traduzir essa dinâmica por "encantamento da tecnologia", definindo como "o poder que o processo técnico tem de causar um efeito de sensibilidade sobre nós para que possamos ver o mundo real de forma encantada”

(Tradução nossa) (1992, p.44). Como se a enorme quantidade de trabalho empreendido na construção fosse capaz de afetar a percepção dos observadores. Este seria um dos aspectos da agência dos objetos. Carregando também uma mensagem, um discurso, uma demonstração de poder, como a capacidade de mobilização de recursos materiais e pessoas, o intuito original do idealizador pode, inclusive, perder-se no processo, sendo transmutado em outro a depender dos processos sociais envolvidos.

Figura 2 – Objetos, alguns do cotidiano, outros não, levados para análise.



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Oferecemos para os alunos uma série de objetos, como tampinhas, garrafas de plástico, chaves, porcas, um controle de *video-game* entre outros (Figura 2). O intuito era começar a prática da descrição com artefatos conhecidos, antes de colocar em suas mãos aqueles que não necessariamente lhes eram familiares, como as antigas moedas, cerâmica, planimetria de assentamentos. Há um certo estranhamento na atitude de descrever minuciosamente uma cultura material familiar, mas vai se tornando mais revelador à medida que avançamos para o desconhecido.

De propósito misturamos algumas coisas atuais que eles não estavam acostumados a manusear, como peças de outras máquinas e um brinquedo dos anos 1990 chamado *geloucos*, um brinde de refrigerante que consistia em uma escultura

em resina de figurinhas diversas, desde foguetes até animais estilizados. A surpresa diante de algo que foge a experiência comum é a sensação que o pesquisador, muitas vezes, tem ao participar de uma escavação.

A primeira abordagem permitiu que os alunos descrevessem livremente os objetos. Em um segundo momento entregamos uma adaptação do Roteiro descritivo proposto no *Guia Temático para Professores – Grécia e Roma*, mencionado anteriormente. Ao longo da atividade evitamos direcionar os alunos, embora ficássemos atentos para tirar dúvidas, dar orientações e dicas. Muitos utilizaram o exemplo que apresentamos sobre o relógio antigo para realizar a tarefa. De modo geral a turma se saiu muito bem e com a prática poderão aperfeiçoar a habilidade descritiva, colaborando com outras disciplinas.

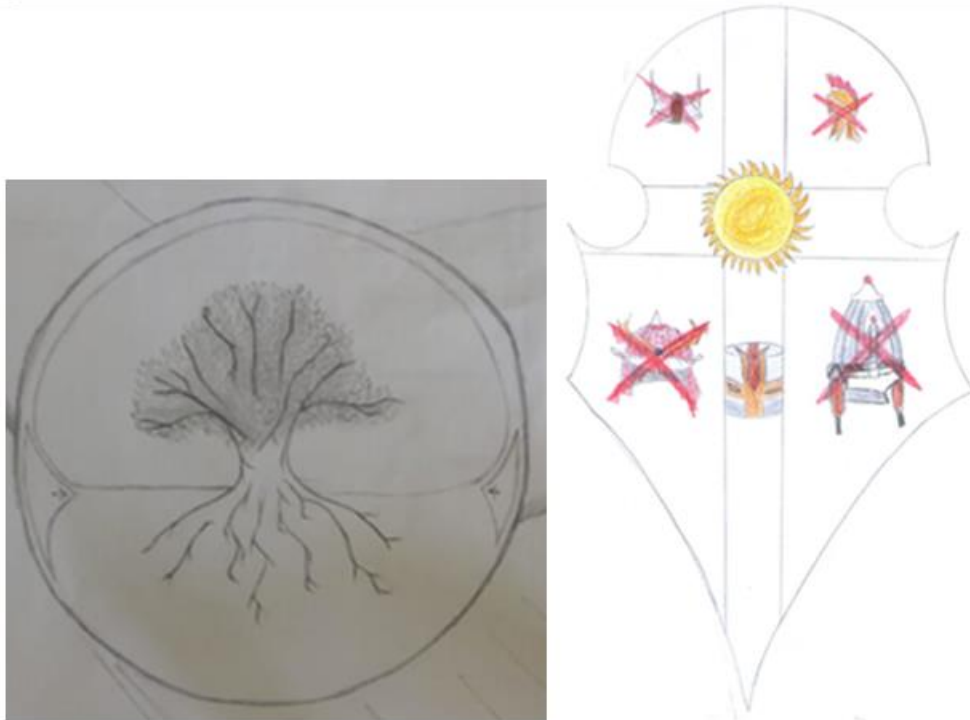
O estudo do mundo grego antigo pode e deve ser um rico manancial para trabalharmos temas como a diversidade dos povos. Mesmo dentro da cultura helena temos clivagens, por exemplo, étnicas, como jônios, eólios, dórios e aqueus. Cada comunidade poderia ter seu próprio deus políade, com traços relativamente diferente do panteão da tradição Homérica. A expansão grega, que ganhara força a partir do século VIII a.C., pontilhou o Mediterrâneo de fundações independentes e que mantinham intensa relação de trocas, conflitos e acordos com outras culturas. Todo esse caldeirão gerou uma produção material e cultural pujante, que a arqueologia e a história ajudam a vislumbrar.

No desenvolvimento de cada pólis esteve envolvido uma série de processos que variaram de lugar para lugar, no geral, as estruturas clânicas e familiares foram se modificando, conciliando ou se opondo na formação de uma comunidade. As formas de viver juntos traziam desafios de acomodação de conflitos, mas também vantagens defensivas, comerciais e de construção de grandes obras como templos, muralhas e portos.

Para trabalhar a questão da diversidade e da agência do aluno como produtor de conhecimento, oferecemos a possibilidade dos discentes criarem seus próprios escudos de “clã”, decorarem seus vasos e moedas, planejarem suas cidades e divindades protetoras. Fazendo uso do momento teórico da aula e a contribuição dos alunos como subsídio da tarefa. A ideia foi inspirada na experiência que o professor

Guilherme Moerbeck (2018) realizou com seus alunos do Ensino Fundamental II, ao solicitar, entre outras coisas, que inventassem uma espécie de cosmogonia. Os resultados foram enriquecedores e o exercício de imaginação muito positivo, onde foi possível perceber não só a consciência histórica dos discentes, mas também o entrelaçamento entre o passado estudado e que serviu de inspiração e o presente de cada aluno, suas influências, preocupações e esperanças para o por vir.¹⁴

Figura 3 – Exemplos de escudos desenhados pelos alunos (8º Ano).

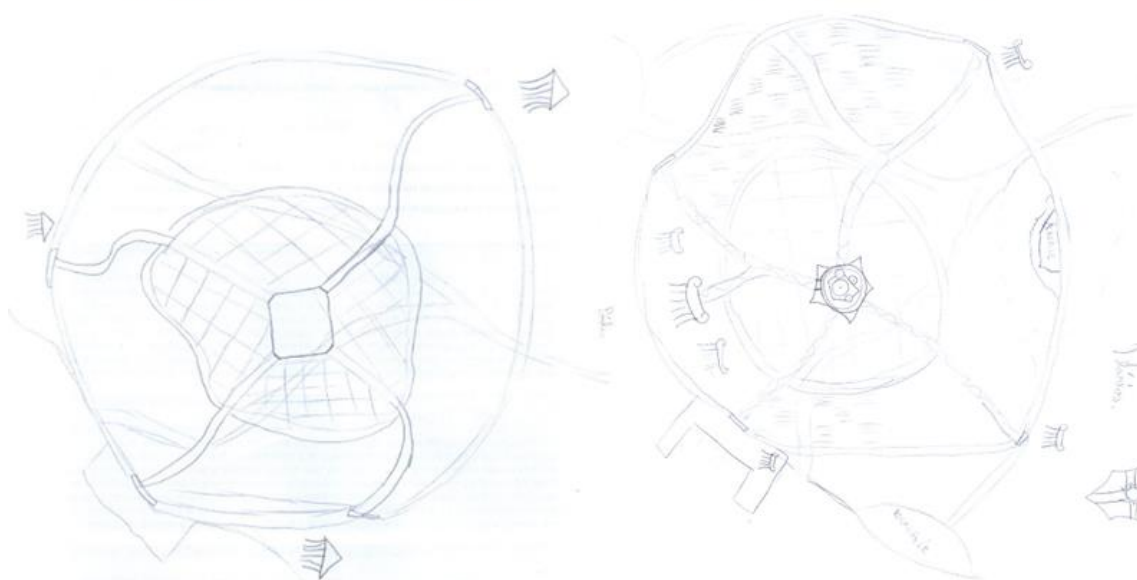


Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 4 – Planimetrias desenhadas pelos alunos (8º Ano).

Cidade de Plários antiga

Plários mais urbanizada



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 5 – Moedas desenhadas pelos alunos (8º Ano).



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Figura 6 – Vasos desenhados e decorados pelos alunos (8º Ano).



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Além dessas atividades utilizamos muitos recursos do site do Labeca (Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga) como as imagens das maquetes de Selinonte e Olinto, a simulação na forma de uma espécie de jogo em 3D de como seria um porto grego, os vídeos sobre a Casa grega, o Templo e a Cidade. Tanto o Labeca quanto Larp (Laboratório de Arqueologia Romana Provincial) desenvolvem ferramentas e conhecimento para a construção de uma articulação entre o saber produzido no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, o acadêmico, e o aprendizado dos alunos do Ensino Básico (KORMIKIARI e PORTO, 2019, p. 52-65). Inclusive na continuidade das aulas no ano de 2020, já no contexto totalmente *online* em razão da pandemia, todo esse cabedal foi extremamente importante para a condução das aulas.

Figura 7 – Maquete de Selinonte. MAE-USP.



Fonte: Acervo pessoal, 2016

Figura 8 – Maquete de Olinto. MAE-USP.



Fonte: Acervo pessoal, 2016

Conclusão

Operar a construção de um novo saber a partir do conhecimento produzido na Universidade é uma necessidade constante ao longo da prática docente. Sem esse esforço o ensino fica sujeito a estagnação, uma vez que se perde o dinamismo das novas descobertas, correções e refinamentos do conteúdo. A ausência de uma estratégia nessa alquimia pode gerar ruídos, lacunas e até descaracterizações daquilo que se quer fazer inteligível do mundo da Academia para o Ensino Básico.

O primeiro desafio pode ser enfrentado com a ligação do fluxo de trocas de experiências entre as Universidades e o Ensino Básico, como o exemplo do *Projeto Minimus Interdisciplinar*, a produção de material didático e treinamento docente realizado pelo Educativo do MAE e pelo Labeca.

O segundo ponto pode ser contornado com o diálogo entre os professores envolvidos, como ocorreu entre as docentes Kormikiari, Corrêa e Hirata da USP, os professores da escola Amorim Lima e os pós-graduandos Perissato, Kerstenetzky e

Ferreira. Essa dinâmica contribui para o entendimento do ambiente escolar, dos alunos de modo geral e de cada turma em específico, também as atividades que funcionaram bem e outras que precisariam de ajustes.

O processo de retroalimentação contribui para o aperfeiçoamento do planejamento de cada programa de curso, permitindo a formação de um verdadeiro acervo de vivências acumuladas e a disposição dos envolvidos com o circuito de ensino.

A ponte entre a Universidade e o Ensino Básico precisa ser consolidada, os benefícios são mútuos e a educação brasileira só tem a ganhar. Tanto melhor será quanto mais internalizado como política pública for. Respeitando sempre a autonomia que pede a diversidade de realidades e projetos, mas assegurando todo o apoio institucional, insumos e condições de trabalho aos envolvidos.

Referências Bibliográficas

Sites consultados

LABORATÓRIO DE ESTUDOS SOBRE A CIDADE ANTIGA. Disponível em: <<http://labeca.mae.usp.br/>>

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. Disponível em <<http://mae.usp.br/materiais-de-apoio/>>

PORTAL NOVA ESCOLA. Disponível em < <https://novaescola.org.br/plano-de-aula>>

Documentários

SIRACUSA: Leituras sobre uma cidade antiga. Direção Silvio Luiz Cordeiro. São Paulo: Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca) – MAE-USP, 2009. 1 Formato HDV / NTSC (25 min.).

Referências Gerais

BECELLI, Regina Helena Rezende. **Os santuários nas apoikias do Ocidente: organização física e inserção de estruturas de culto no espaço.** Tese (Doutorado em Arqueologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-08082013-164314/pt-br.php>

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. Nova Iorque, Routledge, 1994.

CORRÊA, Paula da Cunha; ANDERSON, Silvia M. Galvão; LEME, Fernando Gorab; OLIVEIRA, Leonardo T.. O Projeto Minimus: Latim e Grego no Ensino Fundamental. In: **Phaos** (UNICAMP), v. 13, 2015, p. 93-117.

CUSTODIO, Christiane Teodoro. **A pólis como 'coisa': relações entre a materialidade da cidade, instituições e práticas aristocráticas no Mediterrâneo Ocidental Arcaico (1000-600 a.C.)**. Tese (Doutorado em Arqueologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-07072017-164153/pt-br.php>

DURBIN, Gail, MORRIS, Susan. WILKINSON, Sue. **A teacher's guide to learning from objects**. s.l. English Heritage, 1990.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. Introdução à pesquisa semiológica. São Paulo, Perspectiva, 1987.

ESPOSITO, Arianna. Diáspora, colônia: desafios e questões de um léxico. In: **Dossiê Mobilidades, Contatos E Colonização Na Antiguidade Grega / Mobilities, Contacts And Colonization In The Ancient Greece**. v.15, nº29. Pelotas: Editora da UFPel, 2018, p. 72-75. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/issue/view/742/showToc>. Acessado em outubro de 2020.

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba; HIRATA, Elaine Farias Veloso; FLEMING, Maria Isabel D'Agostino. **Formas de Humanidade: Guia para professores**. Vols. I: Mediterrâneo. Grécia e Roma. Museu de Arqueologia e Etnologia, 2001. Disponível no próprio site do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. <http://mae.usp.br/materiais-de-apoio/>

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **Cidade e território na Grécia Antiga. Organização do espaço e sociedade**. Projeto de Pesquisa Temático. FAPESP. 2009. Disponível em: http://labeca.mae.usp.br/media/pdf/olabeca/projeto_labeca.pdf

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **A organização da khóra: a cidade grega diante da sua hinterlândia**. Projeto de Pesquisa Temático. FAPESP. 2010. Disponível em: http://labeca.mae.usp.br/media/pdf/olabeca/projeto_2010_labeca.pdf

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **Processos de ocupação territorial e de definições de fronteiras: contato cultural no Mediterrâneo grego (sécs. IX-III a.C.)**. Projeto de Pesquisa. FAPESP. 2018. Disponível em: http://labeca.mae.usp.br/media/filer_public/d3/31/d331b6ea-cff3-4466-ba98-698d8319ba71/fapesp_projeto_de_pesquisa_final_2018.pdf

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba. **A Cidade Grega Antiga em imagens: um glossário ilustrado**. Labeca. Laboratório de Estudos sobre a Cidade antiga. Museu de Arqueologia e Etnologia: FAPESP, 2015. Disponível em https://www.academia.edu/28967201/A_cidade_grega_antiga_em_imagens_um_gloss%C3%A1rio_ilustrado

FLORENZANO, Maria Beatriz Borba; CORDEIRO, Silvio Luiz. **Siracusa: Leituras de uma Cidade Antiga**. Labeca. Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga. MAE: Fapesp, 2009.

GATES, Charles. **Ancient Cities: The Archaeology of Urban Life in the Ancient Near East and Egypt, Greece, and Rome**. London: Routledge, 2003.

GELL, Alfred. The technology of enchantment and the enchantment of technology. *In: COOTE, Jeremy; SHELDON, Anthony. Anthropology, Art and Aesthetics*. Oxford: Clarendon, 1992, p. 40-63.

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

HIRATA, Elaine Farias Veloso; PEIXOTO, Denise C. Carminatti; DEMARTINI, Célia Maria Cristina; ELAZARI, Judith Mader. Arqueologia, Educação e Museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. **Dédalo**, v. 27, 1989, p. 11-46.

HORA, Juliana Figueira da. **A expansão urbanística de Siracusa nos séculos VI e V a.C.** Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-16042013-144439/pt-br.php>

KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau. Arqueologia da Paisagem. São Paulo, Labeca / MAE-USP, 2014. Disponível em: http://labeca.mae.usp.br/media/filer_public/2014/07/16/kormikiari_arqueologia_paisagem.pdf

KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau; PORTO, Vagner Carvalheiro. Arqueologia como instrumento de aproximação aluno-Mundo Antigo: para além de uma visão eurocêntrica. **Revista Transversos**, v. 16, 2019, p. 45-69. Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44732/30354>

LO MONACO, Viviana. **Redes de interação entre gregos e não gregos: os fráguas da hinterlândia da Sicília grega**. Tese (Doutorado em Arqueologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-23112018-093434/pt-br.php>

LIMA, Rodrigo Araujo de. **As colunas de Hércules/Melqart no final da Idade do Bronze: O uso do SIG na compreensão da expansão fenícia em território tartésico a partir de Gádir (séculos IX ao VI a. C.)**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-23102018-180447/pt-br.php>

MALKIN, I. et *alii* (eds.) **Greek and Roman Networks in the Mediterranean**. Routledge, 2009.

MALKIN, I. **A Small Greek World: Networks in the Ancient Mediterranean**. Greeks Overseas. Oxford; New York: Oxford University Press, 2011.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, n. 115, 1983, p. 103-117.

MOERBECK, Guilherme Gomes. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 7, 2018, p. 225-247. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/418/268>

MOURA, Cleberson Henrique de; KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos. O documentário "Pólis: viver na cidade antiga" Uma confluência entre comunicação e educação no âmbito dos museus. **SCIAS Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 2, 2020, p. 39-55. Disponível em https://www.academia.edu/43752969/O_documentario_P%C3%93LIS_Viver_na_cidade_antiga_Moura_C_Kormikiari_M_C_N_Dur%C3%A3es_F

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, 1993, p. 7-28. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>

PEARCE, S.M. "Objects as signs and symbols". **Museums Journal**, 86(3), 1986, p.131-135.

PERISSATO, Felipe. **Elêusis no Império Romano: monumentalização do santuário e o culto dos mistérios eleusinos no Período Antonino**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-07112018-154556/pt-br.php>

RAPOPORT, A. **The meaning of built environment: a non verbal communication approach**. University of Arizona Press, 1982.

SAID, Edward. **Orientalismo**. Companhia do Bolso, 2007 (1978).

SOUZA FILHO, José Osvaldo Xavier de.; MENEZES, Luis Carlos de. **Ensino de Ciências e a Emancipação de Sujeitos em Espaços de Resistência em Educação**. 2012.

SMITH, A. T. **The Political Landscape: Constellations of Authority on Early Complex Polities**. Berkeley, University of California Press, 2003.

TAUHYL, Ana Paula Moreli. **Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-25112013-152550/pt-br.php>

TRIGGER, B. G. **História do pensamento arqueológico**. São Paulo: Odysseus, 2011.

VAN DOMMELEN, Peter. Colonialism and Migration in the Ancient Mediterranean. **Annual Review of Anthropology**, vol. 41, 2012, pp.393-409.

VANIN, Marcos Atilio Vaczi. **Corinto e Siracusa: organização do espaço e emergência da pólis no mundo grego**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-05042018-093730/pt-br.php>

¹ Docente em Arqueologia do Mediterrâneo Antigo no Museu de Arqueologia e Etnologia/USP; coordenadora do Labeca (Laboratório de estudos sobre a cidade antiga), MAE/USP. Contato: tanit@usp.br

² Mestre em Arqueologia pelo MAE-USP. Bacharel em História pela FFLCH-USP. Atualmente é doutorando pelo Museu de Arqueologia e Etnologia - USP e pelo Max-Weber-Kolleg für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien der Universität Erfurt (Erfurt, Alemanha). É membro do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca) do MAE-USP e participa do grupo de pesquisa IGS “Resonant Self-World Relations in Ancient and Modern socio-religious practices” do MWK/Uni-Erfurt. É bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Contato: felipe.perissato@usp.br / felipe.perissato@uni-erfurt.de

³ Mestre em Arqueologia pelo MAE-USP. Graduado em Bacharelado e Licenciatura em História pela FFLCH-USP. Membro do Labeca - Laboratório de Estudos sobre a cidade antiga - MAE- USP. Possui um canal no Youtube para difusão do conhecimento: *Gabinete do Tempo*. Atualmente pesquisa a distribuição dos espaços sagrados de Atena e de Deméter em sítios da Sicília antiga entre os séculos VIII e V a.C. Contato: felipe.leonardo.ferreira@usp.br

⁴ O primeiro projeto temático foi submetido à FAPESP no final de 2004 e aprovado em 2006. O ano de 2004 foi essencial, pois passamos o ano inteiro em seminários e discussões para elaboração do referido projeto.

⁵ Minha trajetória pessoal no MAE inicia-se como estagiária da área Mediterrâneo e Médio Oriental, segue como aluna de pós-graduação (Fapesp e CNPq) e, já com o Labeca estabelecido, pós-doutoranda Fapesp, bolsista TT Fapesp, colega docente de Beatriz e Elaine e, hoje em dia, coordenadora do laboratório.

⁶ Esta é uma questão bastante espinhosa. Nos últimos 40 anos, muita tinta tem sido vertida para se procurar contextualizar e entender melhor os diversos processos de movimentação ocorridos ao longo da Antiguidade pelo Mediterrâneo: colonização; diáspora; expansão territorial? Sobre o tema ver ESPOSITO, Arianna. Diáspora, colônia: desafios e questões de um léxico. In: *Dossiê Mobilidades, Contatos E Colonização Na Antiguidade Grega / Mobilities, Contacts And Colonization In The Ancient Greece*, v.15, nº29. Pelotas: Editora da UFPel, 2018a, p. 72-75. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/issue/view/742/showToc>. Acessado em outubro de 2020.

⁷ Disponível em: <https://amorimlima.org.br/2011/09/carta-de-principios/>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

⁸ Uma experiência relatada a partir da participação de Felipe Perissato no “Projeto Minimus Interdisciplinar” na E.M.E.F. Des. Amorim Lima no período entre novembro de 2018 e maio de 2019 com bolsa do programa de extensão universitário “Aprender na Comunidade” da Pró-Reitoria de

Graduação da Universidade de São Paulo, com ciência e autorização da FAPESP por meio da Portaria PR No. 05/2012.

⁹ Nesse sentido, uma série de intervenções e produção de materiais digitais para fins didáticos foram desenvolvidos pelo Labeca. Ver Kormikiari, Porto, 2019; Moura et al., 2020.

¹⁰ Atividade que foi desenvolvida com o auxílio do guia "Siracusa: leituras de uma cidade antiga" (HIRATA, 2009).

¹¹ Vale destacar que o desenvolvimento desta aula contou com o apoio do material desenvolvido pelo Portal Nova Escola. Disponível em <<https://novaescola.org.br/plano-de-aula>> 23 de novembro de 2020.

¹² Disponível no próprio site do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. <http://mae.usp.br/materiais-de-apoio/> Acessado em 31/10/2020.

¹³ Para exemplos do uso e aprofundamento do conceito ver TAUHYL, Ana Paula Moreli. *Alfabetização do olhar: aprender pelos objetos e suas representações*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013 (Dissertação de mestrado).

¹⁴ Para mais sobre a atividade ver MOERBECK, Guilherme Gomes. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 7, 2018, p. 225-247.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA – DESAFIOS NO PRESENTE E PROBLEMAS DO PASSADO

THE SCHOOLBOOK AND THE ANCIENT HISTORY TEACHING – CHALLENGES IN THE PRESENT AND PROBLEMS OF THE PAST

Luis Filipe Bantim de Assumpção¹
Carlos Eduardo da Costa Campos²

Resumo:

Segundo Arnaldo Szlachta Júnior (2019), os livros didáticos integram a vida escolar em aproximadamente dois séculos. Há uma longa tradição de uso que possibilitou uma familiaridade com esse recurso pedagógico, devido ao espaço que ele detém na sociedade, sendo fácil diferenciar sua estrutura dos demais gêneros literários. Nesse texto, o nosso objetivo é analisar três livros didáticos utilizados na rede de ensino particular do Rio de Janeiro, em turmas do Ensino Médio. Para tanto, iremos tecer considerações sobre o papel do livro didático no Ensino de História, a sua abordagem sobre Antiguidade e, por fim, apresentaremos o método que utilizamos para analisar as informações dos livros didáticos.

Palavras-chave: Ensino de História; Antiguidade; Livro didático.

Abstract:

According to Arnaldo Szlachta Júnior (2019), schoolbooks integrate school life for approximately two centuries. Its traditional uses enabled a familiarity with this pedagogical resource, justifying the space it holds in society and making it easy to differentiate from other literary genres. In this text, our objective is to analyze three textbooks used in the private education network of Rio de Janeiro, in high school classes. Therefore, we will make considerations about the role of the schoolbooks in history teaching, its approach about Antiquity and, finally, we will present a method to analyze the informations of these schoolbooks

Keywords: History teaching; Antiquity; Schoolbook.

Introdução

O Ensino de História é uma prática que requer reflexão, contextualização e sensibilidade de todos os envolvidos, visto que interagimos com condutas políticas, culturais, sociais, econômicas e simbólicas no tempo e no espaço. Lidar com a diversidade de povos, ideias, representações de mundo e valores sociais, bem como as suas transformações ao longo dos anos, reitera a importância de sermos sensíveis

para com os “muitos outros” imersos nessa dinâmica. Afinal, a alteridade é uma característica do Ensino de História, uma vez que estudamos coisas longínquas e as problematizamos, para daí fomentarmos uma identidade pessoal, social e cultural no presente e no Brasil.

Stuart Hall (2006), ao citar Anthony Giddens, demarca que a contemporaneidade é marcada pela fluidez de experiências, tornando a mudança a única certeza da qual dispomos para lidar com a existência. Entretanto, ao interagirmos com os livros didáticos do Ensino Básico temos a impressão de vivermos um grande paradoxo, haja vista que, em meio à “metamorfose” vivenciada no cotidiano de um mundo globalizado, presenciamos o conservadorismo político-social nos materiais didáticos. Assim, nos deparamos com uma “mudança conservadora” disposta a implementar recursos tecnológicos de ponta na Educação, com o intuito de reforçar as injustiças socioculturais.

A situação se torna evidente nos capítulos/módulos/aulas direcionadas ao estudo da África e das comunidades e culturas indígenas, em todo continente americano, os quais se inserem nas diretrizes governamentais propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Embora essas determinações legais queiram viabilizar interpretações alternativas ao etnocentrismo europeu, não é isso que verificamos nos conteúdos em sala de aula. Muitas introduções são remodeladas, mas as ideias, as imagens e as conclusões ali presentes são eurocêntricas e preconceituosas. Essa é a situação da Educação Básica, evidenciando a importância de um Ensino de História renovado e consciente, mesmo diante de uma realidade que pretenda solapar as Humanidades e o ofício pedagógico do professor.

Se o cenário para o Ensino de História Afro-Brasileira e Indígena se mostra defasado, mesmo com um parecer governamental favorável a este, o que dizer da Antiguidade? Para muitos educandos do Ensino Básico, o Mundo Antigo se restringe à Grécia e Roma. Em alguns casos, observamos autores que tratam da Mesopotâmia, do Egito e da cultura hebraica, porém, as suas abordagens não problematizam ou conscientizam os jovens sobre estas culturas. Sendo assim, o nosso objetivo nesse texto é analisar alguns livros didáticos utilizados na rede de ensino particular do Rio de Janeiro, em turmas do Ensino Médio. Para tanto, tecemos considerações sobre o

papel do livro didático no Ensino de História, a sua maneira de lidar com a Antiguidade e, por fim, apresentamos um método de análise de livros didáticos.

1. Livros didáticos e Ensino de História – considerações gerais

Embora muitos educadores questionem a utilização dos livros didáticos e apostilas em sala de aula, alegando que promovem a massificação das informações ao invés da construção do conhecimento, algumas ressalvas devem ser feitas. Segundo Circe Bittencourt (2018) os livros didáticos são objetos complexos no/do processo de ensino-aprendizagem, visto que são produtos da indústria cultural. No entanto, esta destaca as demandas político-sociais inerentes ao contexto histórico em que os livros são fabricados e publicados para as instituições de ensino.

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) sugerem que tratemos os livros didáticos por três vias, a saber: 1) o contexto de produção dos livros; 2) a maneira como os livros chegam até à população brasileira; 3) as formas de utilização deste material didático. Considerando o discutido no parágrafo anterior, é inevitável analisar o conteúdo de um livro didático pelas circunstâncias políticas, econômicas e sociais que condicionaram a sua produção. Dois exemplos fundamentais são as leis 10.639/03 e 11.645/08, resultado de esforços socioculturais que se associaram aos interesses do governo brasileiro de então, cuja agenda política perpassava por premissas sociais de combate ao preconceito e às desigualdades em geral.

Mairon Escorsi Valério (2017) pontua que a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro-Didático para o Ensino Médio (PNLEM) fizeram com que as editoras se esforçassem em corresponder às demandas legais inerentes aos conteúdos curriculares do Ensino Básico. Isso se deu pelo interesse destas empresas em vender para o Ministério da Educação (MEC) conteúdos destinados ao abastecimento de todas as escolas públicas do país. Portanto, a relação entre conhecimento, ensino e políticas públicas não pode ser ignorada ao problematizarmos a produção dos livros didáticos. No geral, o conteúdo dos livros didáticos obedece às determinações curriculares, porém, o acabamento e os seus elementos adicionais lidam com a realidade financeira das escolas e de sua

clientela. Somado a isso, estes materiais atendem à diligência de mercado e raros são os conteúdos que se querem inovadores. Há uma relação direta entre as obras e o mercado cultural. Logo, tais produções atendem aos interesses desse contexto e lugar de produção. Afinal, devemos observar que os aspectos econômicos impactam na produção e comercialização dos livros didáticos (ESPÍNDOLA, 2003). Posto que a escrita de um material didático ocorre em função de uma instituição, por meio dos jogos de interesses que organizam um produto cultural. Estes atuam na metodologia empregada, à seleção das fontes, bem como na disposição de conteúdos e temas a serem elaborados. O conhecimento sobre esse conjunto de fatores citados é importante para problematizarmos a produção dos livros didáticos. Por isso, diante das pretensões do Estado e do mercado para com a educação, os livros didáticos apresentam um conteúdo que corresponde aos currículos-mínimo de ensino.

Um dos motivos para o grande alcance do uso do livro didático está na estrutura da obra. Afinal, os livros didáticos apresentam um programa, cronograma da disciplina, relação com as diretrizes dos PCNs, além de fornecer exercícios, atividades em grupo e debates em sala (SZLACHTA JÚNIOR, 2019). Em cenários de escassez tecnológica, o livro ganha centralidade. A relação dos educandos com os livros didáticos é outra questão que merece considerações. A grande maioria das pessoas adquire esse material com o intuito de fomentar o processo de ensino-aprendizagem durante um ano letivo. Se este consumidor for de uma instituição pública de ensino, ele tende a receber o livro gratuitamente. Por outro lado, quando pensamos em educandos das escolas particulares, os materiais são tomados como investimentos necessários para a plena realização do aprendizado em sala de aula. Aqui retomamos as singularidades do livro didático como produto mercadológico, pois embora o seu conteúdo esteja imerso nas demandas curriculares nacionais, no que tange as instituições privadas, muitos livros são adaptados para o gosto de sua clientela (VALÉRIO, 2017). Desse modo, tomaremos como base as experiências em salas de aula do Ensino Médio, em instituições particulares do Rio de Janeiro, no cenário de isolamento social em virtude da pandemia do Corona-Vírus.

Nas três instituições de ensino que tivemos acesso³, mesmo com a implementação das aulas remotas, coube à editora fornecer subsídios para a

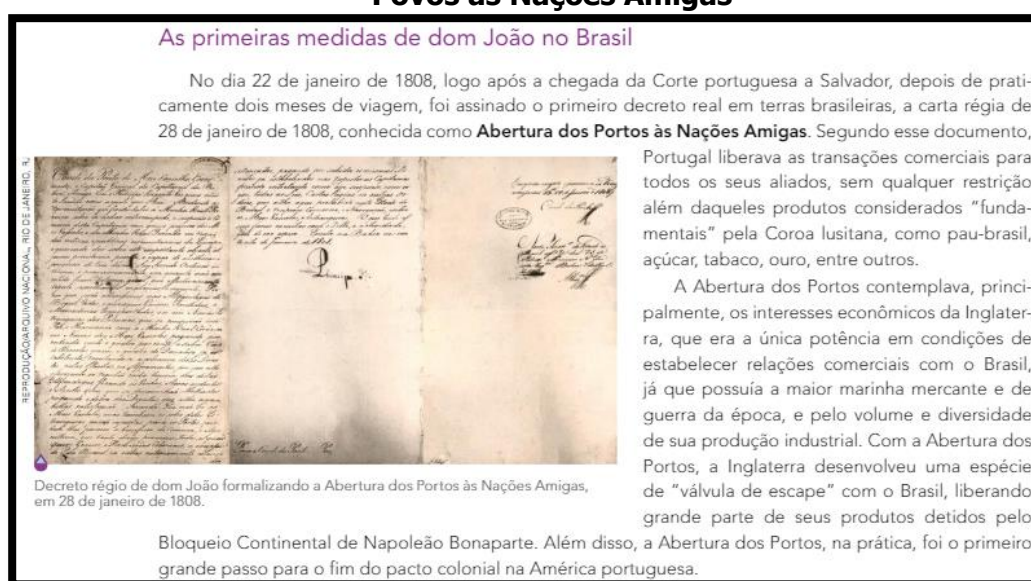
realização do ensino à distância para os educandos. Logo, os jovens perderam uma semana de aula no mês de março para que os professores realizassem uma breve capacitação. Apesar da adaptação ter sido um processo continuado, o conteúdo curricular presente no livro didático foi cumprido, bem como os exercícios de fixação propostos para cada aula. Por outro lado, os depoimentos de colegas de profissão que trabalham em escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro, reforçaram o disparate no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que muitos educandos tenham adquirido o livro didático e houvesse cópias eletrônicas nos portais das editoras, nem todos tinham acesso à internet para interagir com professores e colegas cotidianamente. Esse cenário tornou o livro didático a única matriz de conhecimento para aqueles que ainda se interessavam em ler o seu conteúdo, mas também se mostrou obsoleto em um sistema educacional tecnicista, incapaz de promover uma abordagem crítica dos materiais empregados no ensino.

A conjuntura político-social vivenciada no ano de 2020 endossa a importância de o professor apresentar novos usos dos livros didáticos em sala de aula, uma vez que as alternativas de estudos e abordagem favorecem à autonomia do educando na construção do conhecimento. Nesse sentido, a ideia de autonomia se associa à premissa de favorecer a relação crítica do educando com o material para que este saiba ponderar as informações ali presentes. Não estamos interessados em tornar os jovens eternos dependentes da figura do professor, posto que o papel da História é contribuir para a formação do cidadão ativo, autor de suas decisões e disposto a contribuir com o aprimoramento de nossa sociedade. Dessa forma, demonstrar as múltiplas formas de se empregar o livro didático e o seu conteúdo para a promoção do conhecimento é algo que demanda uma relação intrínseca entre professores/educadores e educandos.

Conforme Circe Bittencourt (2017) demarcamos o potencial da utilização de fotos, pinturas e mapas no Ensino de História. Mesmo essa colocação parecendo um lugar comum, esta se relaciona ao modo como interagimos com o livro didático, na condição de instrumento de ensino. Em geral, estes indícios estão presentes nos materiais didáticos de forma abundante, mas nem todos visam a produção do conhecimento histórico. Na sua maioria, as imagens dos livros querem ilustrar e/ou

complementar as ideias apresentadas nos textos. Este, por sua vez, é simplificado para corresponder ao desenvolvimento cognitivo dos educandos, conforme o ano de ensino – prática que se aproxima da ideia de transposição didática⁴. A interação entre imagens, texto e livro didático não corresponde aos interesses didático-pedagógicos dos seus usos, tal como verificamos no exemplo abaixo:

Figura 1 – Trecho de livro didático com a imagem do decreto de Abertura dos Povos às Nações Amigas



Fonte: VIEIRA et. al., 2017

A imagem apresentada é um trecho do livro didático do Sistema de Ensino pH para o 1º do Ensino Médio Regular e vendido como material didático para escolas particulares no Rio de Janeiro. Apesar de o conteúdo escrito estar, por vezes, comprometido com “inovações acadêmicas” – reforçando a premissa da transposição didática – e determinações governamentais, o exemplo acima destaca uma limitação pontual em sua dinâmica didático-pedagógica. A grande maioria das imagens – se não todas – são apenas ilustrações que endossam o conteúdo escrito das páginas. O caso apresentado trata das primeiras medidas do príncipe regente Dom João ao chegar no Brasil. Após descrever que o governante privilegiou os interesses ingleses com a economia do território brasileiro, temos uma imagem do decreto assinado por Dom João. Além do texto ser ilegível pelo tamanho da letra e o estilo da grafia, ele não agrega qualquer conhecimento ao educando.

Circe Bittencourt (2018) explicita que o livro didático, na condição de “veículo de um sistema de valores”, manifesta a cultura proveniente de uma determinada época e sociedade, mas não impede que os professores e educandos atuem para “preencher as lacunas” deste material escolar. Portanto, na condição de mediadores entre o conteúdo escolar e os jovens em processo de formação, cabe ao professor criar mecanismos para aperfeiçoar a produção do conhecimento em sala de aula. O livro e os demais materiais didáticos são ferramentas que exigem a destreza do profissional da educação para fomentar o conteúdo curricular ali presente de forma eficaz, em função da singularidade de sua turma, de seus educandos e até mesmo da instituição de ensino na qual trabalha.

Essa premissa foi criticamente desenvolvida por Kazumi Munakata (2007) ao destacar que o professor é mais importante do que os livros didáticos, muito embora o controle exercido sobre estes seja mais efetivo se pensarmos a tentativa de dominação que o Estado pretende exercer naqueles. Logo, o que torna uma educação mais efetiva, coerente e eficiente é o professor valorizado, reconhecido e bem remunerado. A afirmação de Munakata reitera a premissa de que o livro didático é somente um instrumento do Ensino Escolar, em geral, e da História, em particular. Por isso, o Ensino de História pode se beneficiar com os livros didáticos, desde que este não seja o cerne do processo de ensino-aprendizagem. Colocar o educando no centro da produção de conhecimento é fundamental, uma vez que o desenvolvimento de um sujeito crítico perpassa pelos objetivos da História e das Ciências Humanas. Entretanto, acreditar que este cidadão ativo em potencial detém a imanência de todo o conhecimento banaliza a figura do professor e inviabiliza o aprimoramento dos jovens em formação, posto que o excesso de “métodos ativos” sem a devida intermediação aleija os educandos, uma vez que estes não são indivíduos plenamente realizados

O uso de imagens, tal como citamos, evidencia a importância do profissional da educação quanto aos métodos empregados na produção do conhecimento em sala com os educandos. Defendemos que as imagens devem articular as informações de forma crítica, servindo como outro instrumento do saber e não como um meio de corroborar as informações dos textos. Com isso, a ausência de um método de análise

iconográfica, somada à falta de planejamento didático-pedagógico, reforça estereótipos que tornam o Ensino de História entediante e as imagens elementos inúteis no aprimoramento dos educandos. Afirmamos que as imagens devem ser utilizadas de forma consciente, pensadas como mais um mecanismo de ensino, visto que a sua linguagem aprimora capacidades analíticas e a percepção de mundo dos jovens.

2. O Livro Didático e o Ensino de História Antiga – desafios presentes e problemas do passado

Tal como as demais temporalidades do livro de História, a Antiguidade integra o conteúdo curricular mínimo brasileiro, imersa em um viés quadripartite ocidental. As temáticas ali presentes obedecem às demandas político-institucionais da contemporaneidade, visto que o conhecimento histórico se organiza em função do tempo e em um determinado lugar no espaço. Todavia, Kátia Maria Abud (2017) enfatiza que o currículo, os materiais didáticos e o Ensino de História são espaços de embate político e ideológico, cujas forças envolvidas almejavam viabilizar as suas perspectivas e interesses por meio da educação. Essa afirmação teve como referencial as disputas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo processo inicial não contou com a participação de especialistas em História Antiga e Medieval.

Dominique Santos (2019) expõe que a primeira versão da BNCC não foi organizada por meio de debate com especialistas e a comunidade científica, além de não fomentar discussões com a sociedade brasileira. Nesse documento ocorreu a valorização da História do Brasil, em detrimento da Antiguidade e do Medieval. O principal argumento para essa postura foi o da necessidade de se aperfeiçoar a compreensão do desenvolvimento histórico, social, econômico e cultural brasileiro. Outro ponto que pesou na promoção deste viés foi que a História Antiga e a Medieval são eurocêntricas. Santos se posiciona reforçando que isso é incoerente, uma vez que lidar com outras temporalidades históricas e espaços geográficos ajuda no desenvolvimento da consciência de sua trajetória como um sujeito da História,

consciente da importância de se pensar o outro para edificar a sua identidade enquanto indivíduo.

Essas questões já haviam sido expostas na “Carta de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval”, de 30 de novembro de 2015, reiterando que enaltecer a ideia de nação empobrece a educação e considerar a Antiguidade e o Medievalo unicamente pela perspectiva eurocêntrica não aprimora a aprendizagem dos jovens⁵. Dominique Santos (2019) acrescenta que essa versão da BNCC era “brasileira” e “presentista”, priorizando temáticas como o estudo do “Grão-Pará e do Maranhão”, do “Reino Unido a Portugal e Algarve”, a “economia gomífera” e a “pacificação do Rio de Janeiro”. Embora sejam assuntos relevantes em uma História Regional, estes limitam a percepção de mundo dos educandos, sem considerar que essas questões se fundamentam na relação entre culturas, etnias e sociedades para além da brasileira.

Nesse sentido, recordamos Alexandre Santos de Moraes (2015) ao destacar que as investigações sobre o Mundo Antigo realizadas no Brasil estão incrustadas do horizonte brasileiro de seus pesquisadores. Inevitavelmente, nós somos os frutos de nosso tempo e sociedade, o que torna os conceitos, práticas e comportamentos da Antiguidade meios de se pensar/problematizar o momento presente. Moraes reforça que muitos dos debates relacionados à História Antiga – como o eurocentrismo e o excesso de nacionalismos – contribuem para se refletir como é elaborada a trajetória histórica do Brasil.

Mesmo diante de todos os esforços acadêmicos com a revisão do conteúdo da BNCC, não é isso que identificamos e vivenciamos no Ensino de História Antiga para os segmentos do Ensino Básico. Portanto, os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos requerem amplas modificações, caso estejamos empenhados com a formação de cidadãos ativos em nossa sociedade.

2.1. O caso do Sistema Anglo de Ensino

Dito isso, analisamos o conteúdo de História Antiga do Sistema Anglo de Ensino, voltado para o Primeiro e Terceiro Anos do Ensino Médio. Os educandos do Primeiro Ano detêm um livro texto, com o qual devem aprofundar os seus

conhecimentos em casa e um material de aula denominado Bienal – que se constitui de quatro apostilas ao ano. No geral, os educandos são instruídos a levarem somente o Bienal para a sala de aula, visto que o seu conteúdo é menor e a sua apresentação recai na figura do professor. Por sua vez, este recebe o Bienal e o livro texto, sendo preferível que organize as suas aulas em função do primeiro e que cada temática seja dada em um tempo de aula – forma como os conteúdos se encontram divididos.

No Terceiro Ano do Ensino Médio, devido ao contrato firmado entre a instituição de ensino e a editora do sistema, os educandos têm acesso ao Kapa com duas apostilas de conteúdo por bimestre, além de um caderno de exercícios por semestre. O enfoque do Kapa é promover a preparação para os vestibulares, tornando o conhecimento resumido e as atividades voltadas para a massificação das temáticas que geralmente são cobradas nos exames de acesso às instituições de Ensino Superior.

No livro texto do Primeiro Ano do Ensino Médio, intitulado “Ensino Médio, 1º Ano: 1º semestre: História: livro texto” existem três capítulos direcionados à Antiguidade, sendo um voltado ao “Oriente”, um para Grécia e outro para Roma. No total são vinte e nove (29) páginas de conteúdo, cujo correspondente no Bienal consiste em onze (11) aulas, e cada uma deve ser dada preferencialmente em cinquenta minutos. Por sua vez, a primeira apostila do Kapa para o Terceiro Ano do Ensino Médio trata somente Grécia e Roma, em um total de quatro (4) aulas, que se resumem em quatro (4) páginas de conteúdo. Estas são acrescidas de doze (12) páginas de texto, que pretendem discutir elementos teóricos destas temáticas. A preocupação com os vestibulares fez com que temáticas como Mesopotâmia e Egito não estivessem nessa apostila.

No material do Primeiro Ano do Ensino Médio, o Bienal 1, o capítulo “Antiguidade Oriental: Mesopotâmia e Egito” manifesta o problema da “desafricanização” do Egito e o seu deslocamento para a Ásia Menor – algo que foi denunciado há pelo menos três décadas por especialistas em História da África. Segundo Raíssa Sagredo (2018) essa é uma tendência eurocêntrica que “extirpa” o Egito do continente africano, adaptando-o à perspectiva do Orientalismo. Isso

aproxima a cultura e as etnias egípcias da Europa e do Oriente próximo, afastando-o de práticas da África “negra”. Nesse viés o povoamento egípcio se deu com povos caucasianos, a partir do Nordeste, e a unificação do Egito foi possível com as migrações oriundas do Oriente próximo, retirando a importância das ações egípcias por serem africanas.

Na parte textual do livro, a descrição se restringe à unificação do Egito por Menés, em 3100 a.C.; uma caracterização da estrutura social no modelo de pirâmide, com ênfase especial ao escriba como funcionário; uma breve abordagem sobre a economia egípcia e a importância do rio Nilo para esta população; e no que tange à cultura, os autores defendem que houve uma tentativa de mesclar religião e ciência, embora os egípcios fossem politeístas (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016). O conteúdo no Bial que aborda o Egito Antigo apresenta outro problema fundamental, pois não possui marcos cronológicos que situem a Antiguidade egípcia. Embora o livro texto do Sistema Anglo e o Bial sejam complementares, o conteúdo de ambos são extremamente limitados e limitantes, visto que não levantam quaisquer problemáticas sobre o desenvolvimento do Egito e nem mesmo reforça os contatos políticos, sociais, culturais e econômicos que esta região da África manteve com a Ásia, a parte subsaariana do continente africano e o que entendemos como Europa, atualmente.

O trecho que corresponde à Mesopotâmia se resume a duas páginas que narram as sucessões dos reinos que ali existiram – exprimindo a sua tendência por uma História Política Tradicional. Como na parte dedicada ao Egito, as imagens que compõem a área mesopotâmica são meramente ilustrativas e não acrescentam em nada no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. O que nos chamou a atenção foi que o último parágrafo sobre a cultura da Mesopotâmia se desenvolveu por meio de generalização e com um posicionamento estritamente judaico-cristão, no qual relaciona o zigurate de Ur com a Torre de Babel (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016). Em suma, foi esse tipo de abordagem que levou os profissionais do primeiro texto da BNCC a contestarem a viabilidade da História Antiga no currículo básico brasileiro. Os exemplos acima destacam a preocupação com o cumprimento de normas político-governamentais que nos distancia da Antiguidade. A falta de

especialistas sobre o Mundo Antigo na elaboração destes livros didáticos e apostilas agrava esse cenário, posto que grande parte das demandas exigidas e esperadas pela BNCC podem ser empregadas na História Antiga, demonstrando como a Antiguidade é atual e constantemente ressignificada pelas sociedades contemporâneas.

No caso de Grécia e Roma, o livro texto do Sistema Anglo de Ensino para o Primeiro Ano do Ensino Médio dedica dois capítulos à Antiguidade Clássica, o primeiro com onze (11) páginas para tratar dos gregos e o segundo com dez (10) páginas que perpassam à formação de Roma e as suas formas de governo, o seu declínio e o desenvolvimento do cristianismo. No Bial, as aulas de Grécia e Roma são nove (9) ao todo, onde quatro delas se dedicam a Grécia, quatro aos romanos e uma aula para tratar da escravidão no Mundo Antigo⁶.

Retomando o primeiro capítulo de Antiguidade Clássica, destacamos que os mapas são os instrumentos mais pertinentes para expandir a percepção dos educandos sobre os gregos antigos. De resto, as imagens são ilustrativas e pouco relevantes, tendo como objetivo ilustrar alguma coisa descrita no texto (Fig. 2). Como o Bial é um material de aula que delimita os principais tópicos presentes no livro texto, raras são as ocasiões em que estes trazem imagens devido ao seu caráter resumido.

Figura 2 – Cena de Aquiles e Ajax jogando, utilizada para ilustrar a contribuição da *Ilíada* e da *Odisseia* com a construção de uma identidade grega



Fonte: SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016

Entretanto, o maior problema que identificamos foi o generalismo com o qual este livro texto trata a democracia na Antiguidade. O subtópico “Rumo à democracia” inicia a sua abordagem por meio da seguinte afirmação: “No século VII, as pólis enfrentaram uma grave crise social. Várias foram as medidas tomadas pelos legisladores para tentar resolvê-la. Em 621 a.C., o aristocrata Drácon redigiu um código de leis, que até então se baseavam apenas na tradição oral” (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016, p. 29 – grifo nosso). Embora esse subtópico esteja no interior da área destinada à Atenas, a forma como o texto foi redigido gera confusão, pois temos a impressão de que Drácon elaborou leis que retirou todas as *pólis* de suas crises. Esse tipo de procedimento também reforça a ideia de que a democracia foi uma prática comum na Antiga Grécia, quando na verdade foi uma exceção de um pequeno número de comunidades.

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro (2020) identifica um problema semelhante em livros didáticos das principais escolas do município de Caetité, Bahia. O seu relato demarca o generalismo nas concepções teóricas e uma exacerbada valorização aos feitos atenienses. Ainda que Gilvan Ventura da Silva e Ana Teresa Marques

Gonçalves (2001) tenham afirmado que as simplificações e as generalizações sejam comuns nos livros didáticos, a postura adotada no material analisado e o estudo de caso de Márcia Ribeiro, destaca que estes foram feitos que todos os educandos interiorizem a democracia como a única forma justa de governo. Isso promove a resistência para com a análise de outras *póleis*, posto que a imagem mais comum da Grécia reside na condição de Atenas como “escola dos gregos” e responsável por tirá-los de um estado de sedição político-social, através da democracia.

No que concerne a Roma, o capítulo do livro texto direcionado a sua análise, adota a premissa evolucionista para demonstrar a transição da monarquia – inaugurada por Rômulo – para a República. O grande enfoque desse trecho foi apresentar as lutas sociais da plebe e as conquistas militares que fomentaram a ideia de Império. Novamente, os mapas são instrumentos importantes, enquanto as demais imagens servem somente de ilustração para o conteúdo. Existe aí uma grande confusão quanto as noções de Império romano e o Principado, posto que estes são solapados pela noção de imperialismo e a emergência de um “imperador” para estabelecer a organização das grandes conquistas promovidas no Mediterrâneo e além. Nesse sentido, seria interessante demarcar que o título de imperador pressupunha o poder de alguns políticos sobre o direito de vida e morte de qualquer cidadão, algo que não se restringia a figura do prínceps – posição inaugurada com a chegada de Caio Otávio ao poder, após dominar o Egito.

Por fim, o livro texto aponta para a crise político-econômica vivenciada pela *pax romana* e a restrição da expansão territorial, levando a gradativa ruralização – entendida como as bases do feudalismo medieval – e na emergência do cristianismo (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016). A relação de causa e efeito nesse trecho é exacerbada e tendenciosa, posto que a culminância do processo foi a criação da religião cristã, reconhecida como uma das poucas permanências da cultura romana com o advento dos reinos “bárbaros”. Mesmo que não partilhemos da concepção de transposição didática é surpreendente que as editoras e os autores dos livros – os quais não se restringem aos nomes que constam nas fichas catalográficas – não estejam atentos aos desenvolvimentos dos estudos romanos e continuem reproduzindo estruturas de pensamento tipicamente eurocêntricas e conteudistas.

Em nossa visão, os estudos romanos sobre as relações entre cultura e política seriam de maior valia para a construção da crítica do discente e para pensarmos como os governantes precisam firmar relações políticas com pessoas proeminentes, assim buscando a sua governabilidade. Portanto, a alteridade do mundo antigo serve de paradigma para que pensemos a forma como os homens agem em função de interesses pessoais e/ou coletivos.

Diante do exposto, manifestamos a abordagem limitada sobre a Antiguidade, nesse material analisado, uma vez que essa postura distancia os educandos e passa a tratar a História Antiga como um fóssil, facilmente substituído por outras temáticas mais recentes e relevantes – como no primeiro texto da BNCC.

2.2. O caso do Sistema pH de Ensino

O material do Sistema pH de Ensino voltado para o Primeiro Ano do Ensino Médio não trata de Mesopotâmia e Egito, iniciando a Antiguidade por Grécia e Roma. Contudo, existe somente um capítulo direcionado ao Mundo Antigo com vinte e duas (22) páginas, das quais treze (13) são de exercícios de fixação. O conteúdo de Grécia tem somente três páginas, na qual a primeira trata da “origem” grega – mesclando História, Literatura e Arqueologia –, a segunda aborda Atenas, enquanto a terceira página expõe a organização social ateniense, a posição das mulheres e a singularidade da escravidão entre os gregos – cada uma resumida em um parágrafo. Assim como no material do Sistema Anglo, o livro do Sistema pH apresenta imagens ilustrativas e um mapa autoexplicativo que demonstra como a noção de Grécia na Antiguidade não corresponde à percepção que temos desta na contemporaneidade (VIEIRA; MOURA; SANTOS; ATHAYDE; ABREU, 2017).

Embora esta última proposição seja útil ao processo de ensino-aprendizagem quando abordado por uma via crítica, o tratamento dado à Atenas gera uma contradição. Afinal, de que adianta ressaltar que a extensão da Grécia Antiga supera a geopolítica contemporânea, se ao analisar as *póleis* o livro apresenta unicamente os feitos políticos atenienses? No livro 1 do Sistema pH, direcionado ao Terceiro Ano do Ensino Médio, os autores chegam a citar Esparta e a Guerra do Peloponeso como um contraponto à conduta de Atenas, posto que os espartanos seriam estritamente

belicosos, alheios ao conhecimento intelectual e isentos do trabalho manual por conservarem muitos escravos.

Luis Filipe Bantim de Assumpção (2013) denuncia que esta é uma perspectiva “atenocêntrica” que fomenta a superioridade de Atenas, em detrimento de Esparta e das demais *póleis*. Embora esse tipo de perspectiva comparativa já existisse na Antiguidade – com Tucídides, Eurípides, Isócrates etc. – as potências político-econômicas da Europa moderna e contemporânea retomaram a “oposição” entre Atenas e Esparta para fomentarem as suas disputas imperialistas e militares. Nesse sentido, o tratamento dado à Grécia foi superficial, limitado e tendencioso, algo que a historiografia recente discorda e combate. Tal posicionamento reitera a primazia de uma sociedade por outra, cria estereótipos e, raramente, se opõe ao condicionamento pedagógico voltado à massificação do conteúdo para os educandos.

O conteúdo sobre Roma é abordado em seis (6) páginas, as quais adotam uma postura evolucionista que se inicia com a fundação de Roma, culminando nas “invasões bárbaras” e na “queda” do Império Romano do Ocidente. Nesse contexto, os autores utilizam o termo “romanização” para tratar das relações entre Roma e as demais localidades mediterrânicas. Essa tendência segue os parâmetros de Theodor Mommsen e Jérôme Carcopino, conservadores em suas abordagens e responsáveis por considerarem a política romana através do evolucionismo e em uma perspectiva unilateral de dominação, nos moldes da “romanização” (GUARINELLO, 2013; SILVA, 2013; CAMPOS, 2014).

Norberto Guarinello (2013) criticou o conceito de “romanização”, sugerindo que as relações romanas fossem analisadas por uma via de interação e integração, capaz de fomentar a ideia de hibridização cultural por todo o império. Portanto, a apostila 1 do Primeiro ano do Ensino Médio, no Sistema pH, conserva uma visão historiográfica tradicionalista e eurocêntrica, ignorando às determinações político-institucionais de combate aos preconceitos e de reconhecimento da diversidade, preservando uma tendência pedagógica etnocêntrica, os nacionalismos xenófobos e culminando na violência e na indiferença das pessoas. Contudo, é evidente que a proposta deste livro didático é corresponder aos temas mais recorrentes dos vestibulares e ao modo como estes lidam com a Antiguidade, atendendo a sua

clientela. De todo modo, ressaltamos que muitas das demandas governamentais atreladas à inclusão social e de gênero, ou ao decolonialismo e às Histórias Conectadas teriam ótimos referenciais se analisados em função da Antiguidade e muito contribuiriam para o Ensino de História nas escolas.

Considerações Parciais:

As nossas críticas neste texto manifestam que ainda temos muito o que realizar nas instituições de ensino, porém, apresentaremos uma metodologia com o objetivo de lançarmos alternativas ao modo como a Antiguidade tem sido tratada nos materiais didáticos das escolas brasileiras.

Destacamos que para efetuar tais análises adaptamos uma metodologia apropriada para a catalogação dos dados dos materiais didáticos aqui apresentados⁷. Assim, como critério de análise estabelecemos as categorias *pública* ou *privada* para as escolas onde os livros analisados circulam, bem como o *nível de ensino* e o *ano de escolaridade* que é direcionado. Em nossa ficha de análise, iniciamos a observação através da unidade dois que é composta pelos dados catalográficos do livro didático: título do livro; autores; editora / edição; número de páginas; local; data de publicação da obra. Tais dados permitem identificar a obra e conhecer o contexto social de produção.

A terceira unidade de nossa ficha é direcionada à organização da obra: as impressões sobre a capa; a divisão interna em unidades ou capítulos e as características dessa estrutura; a impressão visual da diagramação interna. Essa unidade possibilita conhecermos a estruturação do livro e sua diagramação. Nossa quarta etapa de análise foca nos exercícios. Assim, observamos: os tipos de exercícios presentes na obra; se os exercícios apresentam relações com os textos das unidades. No item cinco de nossa ficha, buscamos estabelecer uma análise do conteúdo que é composta pelos seguintes elementos: identificação da unidade e conteúdo selecionados; a estruturação interna desse conteúdo abordado; as fontes históricas que foram utilizadas; os recursos didáticos que são disponibilizados para complementação do material – mapas, sites, entrevistas, diagramas, indicação de revistas e filmes; bibliografia.

A partir dos problemas que observamos no conteúdo dos livros didáticos de História, destacamos a necessidade de o professor refletir com profundidade os temas de sua aula. Afinal, a sua abordagem precisa dar significado ao processo de ensino-aprendizagem de forma atualizada e reflexiva, levando os educandos a formação crítica com o seu cotidiano e com o mundo.

Referências:

Documentais

SILVA, D. L.; DORIGO, G.; MIRANDA, R. G. **Ensino médio**, 1º ano: 1 semestre: história: livro texto. 1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2016.

_____; _____. **Ensino médio Bial**: história: caderno 1. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2016.

_____; _____. **Pré-vestibular Kapa apostila**: caderno 1 (aluno). 1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2016.

VIEIRA, I. O. et. al. **Sistema de ensino pH**: ensino médio: caderno 1: humanas, 1ª série. 1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

_____. et. al. **Sistema de ensino pH**: ensino médio: caderno 1: humanas, 3ª série. [1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

Bibliográficas

ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (Org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. As representações da Esparta Clássica nos séculos XIX e XX. **Encontros**, ano 11, nº 20, p. 111-124, 1º semestre de 2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 69-90.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CAMPOS, C. E. da C. **A estrutura de atitudes e referências do Imperialismo Romano em Sagunto (II a.C. – I d.C.)**. Rio de Janeiro: UERJ/NEA, 2014.

ESPÍNDOLA, D. P. A. **O uso do livro Didático, em sala de aula, por Professores de História**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003. Belo Horizonte, MG, 2003.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAES, A.S de M. **Resposta a Hebe Mattos**: “Sobre a BNCC e os historiadores”. Dezembro de 2015. Disponível em: <<https://medium.com/@alexandremoraes/resposta-a-hebe-mattos-sobre-a-bncc-e-os-historiadores-http-conversadehistoriadoras-com-2015-959892416794>> Acessado em 13 de Novembro de 2020.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p.137-147.

RIBEIRO, M. C. L. A História Antiga Grega na contemporaneidade: o abismo entre a pesquisa e o livro didático. BUENO, A.; CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPTÃO, L. F. B. de (Org.). **Falas na Rede**: Ensino e Pesquisa em História e Educação. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 85-94.

SAGREDO, R. Problematizando fronteiras e africanidades: o caso do Egito Antigo. In: SILVA, S. C.; ESTEVES, A. M. (Org.). **Fronteiras Culturais no Mundo Antigo**: Ensaios sobre Identidades, Gênero e Religiosidades. Rio de Janeiro: Ed. Letras/UFRJ, 2018, p. 15-28.

SANTOS, D. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, nº 28, p. 128-145, 2019.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, G. V. da.; GONÇALVES, A. T. M. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 123-141, out. 2001.

SILVA, P. D. O debate historiográfico sobre a passagem da Antiguidade à Idade Média: considerações sobre as noções de Antiguidade Tardia e Primeira Idade Média. **Revista Signum**, v. 14, nº 1, p. 73-91, 2013.

VALÉRIO, M. E. Na oficina do livro didático: aspectos para a discussão de um documento relevante para as análises de ensino de História. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (Org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base

Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 247-262.

SZLACHTA JUNIOR, A. M. **Os tipos brasileiros de Albert Eckhout, a glorificação do exótico e sua repercussão em livros didáticos presentes nos guias PNLD.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2019. Maringá, PR, 2019.

Apêndice

Ficha de Análise de Livro Didático

I. INSTITUIÇÃO:

() Pública () Privada

Nível de ensino: () Fundamental () Médio Ano:

II. DADOS CATALOGRÁFICOS

Título do livro:

Autor (es):

Editora/ Edição:

Número de páginas:

Local:

Data:

III. ORGANIZAÇÃO DA OBRA

Impressões sobre a capa:

Divisão interna: () Unidades () Capítulos

Especifique como é a divisão:

() temática () aleatória

Impressão visual da diagramação interna:

R:

IV. EXERCÍCIOS

Quais tipos de exercícios presentes na obra? Explique.

R:

Os exercícios apresentam relações com os textos das unidades? De que forma?

R:

V. ANÁLISE DA UNIDADE

Unidade selecionada:

Conteúdo:

Estrutura:

Fontes Históricas:

Recursos utilizados:

Bibliografia:

¹ Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção. Professor Adjunto I do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Maricá. Mediador Presencial do curso de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, pelo consórcio CEDERJ-UAB, polo Cantagalo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2031-9441>.

² Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos. Docente de Pré-História, História Antiga e Medieval da FACH /UFMS. Membro do Museu de Arqueologia da UFMS e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UEMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9845-5980>.

³ As escolas aqui analisadas se encontram na zona Oeste do município do Rio de Janeiro, estando X na região de Jacarepaguá, Y na região da Barra da Tijuca e Z na região da Baixada de Jacarepaguá.

⁴ O conceito de transposição didática foi desenvolvido por Yves Chevallard, em 1975. Embora tenha sido tomado com entusiasmo por muitos pesquisadores e educadores, este conceito submete o saber escolar ao acadêmico, hierarquizando o conhecimento e destacando a dependência que as escolas teriam das produções advindas da pesquisa. Segundo Mairon Valério (2017), a transposição didática distancia o educando do conhecimento histórico, além de desqualificar os professores, os estudantes e o saber produzido no Ensino Básico.

⁵ Documento disponível em: < <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>>. Acessado em 13 de novembro de 2020.

⁶ No material do Terceiro Ano do Ensino Médio, ao final de cada apostila Kapa existe uma área denominada “Texto Teórico”, cujo papel é o mesmo do livro texto das demais séries do Ensino Médio. Uma análise mais profunda demonstra que a maior parte do conteúdo de História Antiga do livro texto do Primeiro Ano foi adaptada para integrar o “Texto Teórico” do Terceiro, contando com pequenas modificações para tornar o material objetivo e a leitura mais rápida.

⁷ A ficha de análise de livro didáticos que seguimos tem como base o modelo disponibilizado pelo curso de graduação em Letras da UFRRJ, disponível em: <http://r1.ufrrj.br/wp/letras/estagio-supervisionado/> e acessado em: 20/04/2019. Todavia, o Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS) realizou uma adaptação do formulário para as especificidades de históricas da nossa pesquisa. A ficha adotada está em nosso apêndice.

HISTÓRIA DOS CRISTIANISMOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NARRATIVA HISTÓRICA ESCOLAR

*HISTORY OF CHRISTIANISMS IN SCHOOL BOOKS: CONSIDERATION ON SCHOOL
HISTORICAL NARRATIVE*

José Petrúcio de Farias Júnior¹
Ramonn Gonçalves de Moura²

Resumo

Na Antiguidade Tardia, as literaturas grega e romana sinalizam a disputa de diferentes grupos político-religiosos acerca da história de Jesus e de seus atributos divinos. Nos séculos IV e V da E. C, o nestorianismo, os arianos, os nicenos, os monofisistas, entre outros, reivindicavam possuir a verdade sobre Jesus e sobre as Escrituras. Tais embates teológicos resultaram em interpretações singulares que cada comunidade cristã tinha a respeito da literatura canônica sobre Jesus, construída por seus discípulos. Atentando para esta heterogeneidade, o presente trabalho objetiva questionar a narrativa escolar sobre a história do cristianismo, tendo em vista os debates historiográficos propostos por Chevitaresh (2006, 2016), Simões (2009), Faria (2016), Reis (2017), Nascimento (2018), Farias Junior (2020), entre outros. Para isto, utilizaremos dois livros didáticos, a saber: *#Contato História* (2016), de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg e *História Global* (2016), de Gilberto Cotrim, no interior dos quais perscrutamos a abordagem adotada por tais autores, que, a nosso ver, aproxima-se mais de um discurso teológico do que de uma reflexão histórica, voltada à compreensão das circunstâncias históricas e condições político-culturais de produção dos

Abstract

In Late Antiquity, Greek and Roman literature explore the dispute of different political-religious factions about the history of Jesus and his divine attributes. In the 4th and 5th centuries CE, Nestorianism, Aryans, Nicene, Monophysites, and others, claimed to have the truth about Jesus and the Scriptures. Such theological rivalries resulted from singular interpretations that each Christian community constructed from canonical literature on Jesus, wrote by his disciples. Paying attention to this heterogeneity, the presente work aims to question the textbook about the history of Christianity, considering the historiographic debates proposed by Chevitaresh (2006, 2016), Simões (2009), Faria (2016), Reis (2017), Nascimento (2018), Farias Junior (2020), etc. Because of this purpose, we will use two textbooks: *#Contato História*, by Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias and Keila Grinberg and *História Global*, by Gilberto Cotrim, within which we question the perspectives of the authors, which, in our view, is closer to an orthodox theological discourse than to a historical reflection, directed towards understanding the historical circumstances and political-cultural conditions of Christian discourses production and their receptions

discursos cristãos e suas recepções ao longo da Antiguidade, o que sinalizaria o caráter multifacetado dos movimentos cristãos. Sendo assim, nosso trabalho se justifica pela necessidade de indagar, no campo do ensino de História, uma escrita da história do cristianismo, distante dos debates historiográficos e dos métodos de análise documental.

Palavras-chave: Cristianismos; Livros Didáticos de História; Narrativa histórica escolar.

throughout Antiquity, which show us the multifaceted character of Christian movements. Thus, our work is justified by the need to inquire into a writing of the history of Christianity, far from historiographic debates and far from methods of documentary analysis.

Keywords: Christianity; History textbooks; School historical narrative

Introdução

Este artigo é fruto de pesquisa desenvolvida no LABHAM³ e no HCR⁴ da UFPI, Campos de Picos, entre 2018-2020, a qual resultou no tema do Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação do Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Junior.

Inicialmente, defendemos que o estudo dos cristianismos na antiguidade e no medievo são indispensáveis para combater fundamentalismos religiosos, práticas de intolerância religiosa, posturas segregacionistas, excludentes ou discursos de ódio, ainda presentes, infelizmente, em nosso cotidiano.

Refletir sobre a construção da história dos cristianismos, no âmbito da narrativa histórica escolar, também implica refletir sobre os impactos do arranjo cultural e religioso, apropriado e interpretado pelas inúmeras igrejas existentes em nosso país, uma vez que tais instituições veiculam discursos que constroem sentidos ao passado e constituem a cultura histórica de muitos de nossos alunos na educação básica. Consideramos que essas instituições e suas teologias são, pelo menos em parte, reflexos das disputas político-religiosas do passado. Além disso, muitas leituras teológicas de algumas igrejas reproduzem estereótipos como, por exemplo, a não diferenciação entre conhecimento histórico e conhecimento teológico, entre o Jesus histórico e o Jesus Cristo, o Jesus da fé, e tais posturas impregnam o saber histórico escolar.

Ressaltamos, sob a ótica dos estudos históricos, que o cristianismo nunca foi uma religião uníssona, uniforme ou homogênea em suas práticas e experiências

religiosas. O termo cristianismo, no singular, é defendido por muitos estudiosos no campo da teologia e passa a impressão de uma religião que se originou por intervenção divina e atravessou os séculos sob a tutela de Deus, o que reforça a ideia de que Deus é uma espécie de agente histórico que conduz a humanidade à concretização de seu plano salvífico.

Além disso, muitos teólogos até hoje buscam justificar suas visões de mundo e expectativas sobre a vida por meio das Escrituras, como se as experiências registradas pelo chamado 'povo de Deus', nas narrativas veterotestamentárias, e pelos 'ensinamentos de Jesus', nas narrativas neotestamentárias, atuassem como norma ao presente. Em geral, estes intérpretes das narrativas bíblicas propagam, junto a suas audiências, uma significativa admiração pelo passado, mais precisamente por um tipo de passado, responsável por legar lições, provenientes da divindade (Deus/Jesus) por meio das Escrituras, logo se trata de um passado que assume uma finalidade instrutiva ou pedagógica aos fiéis, por isso deve ser preservado, lembrado e venerado.

Motivados por percepções religiosas, em grande medida, oriundas do ambiente cultural em que os estudantes estão inseridos, ou por pressões de diferentes setores sociais, muitas vezes, ligados à formulação de políticas públicas, autores de LDs⁵ de História têm dificuldade em abordar a Bíblia como fonte histórica. Ao desconsiderar a historicidade dos discursos cristãos e não problematizar a maneira como os livros canônicos foram selecionados e organizados para a composição do que chamamos de 'Bíblia', perde-se a oportunidade de questionar tais narrativas como produto literário de sujeitos, em um espaço e tempo determinados. Além disso, negligenciam-se as dissonâncias, contradições ou intencionalidades subjacentes à escrita de tais discursos⁶ (CHEVITARESE, 2016a).

Percebe-se tais dissonâncias nas narrativas sobre a relação entre Jesus e seu pai no momento da morte, entre muitos outros exemplos: em Marcos e Mateus, lemos que Jesus expressa desespero "Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?" (Mc 15:34, Mt 27:46) e sofrimento "Jesus, antes de morrer, emite um enorme grito" (Mc 15:37, Mt 27:50), já em Lucas, Jesus expressa resignação: "Pai, em tuas mãos eu entrego o meu espírito" (Lc 23:46); em João, por outro lado, Jesus

torna-se protagonista da cena e conhecedor da ordem dos acontecimentos: “Está consumado” (Jo 19:30).

Sobre a percepção de Jesus como deus também identificamos diferentes posicionamentos: o evangelho de Mateus não veicula a noção de Jesus como um Deus, diferentemente da literatura de João, que, desde o prólogo, afirma: “No princípio era o verbo e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus. Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez” (JOÃO 1: 1-3). Deve-se considerar que o evangelho de Mateus foi escrito para judeus que estavam se convertendo ao cristianismo, por isso Jesus recebe pontualmente o título de ‘Filho de Deus’, já no caso das comunidades joaninas, o autor do evangelho de João concebe Jesus como o próprio Deus criador.⁷ Logo, é notório que tais narrativas, construídas após Sua morte, por diferentes discípulos, em diferentes comunidades romanas, com diferentes interesses e objetivos, resultem em distintas abordagens sobre Jesus, aspectos que são obscurecidos por estudiosos que negligenciam metodologias de análise documental do campo da história.

O cristianismo, desde sua origem, caracterizou-se pela pluralidade de abordagens e percepções sobre Jesus, ainda que muitos estudiosos tenham a predileção de pensar o cristianismo antigo como religião institucionalizada, desconsiderando a coexistência de várias vertentes concomitantes e em disputa (SANTOS, 2016, p. 1). Por isso, o historiador, diferentemente da postura de muitos teólogos, prefere usar o termo ‘cristianismos’, levando em consideração a diversidade dos grupos religiosos do passado e a historicidade de suas narrativas, o que corrobora com a ideia de que nunca existiu apenas um cristianismo (como algumas correntes teológicas nos fazem crer) e, sim, vários cristianismos (FARIA, 2016, p. 108).

É, a partir da heterogeneidade das experiências religiosas cristãs na Antiguidade, que objetivamos questionar a narrativa escolar sobre a história do cristianismo na educação básica sob a ótica da historiografia brasileira acerca da temática e suas implicações à consciência histórica dos estudantes. Para isso, utilizaremos dois livros didáticos, a saber: *Contato História* (2016), de Marco César

Pellegrini e *História Global* (2016), de Gilberto Cotrim, utilizados atualmente em Picos/Piauí, cidade-sede do LABHAM e HCR.

Para atendermos a tal proposta, julgamos oportuno dialogar com as pesquisas sobre o Jesus histórico e sobre os cristianismos tardo-antigos, as quais são recorrentemente negligenciadas pelos livros didáticos de História. Por fim, exploraremos as formas históricas dos cristianismos presentes nas narrativas escolares.

1. Jesus histórico como objeto de investigação no campo da História

O cristianismo (no singular!), como é denominado por muitos teólogos, pregadores, pastores ou anciãos e pelo senso comum, em nosso país, possui as mais variadas dimensões interpretativas, de tal forma que cada instituição religiosa salvaguarda a sua própria perspectiva a respeito dos sentidos atribuídos aos chamados 'ensinamentos de Jesus', o que contribui para a construção de identidades religiosas⁸, em torno das quais os fiéis se diferenciam e veem-se como membros de uma instituição religiosa específica.

Nestes ambientes, as fontes do primeiro ao quarto séculos que discorrem sobre Jesus são muito pouco questionadas. A visão da teologia ortodoxa se impõe na tentativa de se justificar como realidade histórica e asfixia a pluralidade de ideias e inclinações político-culturais da época de Jesus (NASCIMENTO, 2018, p. 17). Isto posto, defendemos que é pertinente estabelecer a diferença entre 'Jesus Histórico' e 'Jesus Cristo'.

Para Chevitarese, antes do chamado Iluminismo, "Jesus não era estudado como uma figura história" (2016a, p. 36). Parte da escrita da história europeia era marcada pela ideia de Providência Divina, no interior da qual se entendia que Deus estava no controle dos processos históricos. Os estudos sobre Jesus eram marcados pela emulação de seus ensinamentos, já que provenientes de um deus que viveu como homem, fez milagres, morreu, ressuscitou e ascendeu aos céus junto de seu Pai.

Assim, até o período moderno, identificamos, na literatura sobre Jesus, a percepção de que os textos bíblicos são História, de tal forma que tudo que se

precisaria fazer seria ler a Bíblia e aceitar o que ela diz como resultado do que realmente aconteceu. Tal posicionamento contribuiu para a construção de uma história-padrão, harmoniosa e coerente que desse uma noção de identidade à cristandade. Tratava-se, ainda, de uma literatura voltada ao Jesus Cristo ou ao Jesus da fé, concebido como um deus, salvador da humanidade e redentor de pecados.

Com o estabelecimento do projeto científico racionalista da Ilustração (séc. XVIII), a escrita da história, em sua ânsia por se tornar uma ciência, passa a se dedicar à compreensão das ações humanas no tempo por meio de fontes escritas, sobretudo de caráter institucional, e passou a preterir tudo que fosse associado à ficção, à fantasia, à criação literária. Além disso, a história passou a extirpar qualquer tentativa de explicação sobrenatural aos acontecimentos históricos e tal abordagem trouxe implicações aos estudos sobre Jesus.

É nesse contexto que identificamos 'a primeira busca do Jesus histórico', centrado predominantemente no gênero biográfico, *Vidas de Jesus*, em que intelectuais se ocupavam do encadeamento cronológico das experiências e ações de Jesus no Império Romano e procuravam compreendê-las, tendo em vista as circunstâncias históricas e o ambiente cultural que envolvia tal sujeito.

Grande parte de tais biografias concentraram-se nas discussões em torno da dicotomia entre mito e história ou ficção e história, o que objetivava conferir credibilidade aos relatos sobre Jesus no campo da História. Em linhas gerais, essa 'primeira busca' possibilitou uma aplicação metodológica diferenciada na análise dos evangelhos, pois os textos intracanônicos passaram a ser estudados através de um método e não mais por meio da ideia de inspiração divina, comum anteriormente. David Friedrich Strauss, 1808-1874, é um exemplo entre outros autores iluministas:

Para o autor quase tudo que foi produzido pelos evangelhos, acerca de Jesus era mito, ou melhor, narrativas mitológicas derivadas do antigo testamento, ele acreditava que Mateus, Marcos e Lucas apresentavam histórias menos desenvolvidas, enquanto João oferecia uma análise com maior base histórica. Tão logo a sua obra foi publicada, Strauss foi demitido do cargo de professor da universidade de Zurique (CHEVITARESE, 2016a, p. 40).

Esta investida sobre os estudos do Jesus histórico, apesar da renovação epistemológica possibilitada pelo projeto racionalista da Ilustração, foi impactada por muitas críticas. Sobressaem-se as críticas de Albert Schweizer (1875-1965) e de Rudolf Bultmann(1884-1976) para quem as chamadas “Vidas de Jesus” construíram imagens de Jesus descoladas de sua posição como sujeito histórico, interpelado pelo ambiente político-cultural e pelo campo de experiências históricas em que estava inserido, porquanto tais narrativas biográficas estavam centradas predominantemente nos Evangelhos e estes se interessam mais pelo Cristo Salvador ou Cristo ressuscitado do que pelo Jesus histórico (CHEVITARESE, 2016a, p. 42-7).

Na metade do século XX, entretanto, ocorre uma renovação nos estudos sobre Jesus. Ernst Käsemann, professor da universidade de Göttingen, protagonizou uma conferência chamada “O problema do Jesus Histórico”. Nesse evento, ele abordou importantes temas como o fato de que as pesquisas sobre Jesus devem estar baseadas nas circunstâncias históricas e os evangelhos não podem ser levados ao pé da letra como retratos históricos fiéis dos primeiros anos do movimento cristão; além disso, deve-se focar nos aspectos da pregação de Jesus, buscando verificar a autenticidade, ou não, dos ditos do nazareno; caso contrário, “Jesus pode ser utilizado para sustentar qualquer base de pensamento, inclusive as mais radicais e anti-humanistas” (CHEVITARESE, 2016a, p. 48). O autor sinalizou o desenvolvimento epistemológico de importantes disciplinas como o caso da antropologia, história, arqueologia e filosofia e suas possíveis contribuições ao estudo do Jesus Histórico. Assim, seguindo as propostas e provocações de Käsemann, iniciava-se a segunda etapa da busca pelo Jesus histórico.

A chamada ‘terceira busca pelo Jesus histórico’ é impulsionada por pesquisadores norte-americanos, a partir de 1985, e concretizou-se por meio do *The Jesus Seminar*, idealizado e organizado pelo professor Robert Funk, em 1985, que pretendia inicialmente estudar Jesus como figura histórica, com ênfase à veracidade e pertinência dos discursos atribuídos a ele nos Evangelhos, considerando a historicidade de tais narrativas.

O Seminário impulsionou uma série de pesquisas centradas no Jesus histórico, uma vez que possibilitou discussões sobre identidade, conflitos e interações culturais

que não foram aprofundadas anteriormente. Entre os estudiosos, destaca-se John Dominic Crossan e seus esforços pela investigação das condições político-culturais de produção dos discursos cristãos, o que implica a ampliação das relações interdiscursivas possíveis para se estudar o Jesus histórico. Textos extracanônicos, como o evangelho Q e o Evangelho de Tomé, a cultura material, escritores não-cristãos contemporâneos a Jesus, entre outros, passaram a integrar as práticas discursivas importantes para compreender o papel social desse sujeito histórico.

Em síntese, as pesquisas sobre o Jesus histórico passam, com mais frequência, a concebê-lo como sujeito histórico que viveu em determinado tempo e lugar, logo é interpelado pelas demandas sociais de seu tempo e pelo ambiente político-cultural em que estava inserido. Diante disso, enquanto muitos teólogos concebiam Jesus como Filho de Deus, portador de milagres, redentor da humanidade, a história passa a enxergá-lo como um personagem comprometido com questões de seu tempo em diálogo com movimentos religiosos e filosóficos a quem se dirigia ou dos quais fazia parte.

2. Os cristianismos tardo-antigos: experiências religiosas plurais

Com o desenvolvimento das pesquisas sobre o Jesus Histórico, foi possível perceber o caráter multifacetado dos cristianismos antigos. Os estudos sobre a Antiguidade Tardia, particularmente a partir do imperador Constantino (306-337) e da adoção de políticas pró-cristãs, têm tornado evidente uma série de correntes cristãs que passam a rivalizar entre si, sobretudo a partir do IV século, nas principais cidades do Império Romano, a saber: Alexandria, Antioquia, Roma, Constantinopla e Jerusalém. Tais rivalidades se sustentavam porque não havia um consenso entre os bispos quanto à interpretação dos livros canônicos e o caráter divino de Jesus e de Maria, mãe de Jesus.

Entre os credos cristãos mais conhecidos pela historiografia, destacam-se o niceno, o ariano, o sabelianista, o apolinarista, o monofisita, o pelagiano, o donatista, entre outros. As dissensões entre as comunidades cristãs resultaram na necessidade de intervenção imperial e o imperador romano tornou-se, no transcorrer do IV século, uma figura-chave para imprimir um tom mais homogêneo aos discursos

cristãos, na medida em que se tornou responsável por cancelar o cristianismo ortodoxo (aceito e reconhecido pelas instâncias de poder) em detrimento dos heterodoxos (ilegítimos, desviantes).

O credo ariano e o credo niceno tornam-se mais populares justamente porque foram as doutrinas cristãs que desfrutaram de reconhecimento político-institucional entre os imperadores Constantino e Teodósio, as demais correntes tornaram-se ilegítimas e foram perseguidas por diferentes agentes políticos.

O credo niceno, particularmente, defende que o Filho é consubstancial ao Pai, ou seja, da mesma substância divina. Dessa forma, os bispos nicenos apoiavam-se na ideia de consubstancialidade entre Pai, Filho e Espírito Santo, o que será posteriormente chamado de dogma trinitário por meio do qual se entende que tais entes divinos compartilham a mesma substância, mas manifestam-se (hipóstase) de três formas distintas, o que corroborava com a fórmula 'um imperador, um deus e uma igreja', motivo pelo qual, para muitos historiadores, tenha sido esta a fórmula de fé que mais atraiu a atenção de imperadores como Constantino e Teodósio, preocupados com a manutenção da unidade político-administrativa do Império (FARIAS JUNIOR, 2020, p.66).

Já o credo ariano foi inicialmente defendido e divulgado pelo bispo Ário (280–335), que iniciou suas pregações como bispo de Alexandria em meados de 318. Seus discursos mostram-no preocupado em preservar a ideia de um Deus único, o que o teria levado a defender a originalidade e superioridade do Pai, já que, sob a ótica de Ário, a essência de Deus é única, pois não foi gerada e nem teve princípio. Essa essência era indivisível, logo sua divindade não poderia ser compartilhada. Sob essa ótica, Jesus é concebido como criatura ou ser gerado, pois só existiu a partir do Pai (FARIAS JUNIOR, 2020, p. 67). Nota-se que Ário contestava que o Filho deveria ser considerado divino tal como o Pai, o verdadeiro Deus, nesse sentido, o Filho é apenas semelhante ao Pai, isto é, a substância do Filho é semelhante (e não igual) à substância do Pai (MAGALHÃES, 2013).

Em duelo com tais correntes, salientamos o nestorianismo. O ponto de largada a respeito da ideia antagônica entre as duas naturezas de Jesus (humana e divina) é o âmago da ideologia diofisita ou nestoriana. Este pensamento nasceu em Antioquia

com Diodoro de Tarso e Teodoro de Mopsuestia. Durante muito tempo, essa crença ficou restrita aos círculos eruditos, contudo, com Nestório, patriarca de Constantinopla (428-431), essa corrente (o nestorianismo) ganha maior circulação (LLORCA; VILLOSLADA *apud* SIMÕES, 2009, p. 65).

Nestório defendeu com vigor a proposta na qual as naturezas humana e divina de Cristo estavam separadas e que a Virgem Maria não deveria ser considerada mãe de Deus (*Theotokos*), e sim *Christokos*, porque ela gerou um homem (Jesus) a quem o verbo de Deus (divino) veio estar temporariamente unido (FRANGIOTTI, 1995 *apud* SIMÕES, 2009, p. 65).

Para a historiadora Maria Regina da Cunha Rodrigues, “O Monofisismo ou Eutiquinismo brotou, indiretamente, do Nestorianismo” (1963, p. 72). Eutíquio, propalador do monofismo, na Antiguidade Tardia, viveu entre 512 e 582, foi patriarca de Constantinopla e conservava a doutrina que concebia Jesus, como portador apenas da natureza divina. Tratava-se de uma divindade encarnada, posicionamento que se contrapunha ao Concílio de Calcedônia (451):

O Monofisismo, heresia cristológica do V século provocada pelo arquiandrita Eutíquio, ao ensinar que em Cristo havia uma só natureza, foi condenado no Concílio Ecumênico de Calcedônia em 451. As decisões dogmáticas deste Concílio — dualidade das naturezas divina e humana unidas pelo mistério da união hipostática na pessoa de Jesus Cristo, Filho de Deus feito homem, — foram pacificamente recebidas no Ocidente Cristão; recusadas, desvirtuadas, criticadas, entretanto o foram no Oriente, com a cumplicidade dos Patriarcas do Egito, Antioquia e Constantinopla (RODRIGUES, 1963, p. 61).

Como se observa, ainda que a Igreja procurasse uniformizar formas de agir e pensar por meio dos concílios, a diversidade de experiências religiosas regionais e locais impedia a eficácia de tais empreendimentos. Foram realizados sete concílios, entre os séculos IV e VIII, para combater as vertentes cristãs não autorizadas, portanto, heréticas:

Os sete concílios ecumênicos aos quais o Imperador tinha o dever de preservar foram o Concílio de Nicéia I (325), que combateu o arianismo e estabeleceu o dogma da religião cristã; o Concílio de Constantinopla I (381), que reafirmou o credo de Nicéia como base da crença cristã e esclareceu a posição da Igreja sobre a doutrina da Santíssima Trindade; o Concílio de Éfeso (431), que estabeleceu ter

Cristo duas naturezas distintas, mas unidas e atribuídas a uma só pessoa, condenando o nestorianismo; o Concílio de Calcedônia (451), que aprovou os Credos de Nicéia e Constantinopla I, condenou o monofisismo, e estabeleceu que o patriarcado de Constantinopla passasse a ser a segunda sé mais importante do Império, só sendo subordinada à sé de Roma; o Concílio de Constantinopla II (553), que reafirmou o Concílio de Éfeso, rejeitando a posição dos nestorianos com a condenação dos “Três Capítulos”; o Concílio de Constantinopla III (680-81), que condenou os monotelistas, e o Concílio de Nicéia II (787), que decretou o restabelecimento dos ícones, tentando pôr fim a controvérsia iconoclasta (SIMÕES, 2009, p. 65).

Por meio dos concílios e seus enfrentamentos, Simões nos mostra o caráter multifacetado do movimento cristão e os esforços da Igreja em coibir tais ‘vozes’ não autorizadas pelos grupos sacerdotais apoiados pela corte imperial. Logo, não dissociamos política e religião nos estudos sobre o cristianismo antigo. Para os líderes religiosos tornou-se necessário pensar em uma fórmula de fé condizente com o projeto de poder monárquico romano, de tal forma que, a partir do IV século, o discurso cristão niceno também passou a justificar o poder imperial.

3. Os livros didáticos de história e a história do cristianismo: um campo minado

Nas últimas décadas, o livro escolar tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área das ciências humanas. Dessa maneira, a história das edições e dos livros didáticos passou a engendrar um vasto campo de pesquisa, que tem se ampliado cada vez mais em muitos países (CHOPPIN, 2004, p. 551).

O livro impresso, inicialmente, é negociado como uma mercadoria e se ajusta a demandas sociais e a políticas públicas educacionais, para que, depois, possa ser distribuído e lido pelo público (MUNAKATA, 1997, p. 80).

As políticas públicas influenciam na composição deste material, por meio da divulgação de propostas curriculares, as quais veiculam conteúdos, temas e abordagens valorizados por grupos que estão no poder, os quais, a partir de demandas sociais e do ambiente cultural em que estão inseridos, contribuem para perpetuar determinadas ‘imagens’ sobre o passado, por isso para Circe Bittencourt o livro didático é:

[...] (1) uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado [...] (2) um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares [...] (3) um instrumento pedagógico [...] elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor [...] produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho [...] (4) um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2010, p. 71-2).

Considerando o livro didático como mercadoria, portadora de discursos ideológicos que atribuem sentidos ao passado, os quais afetam a consciência histórica dos estudantes, é fundamental que indaguemos as formas históricas propaladas por tais materiais e suas possíveis implicações ao saber histórico escolar.

Como afirmamos, para tratar dos cristianismos no Império Romano, utilizaremos dois LDs do 1º. Ano do ensino médio, a saber: *História Global* (2016) de Gilberto Cotrim e *#Contato História* (2016), de Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, ambos utilizados atualmente Picos/Piauí. Para atender aos objetivos deste estudo, centraremos nos capítulos atinentes à história da Roma Antiga, em que geralmente identificamos a história do cristianismo.

Em *#Contato História*, no capítulo intitulado 'Os antigos romanos' (2016, p.144-168), os autores, inicialmente, optam pela descrição factual e cronológica de acontecimentos político-militares, permeada por informes biográficos, seja em forma de texto - Aníbal (p.147), seja por meio da cultura material (estátuas de soldados romanos, generais e imperadores), com pequenas alusões ao cotidiano (p.154-5). Ao final do capítulo, há um tópico intitulado 'a cultura romana' (p. 158-163), em que os autores informam sobre a língua, as artes, os espetáculos públicos, o direito, a religiosidade romana e, por último, em subtópico específico, reportam-se ao cristianismo. Indagamos: que implicações tal organização de conteúdos históricos produz ao ensino sobre a história do cristianismo?

Inicialmente, nota-se que as experiências religiosas cristãs estão apartadas do estudo sobre a política romana, o que implica dissociar os discursos cristãos dos projetos de poder do Império Romano, perspectiva diametralmente oposta às pesquisas históricas, voltadas à compreensão da função social e das ações políticas

de um camponês, Jesus, tendo em vista sua atuação numa sociedade hierarquizada e numa região (Galileia) subordinada ao poder romano, o que requer considerar as demandas (insatisfações) de camponeses diante das formas de opressão/exploração do Império.

Além disso, ao manter essa estrutura organizacional, os autores do LD contribuem para perpetuar uma abordagem sobre o cristianismo a partir de pressupostos teológicos, porquanto estudantes e professores tendem a lê-lo como uma experiência religiosa que se iniciou a partir de um líder, Jesus, e se expandiu, de maneira não conflituosa pelo Império Romano e despreocupada com questões políticas, já que devotada exclusivamente à propagação do Evangelho (FARIAS JUNIOR, 2020, p. 76), talvez para referendar essa abordagem, o cristianismo seja a última experiência religiosa romana mencionada pelos autores, uma vez que, nos capítulos sobre a história medieval do ocidente, tal movimento já aparece como um componente social integrador das sociedades europeias. Com as palavras dos autores,

O cristianismo surgiu com base na pregação de Jesus Cristo, nascido na província romana da Judeia. Seus ideais difundidos pelos apóstolos, após sua morte, eram baseados na humildade e no amor ao próximo [...] A religião cristã disseminou-se principalmente entre as camadas humildes do Império, preocupando as autoridades romanas. Como os cristãos recusavam, por exemplo, a servir o exército e a reconhecer a divindade do imperador e a prestar-lhe culto, as autoridades romanas passaram a hostilizar a nova religião (PELLEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2016, p. 163).

Ainda que os autores façam alusão a importantes aspectos da história do cristianismo, como a centralidade do movimento na figura de Jesus e em valores sociais que perpassam os escritos atribuídos a ele, como a *humildade* e o *amor* – virtudes não exclusivas, diga-se de passagem, aos cristãos, nem à literatura cristã antiga – os autores negligenciam os profícuos intercâmbios culturais entre cristãos e não-cristãos, ao desconsiderar que o cristianismo:

Compartilhou com os outros cultos o mesmo ambiente social, cultural e econômico (no caso do mitraísmo, até mesmo a própria região de origem) e lidou com as mesmas regras, então disponíveis. Não surpreende, portanto, que tenha construído quadros ideológicos e conteúdos semelhantes a muitos de seus concorrentes, dividindo com

eles propostas, visões, liturgias e métodos em boa parte das vezes não mutuamente excludentes (MARVILLA; SILVA, 2005, p. 19-20).

Os historiadores esclarecem que o cristianismo, em muitos aspectos, apresentou uma releitura de experiências religiosas e narrativas míticas já conhecidas pela comunidade letrada romana, e que circulavam, no âmbito da oralidade, pelos grupos iletrados. Nesse sentido, é importante destacar que esse movimento religioso surge no Império Romano ao lado de outras experiências religiosas orientais, com as quais os romanos passam a estabelecer profícuos diálogos, sobretudo a partir do final da República (séc. I a.C); além disso, por muito tempo, os cristianismos se confundem com os judaísmos (CHEVITARESE, 2006).

Visto por outro ângulo, partir de discursos e práticas religiosas já aceitas, reconhecidas e valorizadas pelos romanos facilitou, sobremaneira, o processo de interlocução dos cristãos com diferentes sujeitos e categorias sociais do Império, logo tais aproximações podem ter contribuído para dirimir resistências em relação às propostas cristãs.

No entanto, ao desconsiderar tais intercâmbios culturais os autores do LD reforçam a ideia de que os grupos religiosos não dialogavam entre si e construíam experiências religiosas exclusivas e dissociadas das circunstâncias históricas e condições político-culturais de existência.

Quanto ao fato de que "Seus ideais" tenham sido "difundidos pelos apóstolos, após sua morte", é importante mencionar que se atribui a Paulo de Tarso, os primeiros escritos sobre Jesus, mais precisamente a partir do final de 50 d.C, isto é, pelo menos duas décadas depois de Sua morte. Atribui-se a Paulo, com certa segurança, os livros: 1 Tessalonicenses, 1 e 2 Coríntios, Filemon e Romanos. Por isso, muitos historiadores defendem que os cristianismos são uma criação de pregadores (apóstolos, discípulos de Jesus de Nazaré), que passam a escrever sobre Jesus a partir de meados do I século.

Logo, entende-se que a mensagem de Jesus de Nazaré foi resignificada por seus sucessores, muitos dos quais o transformaram em um deus, a partir de releituras de divindades orientais; por essa razão, parte-se do pressuposto de que o

processo de divinização de Jesus é produto de uma construção cultural posterior à sua morte.

Jesus não teria deixado textos escritos de sua autoria por ser um camponês e por provavelmente não saber ler e/ou escrever. Seus discípulos é que construíram sua imagem, desvincilhando-a da cultura judaica, principalmente após a destruição do Templo de Jerusalém pelos romanos (70 d.C), sob o imperador Vespasiano, já que tal episódio teria sido explorado por muitos cristãos como um sintoma da perda do pacto entre os judeus e seu deus; o que tornaria necessário um outro pacto, desta vez, com os cristãos. Isso explica, pelo menos em parte, a proliferação de discursos cristãos pós-70 d.C, entre os quais os Evangelhos (Marcos, datado entre 65-70; Mateus, entre 80-85; Lucas, entre 80-85 e João, entre 90-95).

A mensagem de Paulo, por exemplo, teria promovido significativa revisão das práticas e comportamentos judaicos, na medida em que as ressignificou, ajustando-as à cultura romana. Sem dúvida, Paulo ofereceu importantes indícios ao fortalecimento do movimento cristão. No entanto, André Chevitarese, em *Cristianismos: questões e debates metodológicos* (2016b), reitera que Jesus, nasceu como judeu, viveu como judeu e morreu como judeu, logo o movimento cristão se deve aos esforços literários de seus seguidores.

Além disso, é importante lembrar que o cristianismo é um movimento religioso que se firma nos núcleos urbanos e, à frente das comunidades, sinalizamos a importância dos bispos, em grande medida, membros da aristocracia romana, que se tornaram importantes figuras de autoridade político-religiosa junto às províncias do Império. Logo, ao contrário do que muitos defendem, os cristianismos não foram conduzidos por categorias subalternas, camponeses e artesãos; mas, predominantemente, pela aristocracia romana, o que explica sua rápida penetração pelos grupos sociais que ocupavam espaços de poder no Império, como nos explica Peter Brown:

Os protetores e os discípulos de Paulo e de seus sucessores não são almas simples, nem humildes e oprimidos como deseja a romântica imaginação moderna. Se o fossem, o ideal de Paulo teria se realizado mais facilmente. São, antes, pessoas medianamente ricas e que em geral viajaram muito; por isso acham-se expostas a um leque de contatos sociais e de ocasiões de escolha (BROWN, 1992, p. 247)

Observa-se que as pesquisas históricas vão de encontro ao posicionamento dos autores do LD que consideram que “A religião cristã disseminou-se principalmente entre as camadas humildes do Império, preocupando as autoridades romanas”, afirmação vaga que não demonstra as relações de poder entre os cristãos e seus líderes e não faz alusão ao fato de que se trata de um movimento religioso urbano com um número reduzido e disperso de adeptos e cujos líderes, pelo menos a partir do séc. III, pertenciam, em sua maioria, aos grupos familiares que ocupavam os espaços de poder.

Outro aspecto que nos chama a atenção consiste na construção de um cenário em que os primeiros cristãos e os romanos ou o cristianismo e o Império Romano são concebidos como ‘mundos’ antagônicos, em pleno contraste, o que justificaria as perseguições aos cristãos (PELLEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2016, p. 163), estas concebidas como práticas sistemáticas e generalizadas pelo Império Romano e não como ações pontuais, esporádicas ou descontínuas, como demonstra a historiografia (CHEVITARESE, 2006).

Os imperadores romanos que de fato fomentaram políticas de perseguição são Nero (54-68), Domiciano (81-96), Trajano (98-117), Marco Aurélio (161-180) e Diocleciano (303-313). Logo, as narrativas bíblicas sobre as perseguições são exageradas até porque havia poucos cristãos a serem perseguidos; as comunidades cristãs eram pequenas e esparsas pelo Império até meados do IV século, como mencionamos.

Após as perseguições, os autores declaram:

O fim das perseguições ocorreu porque os imperadores passaram a se aliar aos cristãos visando à manutenção do poder, já que cristianismo estava amplamente difundido por todo o império (PELLEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2016, p. 163).

É importante observar que os autores, quando tratam do cristianismo após as perseguições, consideram, ainda que brevemente, as relações entre tais movimentos religiosos em sintonia com os projetos de poder romano; todavia, ao contrário da historiografia, são os imperadores que “passaram a se aliar aos cristãos visando a manutenção do poder”, como se os imperadores tivessem se curvado a um poder

maior, transcendental. Na contramão de tal abordagem, os estudos históricos apontam os esforços de bispos, sobretudo ao longo do IV século, em construir representações harmoniosas entre o poder imperial romano, a divindade cristã (Jesus) e o chamado 'reino de Deus', como se observa em *História Eclesiástica* de Eusébio de Cesareia, o que implica um 'pacto' entre as elites com vistas a ocupar importantes instâncias de poder.

Além disso, dizer que o cristianismo está "amplamente difundido por todo o império" é bastante problemático do ponto de vista da historiografia, já que tal informação segue acriticamente a narrativa bíblica, mais precisamente em Atos, 21:20 – "Tu vês, irmão, quantos milhares de judeus há que abraçaram a fé, e todos são zeladores da Lei!", desconsiderando as marcas de autoria dos textos neotestamentários e a inclinação dos autores cristãos pela exaltação de sua história.

Ao contrário dessa abordagem, Rodney Stark, em *The rise of Christianity* (1997, p.20), demonstra que, de fato, entre 250 e 350, houve um expressivo aumento do número de cristãos, provavelmente provocado pela ampliação dos contatos interpessoais, decorrente da *Pax Romana*, que possibilitou o trânsito de pregadores, como Paulo (meados do século I), e pela adoção de políticas pró-cristãs a partir do imperador Constantino, mas dificilmente a porcentagem excederia muito 56,5% da população convertida, em 350.

Mais à frente, os autores de *#Contato História* também apresentam, em um *box*, intitulado 'Quem eram os pagãos?', informações sobre as implicações semânticas do uso do termo 'pagão' por autores cristãos, ao se referir inicialmente à origem latina do termo - *paganus* – utilizado para designar "o habitante da aldeia, o aldeão", numa perspectiva depreciativa, porquanto "a população das áreas rurais eram mais resistentes a adotar o cristianismo como religião" (PELLEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2016, p. 163). Julgamos esta uma boa iniciativa dos autores, porquanto se torna uma oportunidade de mostrar aos estudantes a maneira como um grupo categoriza e se refere a 'outros', muitas vezes para distingui-lo, segregá-lo e desqualificá-lo.

Por fim, os autores ilustram tal narrativa histórica sobre o cristianismo, por meio da seguinte fonte iconográfica:

Figura 1 - O bom pastor - Catacumba de Priscila em Roma (Século III)



Fonte: # Contato História (2016, p. 163)

Ao apresentar a imagem, os autores não propõem atividades de análise documental, nem explicitam a relação da fonte iconográfica com a narrativa escolar. Inferimos, diante disso, que os autores fazem uso de tal fonte – o que se estende às demais presentes ao longo do capítulo - apenas como “suporte informativo”, isto é, confere-se ao documento um papel secundário, uma vez que a compreensão da fonte se resume a uma mera ilustração, complemento ou “prova” da veracidade das informações veiculadas pela narrativa escolar. Para Farias Junior,

Nota-se, com muita frequência nos LD’s de História, que as fontes assumem, em geral, um caráter de “prova da realidade” social estudada. Essa metodologia de ensino pressupõe uma atitude meramente receptiva e passiva do estudante, porquanto não explora as fontes históricas por meio de situações-problema que contribuam para que os estudantes reflitam sobre a alteridade das experiências humanas no tempo (FARIAS JUNIOR, 2020, p. 124).

Além disso, consideramos que, sob muitos aspectos, essa abordagem preserva a matriz positivista, em que historiadores tinham uma grande preocupação com a busca do que “realmente havia acontecido no passado”, no interior da qual as fontes eram concebidas como “verdade histórica”. Provavelmente por isso os autores do LD apenas registram a imagem como demonstração da existência de grupos cristãos na Antiguidade a fim de referendar o texto escolar.

Em *História Global*, Gilberto Cotrim perpetua uma abordagem muito semelhante à adotada em *#Contato História*: a dissociação entre os desdobramentos político-militares romanos e as experiências religiosas cristãs, estas também

apartadas dos aspectos gerais da cultura romana, inclusive das demais religiões romanas, já que tais temas ocupam tópicos distintos do capítulo 9, dedicados aos “romanos” (2016, p. 119-137). Tal abordagem impede uma análise da história dos cristianismos que considere as circunstâncias históricas e condições político-culturais de produção de seus discursos, o que nos conduziria à investigação dos contatos culturais que possibilitaram a conformação dos discursos cristãos.

No tópico ‘religião’, pertencente ao capítulo 09: ‘Romanos’, identificamos os seguintes tópicos: “do politeísmo ao deus único cristão”, “surgimento do cristianismo”, “perseguição aos cristãos” e “a conquista da liberdade religiosa”. Tal enredo sugere a gradativa vitória de uma comunidade de fiéis em detrimento de outras culturais religiosas e em oposição a elas. Gilberto Cotrim também desconsidera a historicidade dos escritos sobre Jesus, ao levar-nos a crer que os livros do Novo Testamento se reportam aos ‘ditos’ de Jesus, de maneira não problemática ou não contraditória:

[...] Ao completar 30 anos de idade, Jesus teria percorrido a Judeia, pregando sua mensagem religiosa. Anunciou ser o Messias enviado pelo Deus único, criador de todo o Universo, e que todos poderiam ter acesso ao Reino de Deus e obter a salvação eterna [...] A mensagem de Jesus foi formalizada no livro do Novo Testamento, constituindo a base do cristianismo, religião que marcaria a história do mundo ocidental (COTRIM, 2016, p. 129).

O excerto dá a impressão de que os ensinamentos de Jesus foram preservados e mantidos depois de sua morte de forma uníssona, uniforme, sem variações de interpretação e conformaram uma doutrina homogênea e fiel à vontade da divindade, a qual foi legada à posteridade por meio do Novo Testamento. Com isso, perde-se, mais uma vez, a oportunidade de compreender como o conhecimento histórico é produzido, tendo em vista a historicidade dos discursos sobre Jesus, que atualmente compõem o ‘Novo Testamento’ e o caráter multiperspectivado das experiências humanas no tempo.

Não identificamos, para além de imagens ilustrativas, atividades voltadas à análise documental, a não ser uma questão dissertativa da Unicamp que veicula um fragmento de Le Goff para explorar como cristãos e não-cristãos interpretaram a

chamada 'queda do Império Romano', o que, novamente, reforça o caráter conflituoso entre romanos e cristãos (COTRIM, 2016, p. 136).

Mais uma vez, ressaltamos que, em clara discordância com as narrativas históricas escolares analisadas neste artigo, a historiografia em geral sustenta que os discursos cristãos não se mantiveram alheios às experiências religiosas e à interação político-cultural no Império, o que inclui as produções filosóficas helênicas, sobretudo das escolas tardo-antigas, tais como Escola de Alexandria, de Roma, de Pérgamo e de Atenas, que representavam espaços singulares de circulação, produção e síntese de ideias.

Os credos ariano e niceno, por exemplo, acomodavam-se, em muitos aspectos, às filosofias helênicas, sobretudo de vertente pitagórica e platônica, o que nos permite dizer que o cristianismo não é a negação de todas as correntes filosófico-religiosas antigas, mas, em grande medida, a recombinação de uma série de experiências culturais concomitantes à escrita das narrativas cristãs.

O cristianismo, de fato, produz um novo tipo de comunidade religiosa na Antiguidade, marcada por uma organização e por símbolos religiosos muito peculiares, mas, como dissemos, tais narrativas não eram tão distantes das expressões metafísicas de mundo compartilhadas por muitos escritores cristãos e não-cristãos da Antiguidade.

A título de exemplo, sublinhamos a convivência entre os neoplatonismos e os cristianismos, no Império Romano, entre o final do séc. I a.C e a primeira década do séc. V a.C, que contribuiu para a formação de uma atmosfera espiritual de múltiplos diálogos e duelos, porquanto tanto os neoplatonismos quanto os cristianismos compartilhavam a existência de um Ser absoluto; de um 'mundo' para além da materialidade do mundo sensível, que resulta da obra de um agente transcendente; a ideia de que o mundo sensível deriva de algo não-físico, logo transcendental; a convicção de que a 'verdade' não pertence a este mundo; o desprezo pelo corpo e pela matéria, onde a alma é aprisionada; a alma, como instância passível de se conectar com planos transcendentais superiores, enfim, são muitas as aproximações.

Em linhas gerais, ambos os LDs de História analisados demonstram pífios diálogos com a historiografia e praticamente desconsideram as pesquisas sobre

Jesus histórico e os cristianismos no Brasil. É curioso observar que os autores nem sequer registram as demais experiências religiosas cristãs, como arianismo, nestorianismo, monofisismo, donatismo, sabelianismo, entre outras e o porquê de uma corrente (cristianismo niceno) se sobrepôr às demais, considerando-a 'ortodoxa', de tal forma que:

[...] a narrativa provoca nos leitores a falsa percepção de que o passado é homogêneo, já que opta apenas por apresentar o discurso "vencedor", isto é, aquele que é chancelado e autorizado pelas instâncias de poder. Sob esta linha de raciocínio, busca-se uma "origem" para o cristianismo, por meio da qual se constrói uma cadeia causal explicativa que culmina no presente; ou, dito de outro modo, o presente é concebido como ponto de chegada do passado (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020)

Os conteúdos a respeito da história do cristianismo analisados nestes livros, distanciam-se do conhecimento histórico acadêmico e alinham-se mais a uma teologia que tem a pretensão de ser um discurso histórico.

Considerações Finais

É perceptível, em ambas as obras analisadas, o descompasso entre as pesquisas históricas brasileiras e a abordagem da história dos cristianismos nos LDs, que mais se aproxima da perspectiva da história sagrada ou que se organiza a partir dos parâmetros da história da salvação. Em decorrência disso, as narrativas escolares não diferenciam o 'Jesus histórico' do 'Cristo da fé', ambos se confundem.

As obras também impossibilitam pensar as experiências religiosas cristãs a partir das circunstâncias históricas e das condições político-culturais de produção dos discursos cristãos, o que contribui para corroborar com perspectivas reducionistas ou simplificadoras que perpetuam uma história do cristianismo apenas situada na história, mas não em diálogo com ela, porquanto, sob a ótica de tais materiais didáticos, os cristãos perfazem um mundo à parte, como se estivessem na contramão do ambiente cultural do qual emergiram.

Os LDs assumem uma função ideológica e cultural, na medida em que tais narrativas organizam-se para explicar e fundamentar o presente e suas configurações político-culturais. Para isso, escolhem tudo aquilo que se encaixa no

aparente desenvolvimento histórico linear que resulta no campo de experiências no qual se está inserido e despreza ou silencia experiências históricas que não julgam oportunas para a construção de um enredo que conecta o presente ao passado.

Em outras palavras, “eliminam-se todos os projetos sociais que não triunfaram, como os cristianismos heterodoxos, em função do presente” (FARIAS JR, GUIMARÃES, 2020). Não pretendemos, com isso, desqualificar os livros de didáticos de História, porque entendemos que eles resultam de pressões ou demandas de grupos políticos, associações científicas, expectativas familiares e comunidades civis organizadas. Estamos inclinados apenas a ampliar o debate e contribuir para lançar novos olhares às práticas de ensino de História.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA DE JERUSALÉM. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** SP: Contexto, 2010.

BROWN, Peter. Antiguidade Tardia. In: DUBY, Georges. e ARIÈS, Philippe. (Dir.) **História da Vida Privada:** do Império Romano ao ano mil. v. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COTRIN, Gilberto. **História Global.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHEVITARESE, André Leonardo; FUNARI, Pedro Paulo. **Jesus histórico:** uma brevíssima introdução. RJ: Klíne, 2016 (a).

_____. **Cristianismos:** questões e debates metodológicos. RJ: Klíne, 2016 (b).

_____. Cristianismo e Império Romano. In: SILVA, G. V.; MENDES, N.M. (Org.). **Repensando o Império Romano:** perspectiva socioeconômica, política e cultural. RJ: Mauad, 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP,** São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FARIA, Lair Amaro dos Santos. Da legitimidade de um cristianismo plural. **Revista Jesus Histórico,** v 1, p. 121-135, 2016.

FARIAS JUNIOR, José Petrucio de. **História Antiga**: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino. Uberlândia: Navegando, 2020.

_____; SELVA, Guimarães. Manuais de ensino de História oitocentistas: reflexões sobre o cristianismo na história escolar no Império do Brasil. **Revista Cadernos de História da Educação**, v. 20, n.03, 2020.

MAGALHÃES, Julio César. Arianistas. In: FUNARI (Org.) **As religiões que o mundo esqueceu**: como egípcios, gregos, celtas, astecas e outros povos cultuavam seus deuses. SP: Contexto, 2013.

MARVILLA, M.; SILVA, G. V. Com este imperador vencerás. **Revista Agora**, Vitória, n.02, 2005.

NASCIMENTO, William Braga. Cristianismos na Antiguidade e Livros Didáticos: Um Manual Pedagógico Como Proposta ao Ensino de História Voltado ao Professor (a) do Ensino Médio. 2018. 124f. **Dissertação** (Mestrado – História, Ensino e Narrativas), Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

PELEGRINI, Marco César, DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **#Contato História, 1º ano**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

REIS, Raphael Leite. O discurso de Agostinho de Hipona contra o pelagianismo a partir da obra *De gestis Pelagii*: identidade, diferença, católicos e hereges no século V d.C. 2017. 190 f. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2017.

RODRIGUES, Maria Regina da Cunha. O monofisismo no reinado de Justiniano (527-565) . **Revista de História**, São Paulo, 1963, n 55, 1963.

SANTOS, Lúrbia Jerônimo da S.. Donatistas X Católicos: a construção da identidade cristã nos embates entre as igrejas africana e romana, no século IV. In: XVII Encontro de História da Anphu-Rio. **Anais** (online). Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:

http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1466970515_ARQUIVO_Artigo_Lurbia.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2020.

SILVEIRA, Verônica da Costa. Reflexões sobre o conceito de “Antiguidade Tardia”. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais** (on-line). São Paulo, USP, Cidade Universitária, 2011. Disponível em <<http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

SIMÕES, Silvia Sônia. Bizâncio, Pérsia e Ásia Central, pólos de difusão do Nestorianismo. **AEDOS**: Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS. Rio Grande do Sul, n. 5, v. 2, 2009.

STARK, Rodney. **The rise of christianity**: how the obscure, marginal Jesus movement became the dominant religious force in the western world in a few centuries. Princeton: Princeton University Press, 1997

¹ Doutor em História também pela UNESP/Franca. Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER UFU-UFPI). Brasil. petruciojr@terra.com.br.

² Graduando em História. Membro do LABHAM (Laboratório de História Antiga e Medieval da UFPI de Picos e membro do HCR (Laboratório de História e das Culturas Religiosas). Brasil. ramonngmoura@gmail.com.

³ Laboratório de História Antiga e Medieval da UFPI de Picos (Coordenado pelo Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior e pela Profa. Dra. Maria Aparecida de Oliveira Silva)

⁴ Laboratório de História das Culturas Religiosas (Coordenado pelo Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior e pela Prof^a. Ms. Ana Paula Cantelli Castro).

⁵ Utilizaremos 'LD' como forma abreviada para se referir aos livros didáticos de História.

⁶ Sabe-se que a seleção e organização dos livros canônicos se devem aos esforços de bispos cristãos nicenos, a partir do Concílio de Niceia (325), os quais se preocuparam mais em construir uma interpretação coerente e gradativa de Jesus do que com a cronologia das narrativas selecionadas. Isso quer dizer que a disposição dos livros canônicos que integram atualmente a Bíblia não segue a ordem cronológica. Para saber mais sobre cronologia de tais narrativas, ler: NASCIMENTO, William Braga. Cristianismos na Antiguidade e livros didáticos: um manual pedagógico como proposta ao ensino de história voltado ao professor do ensino médio. **Dissertação** (Mestrado Profissional: História, Ensino e Narrativas). Universidade Estadual do Maranhão, 2018. Os livros preteridos da Bíblia pelos bispos, nos concílios do IV século, podem ser chamados de extracanonicos.

⁷ Consoante André Leonardo Chevitaese (2016, p. 8-9 a): o termo evangelho significa boa notícia e denota a vinda de Jesus para salvação da humanidade. Os evangelhos de Mateus, Marcos e Lucas são chamados de sinóticos (mesma visão), suas narrativas traçam fontes comuns. O livro de Marcos foi a primeira composição evangélica, aproximadamente no ano 70. E. C. Por outro lado, o evangelho, que recebeu o nome de João, foi escrito entre o ano 90 ao 110.

⁸ Para Kathryn Woodward, "A construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais. A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos – a invocação de uma tradição, por exemplo" (WOODWARD *apud* REIS, 2017, p. 59).

"MITOLOGIA, HISTÓRIA E CINEMA": UM PROJETO DE EXTENSÃO SOBRE RECEPÇÃO DO MUNDO GRECO-ROMANO EM CURSO

"MYTHOLOGY, HISTORY AND CINEMA": AN EXTENSION PROGRAM ON THE RECEPTION OF GRECO-ROMAN WORLD IN PROGRESS

Igor Barbosa Cardoso¹

Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho²

Resumo

O objetivo deste artigo é divulgar a proposta do curso de extensão "Mitologia, História e Cinema", realizado em 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como alguns resultados e aspectos teóricos e metodológicos dessa atividade interdisciplinar. O curso consistiu na exibição de quatro filmes que tematizam o mundo greco-romano, seguida, cada uma, por palestras com convidados, bem como por dois seminários e uma mesa-redonda. Apresentam-se, ainda, algumas questões relativas aos estudos de recepção da cultura clássica por meio de comentários sobre um dos filmes exibidos e discutidos, qual seja: *A Queda do Império Romano* (1964, Anthony Mann).

Palavras-chave: Estudos de recepção; Tradição clássica; História Antiga; Cinema; Mitos greco-romanos.

Abstract

The aim of this paper is to make known the proposal for an extension course, "Mythology, History and Cinema", (which was held in 2018 at the Federal University of Minas Gerais), as well as some results and theoretical and methodological aspects of this interdisciplinary program. The course consisted of the exhibition of four films that focused on the Greco-Roman world, each one followed by lectures with invited scholars, as well as two seminars and a round table. We will also address some questions related to classical reception studies through a commentary on one of the films shown and discussed: *The Fall of the Roman Empire* (1964, Anthony Mann).

Keywords: Reception Studies; Classical tradition; Ancient History; Cinema; Greco-Roman myths.

Meu pai disse que filme é a arte de ver e por isso não consigo mais mostrar esses filmes que são simplesmente a exploração de tudo que se possa explorar nos olhos e na cabeça das pessoas. Mas eu não exibo filmes dos quais as pessoas saem estarecidas e anestesiadas de ignorância, nos quais qualquer vontade de viver é destruída, nos quais morrem qualquer sentimento por si mesmo e pelo mundo. Personagem feminina que administra um cinema herdado do pai.
No decurso do Tempo (Im Lauf Der Zeit, Wim Wenders, 1976).

Introdução

A renovação dos estudos históricos nas últimas décadas tem ampliado cada vez mais as possibilidades de pesquisa. Parte dessa diversificação se deve à incorporação do cinema como fonte de investigação sobre as representações construídas pelas sociedades contemporâneas, bem como às relações de força em seus mecanismos de produção e circulação. Em ritmo um pouco mais lento, a análise da linguagem cinematográfica também vem sendo integrada ao âmbito das pesquisas históricas, no que diz respeito a seus efeitos, em especial aos relacionados à capacidade das imagens em movimento de provocar emoções que mobilizam o pensamento e o posicionamento ativo, além de fazer emergir subjetividades.³

Essas transformações na pesquisa histórica acompanharam diferentes estudos que acentuam o papel ativo do leitor na construção de sentido, indo além das análises estritamente focadas no texto (CHARTIER, 1991, p. 178). Nesse sentido, Paul Ricoeur defende que o leitor é capaz de rerepresentar a narrativa em um círculo hermenêutico virtuoso, proporcionando o mais tardio desdobramento do próprio texto (RICOEUR, 1994). Vale notar que o círculo apenas deve ser entendido como virtuoso porque o leitor não se condiciona a uma categoria fixa, que se opõe àquela de quem escreve, o autor: ao contrário, estamos falando de posições identificadas no tempo, constantemente atualizadas. Assim, todo autor é também leitor de outros textos, da mesma maneira que o leitor se apresenta como produtor de sentido a partir de seus repertórios culturais e de sua trajetória de vida. Outrossim, o leitor se transforma em autor, na medida em que atravessa a escrita para narrar e conferir-lhe significado de outro modo.

Em certa medida, o ensino de História – e igualmente o de outras áreas do conhecimento – também pode estar marcado por esse círculo hermenêutico virtuoso, tendo em vista que a preparação de uma aula requer necessariamente a seleção, leitura e adequação de textos historiográficos, enquanto a docência jamais se constitui mera repetição ou transcrição dos textos lidos, mas sim um processo de produção narrativa e cognitiva a ser experienciada em conjunto. Sendo assim, pensar a aula como texto, seguindo a sugestão de Ilmar Rohloff de Mattos (2006),

possibilita que o estudante, por meio das conexões que estabelece com o presente – de identidade, memória e formação –, seja capaz de fazer sua própria história, tornando-se um leitor/autor que atribui sentido ao mundo.

É nesse âmbito, o do ensino de História, por meio de uma reflexão teórica e metodológica sobre a disciplina e os usos do cinema como fonte em sala de aula, que iremos apresentar e debater algumas questões ligadas ao curso “Mitologia, História e Cinema”, oferecido no primeiro semestre de 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais, como atividade de extensão interdisciplinar. Mas para ir além, discutiremos o quadro em que esse curso se insere.

1. Os estudos da Antiguidade e de sua recepção em curso no Brasil

A Antiguidade foi um dos campos mais férteis para o uso do passado pela historiografia moderna, em vista da construção de identidades nacionais durante os séculos XIX e XX.⁴ Nessa leitura teleológica, a Europa Ocidental é identificada como o fim de uma linha evolutiva que pretensamente conheceria suas origens nos poemas homéricos, no teatro e na democracia atenienses, na filosofia e na matemática gregas, na arquitetura clássica greco-romana e no direito romano (ARTHURS, 2012; CHAPOUTOT, 2016; TRABULSI, 2002). Muitas vezes, essas narrativas eurocêntricas, sustentando um passado de herança clássica nas mais diversas áreas (Literatura, Política, Ciência etc.), buscaram justificar o domínio geopolítico e econômico europeu sobre povos de diferentes partes do globo, utilizando critérios de hierarquização sociocultural e racial (HINGLEY, 2005). Por esse motivo, a história da Antiguidade greco-romana foi tomada como a origem da história europeia e, no Brasil, em particular a partir dos anos 2000, as disciplinas sobre este período tiveram de lidar com questionamentos em torno de seu eurocentrismo.

Ao mesmo tempo, a democratização da universidade brasileira nos últimos decênios – com o aumento do número de instituições de Ensino Superior e de professores universitários, e a diversificação do perfil da clientela estudantil sob diferentes perspectivas (socioeconômica, regional, racial, de gênero) – estimula a renovação das ciências humanas e da filosofia, ao trazer novos problemas e novas

abordagens.⁵ Com efeito, os estudos clássicos no Brasil aproveitaram-se em grande medida da posição periférica em relação à produção acadêmica europeia para criticar, em uma postura pós-colonialista, as ideias que conectam a Antiguidade, especialmente a greco-romana, aos processos civilizatórios e de fundação dos Estados-nação da Europa Ocidental. Busca-se com isso questionar esquemas baseados em identidades unificadas, processos de aculturação e hierarquias naturais de gênero (FRANCISCO, 2017, p. 34-36).

Fato é que a inclusão de novos perfis de estudantes nas universidades brasileiras, com valores e perspectivas sociais mais diversificados convivendo em sala de aula, enseja um debate que reposiciona o próprio estatuto do ensino da cultura clássica no Brasil, ao colocar em maior evidência temas sobre multiculturalismo, subalternidade, resistências, cidadania, relação entre centro e periferia, identidade e gênero (MORALES, 2017; SILVA; FUNARI, GARRAFFONI, 2020, p. 50-54). Assim sendo, acreditamos que os cursos de extensão proporcionados pelas universidades brasileiras são espaços privilegiados para amplificar tais discussões, na medida em que podem extrapolar os conteúdos previstos na grade curricular dos cursos de graduação, muitas vezes limitados a um ou dois semestres letivos, possibilitando, além do estreitamento do vínculo entre docência e pesquisa, a comunicação entre diferentes áreas do conhecimento e, por fim, o diálogo entre a universidade e o público externo, que, não sendo necessariamente especializado, tem a oportunidade de conhecer e de se interessar por áreas de pesquisa pouco divulgadas fora do espaço acadêmico.

Nesse ponto, os estudos de recepção da cultura greco-romana, fundamentalmente interdisciplinares e conectados com as produções culturais contemporâneas, oportunizam uma visão menos esquemática do passado antigo em sala de aula. A pesquisa sobre a presença da Antiguidade (em particular a da cultura greco-romana) no período moderno não é exatamente novidade para os estudos históricos. Contudo, até a década de 1970, eram comuns trabalhos que tratavam do tema sob o signo da influência. Gilbert Murray (1927) e Gilbert Highet (1949) foram expoentes dessa concepção historiográfica, em geral denominada estudos da tradição clássica. Com ela, um grande lapso temporal fende a fonte antiga e a crítica

moderna, pois a tradição clássica e os clássicos são percebidos como objetos independentes entre si. O objetivo reside majoritariamente na determinação do que seria próprio dos valores da Antiguidade e do que seria a mera retomada deles, de modo a revelar o que o passado guardaria exatamente de essencial, sem se interessar por quaisquer usos e abusos dele feitos pelas sociedades posteriores. Segundo essa concepção, o sentido da Antiguidade seria fixo e, com efeito, deslocado das marcas do tempo.

De fato, na década de 1960, Hans Robert Jauss propôs que se dispusesse da história para compreender a recepção da obra literária, método que ele denominou de “estética da recepção”. Com ela, procurou colocar em cena leitores, ouvintes e espectadores, bem como novos escritores e críticos, em papel ativo, de modo a participar da produção de sentido de uma obra. Portanto, o texto literário não deveria ser compreendido em um sentido atemporal de existência, na qual as premissas interpretativas logram tão somente aparentar objetividade, mas antes se constituir a partir de um processo de contínua atualização. Para ele, o juízo de leitores, críticos e professores acerca de um texto literário seria, ao longo dos séculos, “o desdobramento de um potencial de sentido virtualmente presente na obra” (JAUSS, 1994, p. 38).

A palestra de Jauss teve significativos desdobramentos para a escrita da história sobre a presença antiga na Modernidade, na medida em que ele questionou grande parte dos pressupostos dos estudos da tradição clássica, colocando, em contrapartida, o leitor no centro da discussão. Como decorrência das suas contribuições, Lorna Hardwick e Christopher Stray avaliam que a “virada democrática” para os estudos das apropriações da Antiguidade revela fundamentalmente três proposições cujo cerne pode ser assim sintetizado: a primeira, que rompe com a suposição de uma superioridade inerente às obras clássicas e sua independência de sentido ao longo dos tempos; a segunda, que procura demonstrar que a democratização da cultura clássica, a partir de um diálogo com grupos socioeconomicamente menos favorecidos, pode atuar com eficiência para promover uma introdução do conhecimento sobre o passado antigo; a terceira, que revela como variadas formas artísticas e discursos que costumavam usar ou

reconfigurar o material clássico foram estendidas para a inclusão da cultura popular (HARDWICK; STRAY, 2008, p. 3).

Em outra frente, Charles Martindale chamou atenção para a transformação da concepção da própria História Antiga, proporcionada pelos estudos de recepção da cultura clássica, que permitem evidenciar as disputas e os interesses subjacentes à construção do saber (MARTINDALE, 2006, p. 2). Nesse sentido, as fronteiras da disciplina não são colocadas somente em função das fontes precisamente “originais”, mas se movem de acordo com interesses e necessidades de diferentes épocas, o que não significa reduzir tudo a um arbítrio desenfreado. Sob essa perspectiva, longe de fazer coincidir passado e presente, o estudo de recepção permite melhor identificar o texto antigo em suas diversas camadas de temporalidade. Trata-se de ter maior ou menor consciência do trabalho histórico: compreender que as condições de enunciação importam para a formulação da pesquisa científica; que o diálogo estabelecido com a Antiguidade somente é possível graças à contemporaneidade que conseguimos estabelecer com ela; mas também e, fundamentalmente, que os *corpora* são resultado de contínuas atualizações e modelamentos que escapam propriamente ao período em que foram produzidos, em especial quando passamos a considerar a história das edições, das traduções, dos livros. Nesse sentido, os estudos de recepção evidenciam, em última instância, que a fonte “original” não deixa de ser também, ela mesma, um construto socialmente constituído e compartilhado. É por esse ângulo que entendemos que a obra antiga está para sempre e irremediavelmente alterada pelas experiências no tempo, cabendo-nos reconhecer a construção das tradições de leituras sobre a Antiguidade – muitas vezes ignoradas, mas certamente jamais desinteressadas – como parte integrante da análise (MARTINDALE, 2006, p. 4-5).⁶

Em referência às produções culturais das últimas décadas, especialmente se comparadas com períodos anteriores, Simon Goldhill afirma que “nenhum outro período desde o Renascimento parece tão decidido a esquecer o passado clássico como o atual”, embora a herança clássica esteja “ao nosso redor e em nosso interior, reconhecidamente ou não” (GOLDHILL, 2007, p. 8). De fato, as representações da Antiguidade cada vez mais têm tomado de empréstimo sentidos fracos, com pouca

consistência documental do passado. Por outro lado, é preciso debater todas as formas de expressão cultural e de resgate da cultura clássica, sem preconceito e presunção. Desse modo, um olhar cuidadoso pode revelar uma surpreendente circulação de ideias, imaginários e valores, rearticulados por problematizações contemporâneas.⁷

Não por acaso, no Brasil, os estudos de recepção clássica têm ganhado espaço nas pesquisas e nos processos pedagógicos em sala de aula, seja no Ensino Universitário ou no Básico. Por considerar o conjunto de referências culturais compartilhadas pelos estudantes (aí compreendidos os filmes, as séries, os *games*, os quadrinhos, a arquitetura, as músicas, os romances etc.), o professor tem a oportunidade de viabilizar a um só tempo o desenvolvimento de habilidades de diferentes áreas do conhecimento (identificação das diversas tipologias de fontes e suas singularidades, análise intertextual e comparativa, diálogo crítico com a bibliografia, leitura de imagens, reconhecimento de estilos textuais e fílmicos, entre outras) e a reconfiguração da narrativa histórica sobre o passado antigo, deslocando eixos de interesse e, especialmente, evidenciando a historicidade da construção das disciplinas que se debruçam sobre a Antiguidade. Pelas condições próprias da produção periférica de saber, pesquisadores brasileiros tem a oportunidade ímpar de questionar o eurocentrismo dos estudos sobre a Antiguidade e de revisitar o passado sob novo olhar.

Noções complexas de temporalidade e historicidade ganham destaque nessa perspectiva, pois os discursos – de fontes, da historiografia e dos usos e das adaptações diversas do passado pelo presente – são compreendidos como indissociáveis entre si, visto que todas as obras ganham significado necessariamente na mediação com o presente. Assim, o sentido não está integralmente definido em uma pretensa origem. Em outras palavras, ao incorporar os discursos sobre o passado como parte dos estudos sobre o passado, rompe-se com a ideia de que a Antiguidade chega ao presente como herança intacta, como se não fosse afetada pelas dimensões do tempo (SILVA; FUNARI; GARRAFFONI, 2020, p. 45-46). Essa postura crítica aponta para os alcances, os limites e a interlocução das disciplinas em relação à popularização do conhecimento sobre tais sociedades e, nesse contexto,

também para as questões relativas aos estudos de recepção e para um dos arraigados conceitos de clássico.⁸

2. A recepção da cultura clássica no cinema

Os procedimentos colocados a serviço do ofício historiográfico são possíveis em razão de revisões diversas, entre as quais a do valor da imagem (fotografia, cinema e objetos da cultura material). São questionadas, por exemplo, convicções ingênuas, uma delas que seu estatuto seja inferior ao registro textual, apenas mero produto da cultura de massa, sem conexão com os questionamentos do presente e com as fontes e as interpretações históricas.⁹ Em relação a esse tema, embora não iremos detalhá-lo, não há como ignorar, aqui, propostas e discussões inovadoras, como a do renomado historiador Robert Rosenstone, em sua defesa do alargamento das noções de historiador e de história (ROSENSTONE, 2010, p. 165 ss.), alicerçada, em parte, na análise dos filmes de Oliver Stone, mas que contempla, também, a filmografia de Theo Angelopoulos. O cineasta grego é um exemplo de autor relevante para os estudiosos da recepção da cultura grega cuja obra questiona qualquer distinção que pretenda bem demarcadas e definitivas as categorias de ficção e realidade, passado e presente na complexa história da Grécia e sua inserção nos Bálcãs.¹⁰

Em diálogo com o debate historiográfico, a atividade docente vem utilizando os filmes para diferentes fins, o que possibilita discussões sobre as motivações e os interesses subjacentes ao produto cultural, suas diferentes formas de circulação e recepção em sociedades diversas, assim como diálogo com outras fontes históricas, permitindo também o desenvolvimento da leitura crítica da linguagem específica. Em relação ao Ensino Superior, o debate sobre o estudo da imagem em sala de aula ainda potencializa a formação de docentes habilitados a ultrapassar uma abordagem que reduza o cinema, o quadrinho, a pintura, a fotografia etc. à categoria da contemplação desinteressada, de entretenimento ou de ilustração de eventos históricos.

Para além disso, os estudos de recepção da cultura clássica no cinema têm atuado para ultrapassar a conexão entre passado e presente sob a perspectiva de

“erros” e “acertos”, pois não se trata de identificar a pertinência das representações frente às fontes históricas e denunciar as representações desviantes, mas de interrogar os motivos e as dinâmicas que movem a atualização de um material antigo por meio de imagens em movimento. Daí o cotejo com as fontes antigas possibilitar melhor aferição sobre os interesses subjacentes à sua mobilização. Nesse aspecto, os filmes que tematizam a Antiguidade podem ser ferramentas singulares para discutir as fronteiras entre passado e presente, a historiografia sobre a Antiguidade, além de proporcionar o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a linguagem cinematográfica e, naturalmente, a apreciação do cinema em sua autonomia estética, independentemente de sua utilização pedagógica na universidade ou em outros ambientes de educação.

Não raras vezes é possível identificar certa ancoragem das produções fílmicas a camadas sedimentares de leituras constituídas ao longo dos séculos, seja por meio da historiografia ou de outros mecanismos de leitura do passado, como a pintura, a poesia, a filosofia e o próprio cinema – a famosa “chain of receptions”, como Martindale notou (1993, p. 7). Isso significa que, entre as fontes antigas e o cinema, existem agentes intermediários que incidem na nova confecção de sentido. Ainda que não necessariamente perceptível de forma direta pela própria produção cinematográfica, o conhecimento sobre o passado – ou, pelo menos, o conhecimento compartilhado sobre determinada sociedade – atravessa a concepção histórica de roteiristas, figurinistas, diretores de fotografia e produtores. Muitas vezes essas concepções se afastam imensamente da produção científica coeva, pois elas nem sempre acompanham a atualização investigativa acadêmica. No entanto, seguindo os passos de Hardwick e Stray, é preciso admitir que o conhecimento histórico popular mobilizado pela indústria cinematográfica frequentemente é capaz de estreitar o diálogo entre produção científica e produção cultural de massa, ao suscitar novos olhares e interesses do público.

Nesse sentido, vale ressaltar que o estudo dessa *pervivência* do passado não necessita, para ser divulgado – seja por meio de um texto acadêmico ou dos chamados veículos de massa, como o cinema –, de uma teoria sobre recepção que a explique, tampouco que a justifique. Tomemos como exemplo o livro de Oliver

Taplin, *Fogo Grego* – um caso exemplar, fruto de uma série para uma TV britânica, e paradigmático, já pelo seu título –, que fala de um estratagema pouco conhecido: uma arma de guerra bizantina semelhante a um lança-chamas, que consistia numa substância oleosa capaz de entrar e continuar em combustão mesmo em contato com a água – sendo, portanto, ideal para incendiar navios inimigos. Assim, a ideia de “fogo grego”, mesmo não sendo do período clássico, serve como excelente metáfora para indicar, anacronicamente, uma Grécia pertinaz que, mesmo mergulhada em elementos diferentes, culturas “alheias”, é capaz de se apresentar “latente em profundidade” ou “evidente na superfície” (TAPLIN, 1990, p. viii; no caso da filmografia de Angelopoulos, citada há pouco, a metáfora é particularmente apropriada). O livro perpassa variados temas, por meio de fotos do dia a dia, esculturas, cartazes, bijuterias, livros, filmes, peças de teatro etc., mostrando a “presença” de elementos clássicos gregos.

Naturalmente, o conhecimento das culturas clássicas granjeia uma perspectiva diferente, mas a falta dele não impede a apreciação, podendo, por outro lado, muitas vezes, ajudar a compreendê-la e/ou incrementá-la. Vale a pena, aqui, citar uma metáfora, desprovida de preconceito alicerçado no hiato entre cultura erudita e popular,¹¹ e muito adequada para nós, tratando do cinema (imagem em movimento) e das escolhas de como vê-lo:

A música de Orfeu é o poder da civilização grega – a sua arte, pensamento e literatura –, um poder que ainda consegue cativar a mente, e pode talvez até dar algum sentido ao mundo animal e ao mundo inanimado. Este poder órfico pode vencer a morte: a Grécia Antiga, embora faça parte do passado, ainda está presente, ainda está viva. Mas nós não podemos andar com o relógio para trás, não podemos fazer a Grécia Antiga voltar a acontecer. E não devíamos querer fazê-lo. Temos de ir pela luz do archote – ou pela da televisão – até a Grécia Antiga e, tendo experimentado o mundo dos mortos, temos depois de retornar ao mundo contemporâneo. Não podemos evitar olhar para trás e perder o corpo de Eurídice. Tê-la-emos visto, mas não reencarnado. (TAPLIN, 1990, p. 100)

Para aproximar mais de nossa realidade, tomemos exemplos de personagens míticas, transpostas para o cinema brasileiro em filmes sobre Orfeu ou sobre Helena de Troia, cuja audiência não dependia de nenhuma formação específica para

compreender ou apreciar.¹² Do mesmo modo, é compreensível certo desconhecimento até pouco tempo sobre os planos de Glauber Rocha de filmar – quando exilado na Itália, a pedido do canal televisivo RAI – *O nascimento dos deuses*, projeto a partir da *Ciropédia* e da *Anábise* de Xenofonte, do qual restou apenas o roteiro, traduzido para o português recentemente pelo professor Jacyntho Lins Brandão (2019), que também analisou o texto e mostrou o quão atento à história da Grécia o cineasta estava. A esse respeito, como podemos ver a seguir, em carta de agosto de 1974 a Paulo Emílio Salles Gomes (ROCHA, 1997), o baiano de Vitória da Conquista não deixou de expressar o interesse por dialogar com os gregos na narrativa cinematográfica a partir de motivações bem brasileiras:

De que se trata exatamente tudo isto que lhe conto? Para mim trata-se de recomeçar o cinema das paredes limpas da caverna iluminada e nada melhor do que começar do começo como se diria no sertão: recomeçar além da casca histórica e ir caçar os mitos nos seus currais – ninguém me escapa, Teseus ou Perseus, porque medusas e minotauros são barra leve para Antônio das Mortes.

Sucintamente, esse debate retoma a antiga relação entre mito e história, muito discutida por meio de duas passagens de textos de Heródoto e de Aristóteles, a saber, os parágrafos 1 a 4 do livro I da *História* e o capítulo IX da *Poética*, passagens estas que dispensam exposição detalhada devido à sua fama. No primeiro caso, vale notar que o chamado “Pai da História” inicia seus relatos sobre a origem da guerra entre gregos e bárbaros a partir da narrativa do rapto de quatro mulheres, quais sejam, Io, Medeia, Europa e Helena, sendo os das duas últimas considerados retaliação por ofensas perpetradas primeiro pelos bárbaros. Sendo assim, uma narrativa e exposição de causas (*aitia*) como estas já trazem questões interessantes para o debate, pela percepção das mulheres como “commodities”, mas, aqui, principalmente pelo fato de o relato “histórico” começar com a referência a mulheres “míticas”. Como se vê, a distinção entre o que hoje consideramos “mito” e “história” nem sempre foi tão clara.¹³ O segundo exemplo nos lança no estatuto mesmo da narrativa histórica (factual) e poética (ficcional), distinção que continua a mobilizar discussões ainda hoje. Aristóteles (em famosa passagem da *Poética*, na qual faz referência a Heródoto), talvez pudéssemos dizer, alinha-se com a

contemporaneidade em sua preocupação metodológica com os limites da narrativa, colocando o historiador mais afastado do poeta e do filósofo, porque, tendo de se ater ao particular, estaria afastado dos "liames da necessidade e verossimilhança", que caracterizam o universal (1451a36-b11). No entanto, se vamos trabalhar com filmes, que são narrativas poéticas (no sentido literal grego), é de se esperar um choque entre a representação que atende aos aspectos estéticos e econômicos, entre outros, e os registros nas fontes sobre as quais se fundamentam os relatos históricos. Que tal choque ocorra e cause críticas ferrenhas por parte dos historiadores, principalmente, não é motivo para espanto. O que consideramos importante é que isso seja tematizado e discutido, com a exibição e comparação de diferentes versões cinematográficas, convertidas em ocasiões oportunas para tratar de "desvios" (infidelidades), como reveladoras de escolhas que podem ser analisadas.

Essas preocupações, diga-se de passagem, nortearam também a seleção de nossos *corpora*, audiovisual e textual. Três títulos deles fazem parte da série *Filme e História*, tratam da cultura romana e serviram para estimular o debate sobre os dois termos e a relação entre ficção e fato. O quarto livro, o único a lidar com a cultura grega, traz, porém, o tema de Troia, narrativa fundante de modelos de heróis e heroínas, bem como do constante eixo que perpassa as quatro obras – a disputa por poder e glória. Vale notar, por fim, que todas elas se constituem por meio de variadas vozes, pluralidade de perspectivas que é muito bem orquestrada pelas mãos de Martin M. Winkler, responsável por harmonizar com rigor as dissonâncias, sem deixar que o/a leitor/a caia nunca na monotonia.

3. "Mitologia, História e Cinema" – uma proposta de extensão

No âmbito, por um lado, de um novo quadro nos estudos clássicos no Brasil e, por outro, dos debates sobre o estatuto da imagem, em particular do cinema, buscamos com o curso de extensão "Mitologia, História e Cinema" propor um diálogo entre as produções acadêmicas atuais em diversas áreas do conhecimento (Letras, Filosofia, Arqueologia, Artes Plásticas e História) e o Cinema em perspectiva

interdisciplinar. O projeto possuía uma interseção com outras atividades, como os simpósios bienais “Lendo, Vendo e Ouvindo o Passado” (iniciados em 2004) e o CINEAM, cineclube do Núcleo de Estudos Antigos e Medievais (NEAM) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),¹⁴ espaço para o qual confluíram, em integração profícua, estudantes e professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e da Faculdade de Letras (FALE) desta mesma universidade, inspirando-se também em projetos similares anteriores, como o Filocinema.¹⁵ Com relação a essas faculdades, diga-se de passagem, a estreita colaboração e partilha de ideias comuns acerca da formação dos estudantes incluiu, de comum acordo, como obrigatória, no curso de Filosofia, a disciplina Fundamentos da Literatura Grega, formalizando a interdisciplinaridade característica dos estudos da Antiguidade, que deve ser suposta em qualquer projeto dessa natureza. Com esse entendimento, foram consolidadas algumas dessas características nas últimas experiências de pesquisa e extensão, a saber, aprofundar a compreensão da interseção entre as áreas diversas a partir dos conceitos de “recepção” e/ou/versus “tradição”, bastante discutidos atualmente em inúmeras universidades brasileiras e no exterior, bem como o estatuto desta área de pesquisa que se desenvolve, os estudos de recepção.

Nesse contexto e âmbito, o curso foi proposto, consistindo na exibição integral de quatro filmes que tematizam a Antiguidade (*Troia*, de W. Petersen; *Gladiador*, de R. Scott; *Spartacus*, de S. Kubrick; *A Queda do Império Romano*, de A. Mann), seguida de discussão e comentários por dois professores e dois pós-doutorandos da UFMG, um deles já docente na Universidade Federal Viçosa (UFV), das áreas de História, Filosofia e Letras Clássicas, além de um doutorando daquela instituição, bem como a realização, como encerramento do curso, de uma mesa-redonda e de dois seminários, a partir de textos dos livros da série *Filme e História*, editados por Winkler, cuja obra é referência da área de recepção da cultura clássica no cinema. A programação contou ainda com uma mesa-redonda da qual participou (virtualmente) este estudioso, cuja atuação regular em universidades brasileiras, por meio de palestras e minicursos – desde 2011 até hoje –, tem se revelado determinante para o estímulo e a consolidação no país de uma área de estudos dedicada ao cinema e à sua função pedagógica no ensino da Antiguidade.¹⁶

Aberto à comunidade em geral, o curso de extensão teve como público-alvo estudantes de graduação nas áreas de Humanidades (Letras, Ciências Humanas, Filosofia, Cinema e Artes), também acolhendo inscrições de professores da Educação Básica, bem como de estudantes de outras áreas do conhecimento, como Direito, Ciência da Computação, Administração, Física, Engenharia e Fisioterapia. No total, houve 57 pessoas inscritas,¹⁷ além de 49 estudantes matriculados na disciplina optativa "Cinema, Mitologia e Filosofia", ministrada pela professora Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho, que tiveram essa atividade incorporada ao programa de 60 horas dessa cadeira, oferecida à graduação pelo Departamento de Filosofia. Exceto para estes últimos, as inscrições tiveram o valor simbólico de 30 reais, e o montante foi revertido para a compra de um exemplar de cada um dos seguintes livros editados por Winkler, doados em seguida para a Biblioteca Antônio Luiz Paixão da FAFICH: *Gladiator: Film and History* (2004); *Troy: From Homer's Iliad to Hollywood Epic* (2006); *Spartacus: Film and History* (2007); *Cinema and Classical Texts: Apollo's New Light* (reedição de 2009); *The Fall of the Roman Empire: Film and History* (2009); *Arminius the Liberator: Myth and Ideology* (2015) e, por fim, *Return to Troy: New Essays on the Hollywood Epic* (2015).¹⁸

Destarte, doravante apresentaremos alguns aspectos da experiência do referido curso de extensão, tendo em vista o desenvolvimento dos estudos de recepção da cultura clássica nas últimas décadas (especialmente os relacionados ao Cinema), área de pesquisa profícua, sobre a qual teceremos algumas considerações.

4. A Queda do Império Romano – um percurso pedagógico

Como dito acima, em um dos seminários do curso, propusemos a discussão de *A Queda do Império Romano*, filme de Anthony Mann lançado em 1964, a partir da leitura de alguns capítulos do livro *The Fall of The Roman Empire: Film and History* (2009), editado por Martin M. Winkler e dedicado ao filme muito elogiado pela crítica, apesar de seu fracasso comercial.

Tendo em vista as variadas possibilidades de análise para a recepção da cultura clássica no cinema, apontamos cinco aspectos gerais sobre a película, a saber: a) os interesses e as disputas em torno da produção cinematográfica; b) a

recepção da obra em *Gladiator* (2000), filme dirigido por Ridley Scott; c) a análise comparativa entre a linguagem cinematográfica de *A Queda do Império Romano* e a de *Gladiator*; d) as conexões entre a película de Mann e a historiografia; e) por fim, o cotejo entre filme e fontes históricas.

Com Ben Barzman e o controvertido Philip Yordan, que dava trabalho a roteiristas incluídos na “lista negra” macarthista, ao mesmo tempo que explorava seus trabalhos cobrando largas margens de lucro, Mann procurou, em *A Queda do Império Romano*, representar – com a morte do imperador Marco Aurélio, em 180 d.C., e a sucessão imperial por seu filho Cômodo, apresentado como viciado, ambicioso, corrupto e cruel – o declínio do heroísmo, do cosmopolitismo e dos valores de nobreza e de sacrifício pessoal. É preciso salientar que, embora Samuel Bronston não tenha economizado esforços e recursos para produzir o filme de Mann, acreditando nos valores representados pelo gênero épico, *A Queda* foi um fracasso de bilheteria e, por isso, consistiu no último dos grandes filmes épicos sobre a Roma Antiga até a produção de *Gladiator*, em 2000, que estimulou a renovação do interesse pelo gênero de filme histórico, dado até então como morto (WINKLER, 2009, p. xii)

Ao contrário de *A Queda*, *Gladiator* foi muito bem recebido pelo público. O enredo de Ridley Scott aborda a queda do general romano Maximus, escravizado e tornado gladiador, até conseguir retornar a Roma e se vingar do megalomaniaco imperador Cômodo. Certamente, as lutas que se passam na arena do Coliseu e o amor romântico ajudam a despertar o interesse dos espectadores. Nesse sentido, em alguma medida, o filme de Scott inspira-se no de Mann, em especial no confronto entre as figuras de Marco Aurélio e Cômodo. Por outro lado, alguns analistas avaliam que, enquanto a película de Mann privilegia a crítica sobre o declínio moral e dos valores humanistas, a de Scott enfatiza a violência com a qual o general Maximus consegue se sobrepor ao tirano Cômodo (WINKLER, 2009, p. 1-50; POMEROY, 2005, p. 117-119).

A fim de instigar o olhar dos estudantes sobre algumas técnicas de composição fílmica, exibimos os trechos finais de ambos os filmes, nos quais os heróis Lívio (em Mann) e Maximus (em Scott) lutam contra Cômodo. Após,

solicitamos aos estudantes a identificação de semelhanças e diferenças em relação ao espaço do confronto, aos efeitos visuais, à sonoplastia, ao movimento de câmera e à montagem. Por certo, todos esses elementos concorrem para conferir sentidos diversos ao desfecho da narrativa. Em *Gladiator*, por exemplo, a luta é permeada de muita violência, não faz uso de estratégia marcial e apela para artifícios que conferem agilidade e brutalidade aos golpes. Já em *A Queda do Império Romano*, ainda que Lívio saia vivo do confronto – ao contrário de Maximus –, toda a cena evoca o perigo e a tensão do conflito armado, de modo que o heroísmo não se constitui por meio do vigor físico ou do ideal guerreiro, mas da defesa de valores de justiça e integridade.

Dessa maneira, ao permitir que os alunos exercitassem o olhar comparativo sobre os entrecos, foi possível debater os efeitos esperados pelos diretores – por exemplo, a comunhão ou não com o uso da violência –, relacionando-os aos diferentes contextos históricos das produções fílmicas. A película de 1964, nesse aspecto, insere-se em um debate mais amplo sobre os horrores da guerra perpetrados pelos Estados Unidos contra o Vietnã do Norte, enquanto a de Scott acaba aquiescendo com a “utopia rural neoconservadora”, muito difundida entre fazendeiros estadunidenses, que promovem a ideia de que o setor agrícola é responsável pela defesa de um Estado forte e militarizado. De acordo com Arthur Pomeroy, a associação evidente entre o general Maximus e os campos de cereais romanos nas cenas finais de *Gladiator* expressa bem essa concepção (POMEROY, 2005, p. 121-122)

Da mesma forma que se conectam com as questões contemporâneas, os filmes dialogam com algumas produções historiográficas pretéritas. O título de Mann anuncia a evidente referência à obra *Declínio e Queda do Império Romano*, de Edward Gibbon, composta em fins do século XVIII. A esse respeito, é necessário destacar que o historiador inglês impactou a historiografia moderna sobre os períodos finais do Império Romano, ao enfatizar os processos de ruptura entre Antiguidade e Medievo, em uma interpretação moralizadora da história. Aliás, a dinastia dos Antoninos, que governou o império durante o século II, da qual Marco

Aurélio teria sido o último bom governante, é apresentada por ele com elogiosas palavras. Gibbon descreve assim o momento que antecede a queda de Roma:

No segundo século da era cristã, o império de Roma abrangia a mais bela parte da terra e o segmento mais civilizado da humanidade. As fronteiras daquela vasta monarquia eram guardadas por antigo renome e disciplinada bravura. A influência branda mas eficaz das leis e dos costumes havia gradualmente cimentado a união das províncias. Seus pacíficos habitantes desfrutavam até o ponto de abuso dos privilégios da opulência e do luxo. A imagem de uma constituição livre era mantida com decoroso respeito: o Senado romano parecia estar investido de autoridade soberana e delegava aos imperadores romanos todos os poderes executivos de governo. Durante um ditoso período de mais de oitenta anos, a administração pública foi gerida pela probidade e aptidões de Nerva, Trajano, Adriano e os dois Antoninos (GIBBON, 2005, p. 32).

Descrito pelo autor como predominantemente pacífico, o domínio de Roma sobre diferentes povos também recebia conotação positiva, por conceder a cidadania romana “ao maior número de seus súditos” na época dos Antoninos:

O grosso das pessoas adquiria o benefício das leis romanas, particularmente dos atraentes artigos que diziam respeito a casamento, testamento e herança, e o caminho da fortuna estava aberto a quantos tivessem suas pretensões secundadas pela proteção ou pelo mérito. (GIBBON, 2005, p. 61).

A concepção de Gibbon sobre o cosmopolitismo, a estabilidade e a harmonia reinante no Império Romano foi tomada de empréstimo por Anthony Mann e fica evidente no discurso que o personagem Marco Aurélio profere diante de diferentes povos, fazendo questão de ressaltar as singularidades de suas línguas, vestimentas, costumes e religiões. Reunidos para defender a fronteira do império no rio Danúbio, egípcios, sírios, gregos, armênios e muitos outros povos saúdam Marco Aurélio, que expressa a perspectiva de que a grandeza de Roma e a própria *pax romana* se devem à multiplicidade de povos que ela congrega. Assim, para o imperador de Mann, Roma é “uma família de nações iguais”, no sentido de que os povos sob seu domínio podem usufruir e se beneficiar das suas jurisdições, sem a obrigatoriedade de se sujeitar à homogeneização cultural.

Conhecido pelo livro que hoje denominamos *Meditações* (*Tà eis heautón*, que em uma tradução literal seria *Para si mesmo*, título provavelmente inventado pela posteridade), Marco Aurélio expõe sua visão política como herança recebida de membros proeminentes da oposição estoica à dinastia Flaviana, antecessora da ascensão dos Antoninos ao poder:

Com meu irmão Severo, aprendi o amor à família, à verdade e à justiça; graças a ele, admirei Tráseas, Helvídio, Catão, Díon, Bruto; acolhi a ideia do governo de igualdade perante a lei (*politeías isonómou*), administrado conforme a igualdade de oportunidade e a de fala (*isóteta kai isegorían dioikouménes*), também a ideia de um reino (*basileías*) que acima de tudo respeite a liberdade dos súditos (*eleutherían tôn archoménon*); dele, ainda, a constância e a mesma intensidade nas honras (*timê*) à filosofia: a beneficência e a liberalidade copiosa; ser esperançoso, confiar na afeição dos amigos; a franqueza para com aqueles a quem acaso censurava e o não precisarem os amigos adivinhar o que ele desejava ou não desejava, porque ele deixava claro (MARCO AURÉLIO, *Meditações*, I, 14).

Como podemos perceber, o imperador remonta a um vocabulário democrático de *isonomía* (igualdade sob as leis), *isegoría* (igualdade de fala) e *eleuthería* (liberdade), em função de uma constituição política (*politeía*) dedicada à filosofia estoica, em um movimento de aproximação entre filosofia e política que apenas foi imaginado por Platão (COSTA; CARDOSO, 2019).¹⁹ Com efeito, alguns autores antigos já consagravam o governo do imperador Antonino como sendo a realização do ideal platônico do rei-filósofo – “Na sua boca [de Marco Aurélio], esteve sempre a frase de Platão: as cidades florescerão se os filósofos governarem ou se os governantes filosofarem” (*História Augusta*, 27, 6-7). Atento a esse debate, Gibbon afirma que a dinastia dos Antoninos merecia “a honra de restaurar a República, tivessem os romanos de sua época sido capazes de desfrutar uma liberdade racional” (GIBBON, 2005, p. 104). O historiador inglês utiliza o debate antigo para novos fins, em função da defesa iluminista do bem comum (a *res publica*) pelos cidadãos mais aptos a governar, sob o domínio das leis, a fim de impedir o domínio absoluto e arbitrário de um homem só (TRABULSI, 1998, p. 103; CARDOSO, 2020, p. 63).

A apresentação de Cômodo como mau governante também é encontrada nas fontes antigas. Diferentemente de seu pai, cujas virtudes do governo são citadas em

História Augusta, ele é representado como lascivo, cruel e aventureiro, na linha do que se encontra em cenas do *Gladiador*, filme em que desafia Maximus a um confronto no Coliseu, diante do público:

Ele, no meio de trezentas concubinas, que reuniu de entre matronas e prostitutas, eleitas pela beleza, e outros trezentos jovens favoritos, que selecionara da plebe ou da nobreza, à força ou mediante pagamento, segundo o critério da beleza, passava a vida no Palácio num delírio de banquetes e banhos. Entretanto, em traje de sacrificador, imolava vítimas. Lutava na arena com espadas de madeira, e de quando em vez com espadas afiadas entre camareiros gladiadores. (*História Augusta*, 5, 2-5).

Certo é que a aproximação entre filmes, historiografia e fontes não deve propor algum tipo de coincidência entre temporalidades diversas – como se os primeiros simplesmente reproduzissem os argumentos apresentados pela historiografia moderna e as representações das fontes antigas –, mas, antes, deve evidenciar as diferentes linguagens, circulações, motivações e interesses subjacentes a cada um desses dispositivos discursivos. Em vista disso, introduzimos um debate historiográfico que questiona a leitura muito direta dos textos, em particular os que tematizam os governos imperiais da Roma Antiga. Em vez de abordar as fontes como se elas refletissem a realidade com transparência, debatemos os efeitos retóricos buscados pelos escritores.

Esse foi o caso de *Meditações*, obra que, segundo Tim Whitmarsh, fazia parte de uma oposição retórica às dinastias precedentes dentro de uma “maquinaria de representação imperial” iniciada com Trajano (WHITMARSH, 2001, p. 216-225). Do mesmo modo, buscamos compreender *História Augusta*, coleção de biografias compostas provavelmente no século IV d.C., e outras fontes antigas que relatam a história do governo de Cômodo, levando em consideração os enunciadores, em geral afinados aos interesses do Senado, instituição descontente com o posicionamento do novo governante, determinado a encerrar a guerra contra os germanos ao norte do império (GAIA, 2020, p. 204). Assim, discutimos a ilusão sobre a fonte como documento objetivo e transparente, que supostamente desvelaria o passado; ao mesmo tempo, seguindo os passos de Jacques Le Goff (1996), sublinhamos os

relatos sobre os imperadores romanos como produtos de relações de força que aí detinham poder.

Com relação à experiência de ensino-aprendizagem no âmbito do seminário, identificamos algumas reflexões comuns aos estudantes, sobre as quais é importante mencionar. As constatações foram possíveis graças à solicitação feita aos/as alunos/as matriculados/as na disciplina optativa de Filosofia para que escrevessem um breve relato sobre a experiência no curso ao longo dos quatro meses de atividade. Para além de creditar o cinema como ferramenta pedagógica útil, foram recorrentes os depoimentos que indicaram a exibição de filmes e as aulas comentadas como mecanismos para uma formação humanista. Com isso, foi apontada a eficácia do “entrecruzamento entre as áreas do saber” para compreender “objetos multifacetados” sob a luz de “problemas contemporâneos”. Para alguns, a relação entre Marco Aurélio e os povos germânicos encenada no filme de Mann, e abordada sob outra perspectiva pela historiografia vigente, sugere um debate sobre a “questão da imigração na Europa atual”. O filme é então visto como produto realizado por “pessoas pensantes” que mescla entretenimento a posições políticas específicas capazes de nos fazer “refletir sobre certos valores e princípios”. Nesse caso, a incapacidade de alguns países europeus de incluir as populações imigrantes com políticas públicas é discutida a partir das ideias de “civilização” e “barbárie”, seja denunciando a hierarquização de culturas, línguas e costumes, como faz o filme de Mann, seja evidenciando a dimensão retórica de alguns discursos que se pretendem universais, como formulam algumas releituras históricas e filosóficas da Antiguidade.

Considerações finais

Com o seminário sobre o filme *A Queda do Império Romano*, exemplificamos, sem qualquer pretensão de exaurir as possibilidades, alguns aspectos da proposta pedagógica de inclusão de filmes como objeto de estudo no ambiente acadêmico (visando contribuir para a extensão, mas também para o aprendizado de nossos próprios alunos), em um formato estreitamente conectado ao debate sobre os estudos de recepção. Sendo assim, acreditamos que o exemplo escolhido, em consonância com o nosso próprio percurso e o presente artigo, evidencia os modos

como determinadas ideias sobre a Antiguidade foram forjadas de acordo com a articulação de interesses culturais e políticos específicos ao longo do tempo, sem que isso acarrete uma camisa de força para espectadores/as, professores/as ou alunos/as que assistem ao filme ou fazem uso dele em um diálogo de mão dupla.

Se antes tratamos do termo recepção no sentido das reflexões teóricas sobre os variados processos de diálogo entre presente e passado indicados por termos como “releituras, adaptação, transposição, tradução, transcodificação etc.”, vale notar que evitamos falar em uma “Teoria da Recepção”, porque o que percebemos com a literatura produzida pela área é que não existe uma teoria unificada e muito do que se produz são estudos de caso que apontam para algumas ideias norteadoras (inclusive medidas de precaução contra certas armadilhas como o apego a uma ideia de fidelidade a um texto tomado como original e intocável). Cabe destacar ainda outro emprego para “recepção” aqui explorado: o estudante é sujeito histórico que mobiliza, como em via de mão dupla, seus repertórios culturais para compreender a narrativa histórica apresentada em sala de aula, ao mesmo tempo que a utiliza e a transforma para conferir sentido ao mundo. É claro que já estamos, aqui, trazendo outro conceito ligado ao termo “recepção”, a saber, aquele próximo da espetatorialidade.²⁰ De fato, são diferentes sentidos, embora estejam correlacionados, e as respostas (emotivas, intelectuais) que os espectadores (em nosso caso, os alunos) dão devem ser, como evidenciamos, consideradas, pois é em função deles também que cursos, eventos, textos e filmes são propostos.

Concluindo nossas considerações, é oportuno trazer uma informação sobre a *Antiquity in Media Studies Conference*,²¹ um encontro acadêmico que acabou de acontecer nos Estados Unidos com nomes importantes da área de estudos clássicos, todos eles trabalhando também com a recepção. Chamou nossa atenção uma mesa-redonda intitulada “How You Connect: Pedagogy and Outreach”, na qual o professor de História Darel Tai Engel (California State University San Marcos) apresentou a proposta do livro *Myth and/or History: A Textbook on Ancient Greece in Modern Film*.²² Mesmo que a proposta, em particular os critérios para a escolha dos filmes a serem analisados, possa ser questionada (como foi), fica evidente a importância de debater o assunto e a produção de material didático de qualidade que atenda aos

interesses e às necessidades não apenas pedagógicas e políticas, no que diz respeito a lidar com o passado com distanciamento crítico, mas também com educação dos sentidos – como ficou indicado na epígrafe deste artigo (e realçamos que não se trata, ali, de censura).

No contexto desse debate, quanto maior for o número de estudiosos envolvidos (de Cinema, História, Filosofia, Letras e áreas afins), mais sólidos e profícuos, acreditamos, serão os resultados plurais advindos disso.²³ Por fim, uma consideração importante, relativa à intersecção entre estudos sobre a recepção da Antiguidade e utilização pedagógica de filmes, a qual abre um nicho para a “produção” (no sentido mais mercantilizado desse termo) de livros e artigos: o cuidado necessário para que não se instrumentalize o cinema como mero suporte ou meio visando ao ensino de disciplinas específicas. Contra esse risco, vale destacar que a escolha em nosso projeto de extensão das obras de Martin M. Winkler foi também determinada pelo apreço do autor pela autonomia estética da sétima arte e pelo prazer em si que ela proporciona. Dito isso, só podemos concluir manifestando nossa crença de que nosso relato e análise podem ser úteis para outros colegas da área. Não foi por outra razão que expusemos esse projeto “em curso”, expressão que empregamos aqui tanto no sentido de que tenha sido uma experiência determinada e localizada em um contexto específico, mas também que ainda esteja “em curso”, uma vez que, divulgada e adaptada para outros ambientes, sofre transformações responsáveis por ampliá-la, enriquecê-la e justificá-la.

Agradecimentos

Agradecemos a Rafael G. T. da Silva, doutorando em Letras na UFMG, nosso primeiro leitor, pelas sugestões para melhor desenvolvimento do artigo, bem como a tantos alunos/as que, com seus relatos, comentários e, principalmente, presença, estimularam e nos ajudaram a realizar esse percurso. Também agradecemos a Eduardo M. B. Boechat (UFRJ), a Edson F. Martins (UFV), a Martin M. Winkler (George Mason University), a Rafael Scopacasa (UFMG) e à Sandra M. G. B. Bianchet

(UFMG), pela participação e pelo apoio, fundamentais para o bom desenvolvimento do projeto de extensão.

Referências

A QUEDA do Império Romano. Direção de Anthony Mann. Estados Unidos: Samuel Bronston Productions, 1964. 1 DVD (188 min.).

ALLEN, Robert C. From exhibition to reception: reflections on the Audience. In: WALLER, Gregory A. (ed.). **Moviegoing in America**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001, p. 300-307.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. Col. “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ARTHURS, Joshua. **Excavating Modernity: The Roman Past in Fascist Italy**. Ithaca; London: Cornell University Press, 2012.

BAKOGIANNI, Anastasia (ed.). **Dialogues with the Past**. London: Institute of Classical Studies, 2013, 2 vol.

BESANÇON, Alain. **A imagem proibida: uma história intelectual da Iconoclastia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRANDÃO, Jacyntho L. **O nascimento dos deuses**. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2019.

CAPRA, Andrea. Platos’ Cinematic Vision. In: BAKOGIANNI, Anastasia; HOPE, Valerie (eds.). **War as Spectacle: Ancient and Modern Perspectives on the Display of Armed Conflict**. London: Bloomsbury, 2016, p. 129-138.

CARDOSO, Igor B. O século II em perspectiva: ou, da grandeza do Império à ficção da vida privada. **Em Tempos de Histórias**, v. 35, p. 59-83, 2020.

_____. A *katábasis* de Orfeu no Brasil, por Cacá Diegues. **Codex: Revista de Estudos Clássicos**, v. 5, p. 31-39, 2017.

CASATI, Roberto. **A Descoberta da Sombra: De Platão a Galileu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CHAPOUTOT, Johann. **Greeks, Romans, Germans: How the Nazis Usurped Europe’s Classical Past**. Translated by Richard R. Nybakken. Oakland: University of California Press, 2016.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, A. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31-64.

COELHO, Maria Cecília de M. N. Ligações perigosas? Alexandre e Aristóteles nos filmes de Modi, Rossen e Stone. **Classica**, v. 1, n. 33, p. 245-276, 2020.

_____. E a palavra se fez imagem – Vieira no cinema. In: FRANCO, José Eduardo; LEMOS, Aida; PEREIRA, Paulo S. (ed.). **Vieira**: Esse povo de palavras. Lisboa: Esfera do Caos, 2016, p. 115-110.

_____. 'Helena de Tróia no cinema nacional?!' O Senhor se admira!? 'Não, não, absolutamente...' **Letras Clássicas**, v. 12, p. 251-258, 2012.

_____. Considerações sobre ontologia, retórica, imagem e verossimilhança em Platão. **Discurso**, n. 41, p. 185-222, 2011.

_____. Entre o mito e a história: as adaptações de Duas vezes com Helena, de Paulo Emílio Salles Gomes. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Cuestiones del tiempo presente**, 2010. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/58334>>.

_____. Entre a história e o mito: Orfeu na América, segundo Sidney Lumet. **ArtCultura**, n. 10, p. 221-325, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/viewFile/3234/2409>>.

_____. Retórica e imagem: considerações filosóficas sobre a fotografia. In: LENZI, Lucia; DA ROS, Silvia; SOUSA, Ana Maria (ed.). **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 63-78.

COELHO, Maria Cecília de M. N.; MARTINS, Edson Ferreira (eds.). **Mito em movimento**: recepção da antiguidade greco-romana no cinema. (No prelo).

COSTA, Lorena Lopes da; CARDOSO, Igor B. A *politeia* de Marco Aurélio. **Phoênix**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 96-108, 2019.

FRANCISCO, Gilberto da Silva. O lugar da História Antiga no Brasil. **Mare Nostrum**, v. 8, n. 8, p. 30-61, 2017.

GAIA, Deivid Valério. Os Antoninos: o apogeu e o fim da *pax romana*. In: BRANDÃO, José Luís (ed.). **História da Roma Antiga, v. 2**: Império romano do ocidente e romanidade hispânica. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 177-215

GIBBON, Edward. **Declínio e queda do Império Romano**. Edição abreviada. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GLADIADOR. Direção de Riddley Scott. Estados Unidos e Reino Unido: Scott Free Productions e Red Wagon Entertainment, 2000. 1 DVD (155 min.).

GOLDHILL, Simon. **Amor, sexo e tragédia**: como gregos e romanos influenciaram nossas vidas até hoje. Tradução Cláudio Bardella. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

HADOT, Pierre. **La citadelle intérieure**: introduction aux Pensées de Marc Aurèle. Paris: Fayard, 1997.

HARDWICK, L.; STRAY, C. (eds.). **A Companion to Classical Receptions**. Malden and Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

HIGHET, Gilbert. **The Classical Tradition**. New York: Oxford University Press, 1949.

HINGLEY, Richard. **Globalizing Roman culture**: unity, diversity and empire. London; New York: Routledge, 2005.

História Augusta. Tradução Cláudia A. Teixeira, José Luís Brandão e Nuno S. Rodrigues. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011. V. 1.

HOLMES, Brooke; MARTA, Karen (ed.). **Liquid Antiquity**. Geneva: Deste, 2017.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LE GOFF, Jacques. Documento / Monumento. In: **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996, p. 535-552.

MARCO AURÉLIO. **Meditações**. (Coleção Os Pensadores). Tradução Jaime Bruna. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 5 v.

MARCUS AURELIUS. **M. Antonius Imperator ad se ipsum**. Ed. Jan Hendrik Leopold. Leipzig: Keyboarding, 1908.

MARQUES, Marcelo (Ed.). **Teorias da imagem na antiguidade**. São Paulo: Paulus, 2012.

MARTINDALE, Charles. Introduction: Thinking Through Reception. In: MARTINDALE, C; THOMAS, R. F. (eds.). **Classics and the Uses of Reception**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 1-13.

_____. **Redeeming the Text: Latin Poetry and the Hermeneutics of Reception.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MASCARELLO, Fernando. Os estudos culturais e a recepção cinematográfica: um mapeamento crítico. In: JACKS, Nilda; SOUZA, Maria Carmem J. de (eds.). **Mídia e recepção: televisão, cinema e publicidade.** Salvador: Edufba, 2006, p. 74-99.

MATTOS, Ilmar Rohloff. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MERKER, Anne. **La vision chez Platon et Aristote** (International Plato Studies, 16). Sankt Augustin: Academia, 2003.

MORALES, Fábio Augusto. Por uma didática da História Antiga no Ensino Superior. **Mare Nostrum**, v. 8, n. 8, p. 79-114, 2017.

MURRAY, Gilbert. **The Classical Tradition in Poetry.** London: Milford, 1927.

NIGHTINGALE, Andrea. **Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy: Theoria in its Cultural Context.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NOYEN, Paul. Marcus Aurelius, the Greatest Practician of Stoicism. **L'antiquité classique**, v. 24, n. 2, p. 372-383, 1955.

PAES, José P. **Gregos & baianos: ensaios.** Leituras afins. São Paulo: Editora, Brasiliense, 1985.

PIRES, Francisco M. **Mithistória.** São Paulo: Humanitas-Fapesp, 1999.

POMEROY, Arthur. The Vision of a Fascist Rome in *Gladiator*. In: WINKLER, Martin M. (ed.). **Gladiator: Film and History.** Oxford: Blackwell, 2005, p. 111-123.

ROCHA, Glauber. **Cartas ao mundo.** Organização: Ivana Bentes. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.

ROSENSTONE, Robert. **A História nos filmes, os filmes na História.** Paz e Terra: São Paulo, 2010.

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**, v. 8, n. 8, p.115-145, 2017.

SCHWARCZ, Lilia. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, da TV Cultura, em 7 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eU_BxcEuXro&fbclid=IwAR05cN84oRdO49VSoi3qEHJ_FRjmBMjclzTQ6-P5FmNgpnfvLetDMihWi3I>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

SILVA, Gilvan Ventura. Marco Aurélio: entre a glória e o *oblivium*. In: SILVA, Maria Aparecida Oliveira; PORTO, Vagner Carneiro (orgs.). **Imperadores romanos: de Augusto a Marco Aurélio**. Teresina; São Paulo: LABHAM/UFPI; LARP/MAE/USP, 2019, p. 289-313.

SILVA, Glaydson José da; FUNARI, Pedro Paulo; GARRAFFONI, Renata Senna. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 40, n. 84, p. 43-66, 2020.

SOLOMON, Jon. **The Ancient World in the Cinema**. New Haven: Yale University Press, 2001.

SPARTACUS. Direção de Stanley Kubrick. Estados Unidos: Bryna Productions e Universal Pictures, 1960. 1 DVD (198 min.).

STANTON, Greg. R. Marcus Aurelius, emperor and philosopher. **Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte**, v. 18, n. 5, p. 570-587, 1969.

STERTZ, Stephen A. Marcus Aurelius as ideal emperor in Late-Antique Greek thought. **The Classical World**, v. 70, n. 7, p. 433-439, 1977.

TAPLIN, Oliver. **Fogo grego**. Trad. Jorge Pires *et al.* Lisboa: Gradiva, 1990.

TRABULSI, José Antonio Dabdab. Cidade antiga e ideologia moderna: acerca de alguns aspectos da visão dos “positivistas” sobre a cidade grega antiga. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 28, p. 105-134, 2002.

_____. Gibbon e a religião: notas à margem do *Declínio e queda* (Constantino, Juliano, monges e milagres). **Varia História**, Belo Horizonte, n. 19, p. 92-132, 1998.

TROIA. Direção de Wolfgang Petersen. Estados Unidos, Malta e Reino Unido: Plan B Entertainment, 2004. 1 DVD (163 min).

TURNER, Graeme. Cultural Studies and Film. In: HILL, John; GIBSON, Pamela (eds.). **Film Studies: Critical Approaches**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

THE POST CLASSICISM COLLECTIVE. **Postclassicisms**. Chicago: Chicago University Press, 2019.

WHITMARSH, Tim. **Greek literature and the Roman Empire**: the politics of imitation. Oxford: Oxford University Press, 2001.

WIKE, Maria. **Projecting the Past**: Ancient Rome, Cinema and History. London: Routledge, 1997.

WINKLER, Martin M. **Ovid on Screen**: A Montage of Attractions. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

_____. **Arminius the Liberator**: Myth and Ideology. New York: Oxford University Press, 2015.

_____. (ed.). **Return to Troy**. New Essays on the Hollywood Epic. Leiden: Brill, 2015.

_____. **Cinema and Classical Texts**: Apollo's New Light. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. (ed.). **The Fall of the Roman Empire**: Film and History. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

_____. (ed.). **Spartacus**. Film and History. Oxford: Blackwell, 2007.

_____. (ed.). **Troy**: From Homer's Iliad to Hollywood Epic. Oxford: Blackwell, 2006.

_____. (ed.). **Gladiator**. Film and History. Oxford: Blackwell, 2004.

¹ Graduado, mestre e doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, realizando estágio pós-doutoral em Filosofia pela mesma instituição. E-mail: igorbcardoso@gmail.com.

² Professora associada no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Filosofia Antiga. E-mail: ceciliamiranda@ufmg.br.

³ Segundo Turner, enquanto os estudos de cinema privilegiam a linguagem e a estética cinematográfica, os estudos culturais apenas recentemente dão conta dessa lacuna em suas análises sobre o funcionamento da cultura (TURNER, 2000, p. 193).

⁴ Temos consciência de que o termo "moderno" - e seus congêneres - é polivalente, podendo muitas vezes designar um período estrito, que tem como marcos os anos de 1492 e 1789. Aqui, utilizamos o termo em uma acepção mais abrangente, designando não apenas um período mais alargado cronologicamente, que remonta, também, aos séculos XIX e XX, mas, em particular, às novas concepções epistêmicas, científicas e industriais que transformaram decisivamente o globo.

⁵ Acompanhando esse crescimento geral, os cursos de História se multiplicaram no Brasil. A área de História Antiga também foi beneficiada, embora com sérias clivagens regionais (SANTOS, KOLV, NAZÁRIO, 2017).

⁶ Ver também, mas aqui como um desafio experimental para a reconstrução do passado, HOLMES; MARTA (2017).

⁷ Ver, por exemplo, as coletâneas de BAKOGIANNI (2013) e o texto colaborativo, de 2019, resultado do projeto Post Classicism, coordenado por Brooke Holmes e disponível em: <<https://www.postclassicism.org/>>.

⁸ Sobre o termo e alguns conceitos a ele ligados, veja o artigo de Seth Schein "Our Debt to Greece and Rome": Canon, Class and Ideology" (HARDWICK; STRAY, 2008, p. 75-85).

⁹ Exemplo paradigmático encontra-se nas palavras da historiadora Lilia Schwarcz, em recente entrevista no programa de TV Roda Viva (SCHWARCZ, 2020, a partir dos 16 minutos). Ela lembra as dificuldades de utilização de fontes visuais na pesquisa acadêmica, dando o testemunho próprio de como os membros de sua banca de mestrado se recusaram a ver a exposição antes do exame de sua dissertação (*Cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*), devido aos preconceitos com o uso de imagens como fontes de pesquisa. A defesa que a renomada professora faz do diálogo com as imagens, como algo muito mais do que mera “ilustração”, é posição com a qual também compactuamos. Vale notar que o problema da iconoclastia, que vem desde Platão, tem ganhado fôlego como objeto de pesquisa, com aportes da Filosofia (a começar por releituras de Platão e do platonismo à luz da retórica), da Arqueologia e das Artes Visuais. Veja: CHAUI (1988), BESANÇON (1997), MARQUES (2012), COELHO (2006, 2011, 2020), CASATI (2001), MERKER (2003), NIGHTINGALE (2004) e CAPRA (2016). No caso dos dois últimos textos, destacamos a pervivência de um influente discurso imagético, tanto no âmbito da epistemologia (a força do conceito de “teoria”, em Platão e Aristóteles) como no âmbito da política, e, aqui, a conclusão de Capra é perspicaz: “However, Plato’s dream of war cinema lives on to this day: as the present volume [‘War as Spectacle’] to show was not postponed” (CAPRA, 2016, p. 138).

¹⁰ Além de Angelopoulos, Rosenstone traz, ainda, os exemplos de Rossellini e dos irmãos Taviani, para discutir a tese, que perpassa todo seu livro, mas no capítulo “Cineasta/Historiador” é explicitada com maior veemência, de que a própria convencionalidade da caracterização de história “desde os enredos de Heródoto até o cientificismo de Von Ranke” (Rosenstone, 2010, p. 195) é argumento para defender a flexibilidade do termo.

¹¹ Também sobre o tema, ver PAES (1985).

¹² Sobre Helena, ver COELHO (2010; 2012) e sobre Orfeu, COELHO (2008) e CARDOSO (2017).

¹³ Sobre esse tema, e a origem do termo *Mythistoricus* (com Francis Cornford, para tratar da historiografia tucideana), ver PIRES (1999), principalmente os capítulos VII e VIII.

¹⁴ O NEAM é um dos núcleos da Faculdade de Letras que, por iniciativa revolucionária do professor Jacyntho Lins Brandão, quando seu diretor, substituiu a estrutura departamental pela de núcleos, com participação de professores de outras faculdades. O NEAM agregava, então, além de professores de Língua e Literatura antiga e medieval, professores de História e Filosofia.

¹⁵ Sobre o histórico dos Simpósios “Lendo, Vendo e Ouvindo o Passado” e sua ênfase na interdisciplinaridade e valorização da fonte imagética, ver o site do evento, disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/9simposiolvop/>>. A proposta do CINEAM está disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/padrao/cms/?web=neam&lang=1&page=251&menu=142&tipo=1>>.

Filocinema foi um projeto de extensão, pesquisa e ensino desenvolvido por sete semestres na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mais detalhes, ver o site: <<https://filocinema.wordpress.com/>>.

¹⁶ Além das visitas regulares a dez universidades brasileiras e das visitas anuais à UFMG, o professor Winkler também recebeu para estágio sênior pós-doutoral a professora Sandra Bianchet, latinista da UFMG, e publicou alguns artigos nos periódicos *Nuntius Antiquus* (UFMG) e *Archai* (UnB).

¹⁷ É oportuno citar que o lançamento do evento na rede social Facebook despertou enorme comoção, tendo tido 2.100 pessoas interessadas, o que demonstra a acolhida do tema abordado, embora não tenha sido possível a todas as pessoas fazer o curso. O link para acesso à página da rede social está disponível em: <<https://www.facebook.com/events/1803354096396272>>.

¹⁸ Não podemos deixar de mencionar, aqui, outros nomes importantes na recente história da recepção dos clássicos no cinema, como os de Jon Solomon e Maria Wyke. No entanto, se suas obras, de 2001 (mas cuja primeira edição é de 1976) e de 1997, respectivamente, são marcos importantes na bibliografia da área, não há como negar que a própria extensão das publicações do professor Winkler (e ali não estão incluídos os dois últimos livros publicados por Cambridge, em 2016 e 2020, nem seus inúmeros artigos) é responsável por destacá-lo dos outros pesquisadores.

¹⁹ Isso não significa necessariamente que seu reinado possa ser compreendido como fruto da relação entre política e filosofia estoica. Favoráveis a essa tese de coalescência entre filosofia e política, ver NOYEN (1955), HADOT (1997) e BIRLEY (2000). Contrários a ela, ver STANTON (1969), STERTZ (1977) e SILVA (2019).

²⁰ Sobre o conceito, tão frequente no campo dos estudos culturais e do Cinema, quando focaliza a resposta da audiência, em seu contexto e heterogeneidade, veja ALLEN (2001) e MASCARELLO (2006).

²¹ Para ver mais detalhes, acesse: <<http://classics.domains.skidmore.edu/aims/>>.

²² Do longo resumo, destacamos a seguinte passagem: "Despite the importance, popularity, and academic study of films set in the ancient world, no book on portrayals exclusively of the ancient Greek world exists that is both broad enough in its coverage and accessible enough in its presentation for use as a textbook for popular film courses in history, Classics, and media and culture studies, while also scholarly enough to address the complex interplay of myth and history, both ancient and modern."

²³ Alinhado a essa preocupação, registramos que em breve será publicado o livro *Mito em movimento: recepção da Antiguidade greco-romana no cinema*, editado por Maria Cecília de M. N. Coelho e Edson Ferreira Martins, com trabalhos de 19 pesquisadores brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, que assim renovam a compreensão de mitos e histórias antigas por meio do cinema.

O MEDITERRÂNEO ANTIGO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA¹

ANCIENT MEDITERRANEAN: A DIDACTIC PROPOSAL

Manuel Rolph Cabeceiras²

Resumo

Qual o propósito em repensar a Antiguidade sob a ótica do Mediterrâneo? Para atender ao requisito de compreensão dessas sociedades em si (ao invés da Europa ou do Ocidente, algo que não eram)? Para atender à demanda do diálogo presente-passado e, assim, compreender melhor as dinâmicas de formação e transformação de espaços humanizados que são “mundos em si” (em escala planetária ou não)? Sem dúvida, sim para ambas as razões. Berço de fenômenos hoje globalizados (como o alfabeto e a cidadania), derivados das teias de conexões que foram constituindo os diferentes Mediterrâneos na Antiguidade, o artigo busca (1) mostrar a conectividade como resultado das ações de fluxos humanos que atravessaram esse “espaço-mundo” vergando-o em torno de centros privilegiados (as cidades); e (2) sugerir caminhos para apresentar esse Mediterrâneo como questão histórica em sala de aula e em materiais didáticos.

Palavras-Chave: Conectividade. Mediterranização. Períodos históricos. Espaço-tempo. Dialética da duração.

Abstract

For what rethink Antiquity from the perspective of the Mediterranean? To meet the requirement to understand these societies themselves (instead of Europe or the West, something they were not)? To meet the demand of the present-past dialogue and, thus, better understand the dynamics of formation and transformation of humanized spaces that are “worlds in themselves” (on a planetary scale or not)? No doubt, yes for both reasons. Cradle of today globalized phenomena (such as the alphabet and citizenship) derived from the webs of connections that constituted the different Mediterraneans in Antiquity, the article seeks (1) show the connectivity because of the actions of human flows that crossed this “space-world” bending it around privileged centers (cities); and (2) suggest ways to present this Mediterranean as a historical issue in the classroom and in didactic materials.

Keywords: Connectivity. Mediterraneanization. Historical periods. Space-time. Dialectic of duration.

A história nada mais do que uma constante indagação dos tempos passados em nome dos problemas e curiosidades – ou mesmo das inquietações e das angústias – do tempo presente

que nos cerca e nos assedia. Mais do que qualquer outro universo humano, o Mediterrâneo é uma prova disso, ele não cessa de se contar, de se reviver. Sem dúvida por prazer; não menos por necessidade. Ter sido é uma condição para ser (BRAUDEL, 1988, p. 1).

1. A História Antiga no Ciclo Básico do Curso de História da UFF / Niterói

Ao ingressar como docente na Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1997 vindo do planalto conquistense na Bahia³, deparei-me com uma proposta singularíssima fruto de uma reformulação curricular ocorrida em 1992. Os seus principais idealizadores Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas e Ilmar Rohloff de Mattos. A par da ênfase na “formação do historiador em sua dupla função de pesquisador e educador”⁴, enquanto o Ciclo Básico era composto das notórias disciplinas obrigatórias, como introdução geral ao Curso, o Ciclo de Aprofundamento era constituído de disciplinas da escolha do estudante com diferentes graus de condicionamento, se estruturando no cruzamento de três eixos cronológicos (Antiga e Alta Idade Média, Baixa Idade Média e Moderna, Contemporânea) e três linhas temáticas (Economia e Sociedade, Cultura e Mentalidade, Ideologia e Política). Era o espírito das reformas curriculares empreendidas nos Cursos de História que se multiplicaram no país ao longo dos anos 1980 e 1990, empenhadas em flexibilizar o percurso formativo concedendo maior espaço aos interesses do estudante na construção de sua trajetória. No Básico isso se traduziu na UFF também em drástica redução na carga horária destinada às obrigatórias. Em geral, as disciplinas das matérias previstas passaram a ter metade do tempo ao qual se estava acostumado.

O caminho orientado no projeto pedagógico curricular para gerir tal desafio era o de, em cada matéria do Básico (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, Brasil e América), o docente tratar o curso como uma apresentação geral (ou introdução) às problemáticas tidas como fundamentais em seu âmbito ou domínio, as quais depois seriam aprofundadas, conforme as linhas temáticas discriminadas, no segundo ciclo. Assim, não mais duas “História Antiga”. Apenas uma única obrigatória semestral com 60h condensando duas disciplinas a totalizarem 120h (60h cada): “Antiguidade Oriental” (Antigo Oriente Próximo) e “Antiguidade Ocidental” (Grécia e

Roma Antigas). Todos os aspectos aqui destacados, de um jeito ou de outro, foram mantidos nos ajustes e reformas curriculares seguintes, sobrevivendo mesmo ao fim da organização do ciclo de aprofundamento em linhas temáticas e eixos cronológicos. Pois bem, o desafio desta "História Antiga" tão *sui generis* foi não apenas aceito como abraçado. O que se mostrou "profeticamente" atual à medida que o empenho era por desenvolver práticas de ensino-aprendizagem integradoras do Oriente e do Ocidente mediterrânicos.

Estando entre os principais autores da proposta pedagógica curricular, vali-me dos subsídios e da orientação próxima do especialista em Antiga que a gestou, o Prof. Ciro Flamarion Cardoso, para daí, guiando-me pela ementa, identificados os fenômenos ou processos fundamentais a serem tratados na matéria, construir um programa que traduzisse em objetivos específicos os objetivos gerais da ementa, problemas ou questões a serem respondidas pela turma durante o semestre. Assim surgiu o Programa *História Comparada, Permanências e Rupturas no Mediterrâneo Antigo*, que privilegiando estruturas e as conjunturas mais significativas, sem descuidar da dimensão acontecimental destacada na documentação utilizada durante o curso, foi sendo forjada uma espinha dorsal capaz de adequar-se, promovendo os necessários ajustes, a cada momento. O ponto de partida, como não podia deixar de ser: os estudos das Revoluções Agrícola e Urbana, da ordem social palatino-aldeã nas Civilizações do Crescente Fértil e a ordem social escravista no ambiente das Civilizações do Sequeiro. Quanto à documentação foi privilegiada a referente à Mesopotâmia de Hamurábi, ao Egito das XVIII e XIX dinastias, ao Israel de Saul, Davi e Salomão (foco na mentalidade monárquica oriental e suas instituições e práticas), à formação e crise da Atenas democrática e da Roma republicana (foco na mentalidade cívica e suas instituições e práticas).

2. Novos problemas, novas abordagens? Nova síntese interpretativa!

Século das nacionalidades e da História, umbilicalmente associadas, o longo XIX viu consolidar o ofício do historiador como prática científica, sob as bençãos do positivismo e do romantismo. De tal sorte que os objetos do passado são estudados na perspectiva das nacionalidades triunfantes, utilizando-se desse passado na

legitimação e na compreensão dos Estados Nacionais, os quais passam a canalizar os dilemas e desafios das suas sociedades. Todavia o cenário no qual estavam inseridos era, já desde as Grandes Navegações do XV e XVI, o da crescente planetarização dos horizontes, durante a qual os “mundos em si” que constituíam os diferentes espaços civilizacionais de então vão se tornando mais e mais permeáveis uns aos outros pela intensificação dos contatos (Pierre Chaunu). A seguir, desdobrada a Revolução Industrial nas Revoluções dos Transportes e das Comunicações (XIX e XX), para o bem e para o mal, o mundo nos anos 1960 se percebe “aldeia global” (Marshall McLuhan). E esta imagem adquire mais sentido e significados desde a globalização dos anos 1990, quando de multinacionais tais empresas são tidas como transnacionais, mas não sem vermos simultâneo países firmando tratados e fortalecendo organismos de cooperação multilateral. É o Estado Nacional tentando sair do xeque imposto repetidas vezes pelos conglomerados capitalistas que dele também se servem. Mas não só incursões de flaqueamento ou ações frontais vindas de cima para baixo⁵ ameaçam tal Estado. O que eram escaramuças em sua retaguarda, em algumas situações, vão assumindo dimensões cada vez mais sérias: diversas identidades regionais e locais passaram também a questionar o Estado-nação e os lugares que lhes foram reservados neste concerto. A repercussão na historiografia se fez notável: do século XIX e de até boa parte do XX em torno das histórias nacionais e de seus conflitos (sejam eles políticos, sociais ou econômicos), a grande questão agora a ser respondida passaram a ser duas: o que são e como lidar com os fenômenos da globalização e das identidades, sem perder da mira em distinguir o próprio de cada época ou cultura.

Ora, no exercício de um olhar assim, é inevitável a remissão à obra de Fernand Braudel e, em especial, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (3 vols.), que já em 1949 quando de seu lançamento redesenha a historiografia. Mas não só. As intuições nela apresentadas a respeito do tempo, a sua dialética da duração (os tempos longo, médio e curto), lograram seguir orientando as pesquisas de Braudel fazendo dele, pelo conjunto da obra, o maior historiador do século XX, não obstante com o passar dos anos bastante mais citado que lido. E, a respeito do nosso tema, estudando os tempos modernos, antecipou o

Mediterrâneo como sujeito da História, sujeito este a exercer cada vez mais atração sobre os historiadores da Antiguidade.

Todavia, não é isenta de dificuldade perspectivar a História Antiga desde o Mediterrâneo e disto excelente exemplo nos é dado por um autor do porte de Moses Finley, já em sua obra mais impactante, *A economia antiga* (*The Ancient Economy*, 1973 [ed. portuguesa, 1980])⁶, quando enfrenta o problema do recorte ao tentar definir “economia antiga”, “economia” e “história antiga”. Finley é especialista no mundo greco-romano. Entende que culturalmente é isso mesmo, um mundo, o qual acabou por se estender a todas as áreas banhadas pelo Mar Mediterrâneo e está convicto de não haver qualquer vínculo de natureza econômica a integrá-lo. A sua defesa da integração é alicerçada nessa cultura, o que o leva a se questionar se será legítimo excluir (1980: p. 32):

(...) as importantes e fecundas civilizações do Próximo Oriente antigo, os sumérios, babilônios e assírios, os hititas, cananeus, hebreus e fenícios, os egípcios, os persas? (...) não é argumento para inclusão acentuar as ligações econômicas e culturais entre o mundo greco-romano e o Próximo Oriente (...). O que importa é a forma como as duas civilizações (ou complexos de cultura) divergem completamente em tudo.

Conclusão: em Finley as diferenças de natureza estrutural comprometem o Mediterrâneo como unidade de análise. Não concebe que contatos frequentes ao mesmo tempo que integram possam acentuar diversidade identitária⁷. E, assim, nessa realidade mediterrânica ao mesmo tempo diversa e una, rejeita a simultaneidade desses aspectos e prefere a diferença que exclui. Entretanto, não há como evitar o lugar-comum “que durante grande parte da sua história o mundo greco-romano esteve ligado pelo Mediterrâneo (...) vivendo à volta do mar como formigas e rãs à volta de um charco” (p. 36-37), inspirado no *Fédon* (109b) de Platão. E, por fim, destaca ser esta área uma única “região climatérica” com “chuvas de Inverno e longas secas de Verão, por solos leves e culturas de sequeiro na maior parte, em contraste com a cultura de irrigação em que tanto se baseava a economia do Próximo Oriente antigo” (p.37), algo que Braudel também insiste e mostra como tal realidade também se abate sobre o deserto.

Antes de Finley, Braudel se aventurara em 1969 a escrever *Memórias do Mediterrâneo: Pré-História e Antiguidade*, o qual por problemas do editor não saiu da gaveta. Só seria publicado após a sua morte (1985) em 1998 (*Les Mémoires de la Méditerranée*), embora em 1977 algumas das suas reflexões de *Memórias* apareceram na coletânea em dois pequenos volumes, por ele dirigida, *Méditerranée*⁸. Publicados no Brasil os volumes como obras independentes, os textos correlatos acham-se no 1º volume (traduzido como "O Espaço e a História no Mediterrâneo", 1988). Ambas as publicações, no geral, passaram como despercebidas entre os historiadores da Antiguidade. De lá para cá as pesquisas avançaram e hoje, um especialista no mundo greco-romano se sente à vontade para reconhecer: "Em termos históricos, não é mais possível negar a influência de egípcios e mesopotâmicos nas transformações que ocorreram no Mediterrâneo desde o século XV a.C." (GUARINELLO, 2013: p. 44).

Contudo, o principal problema e desafio é o da transdisciplinaridade, que permitiria a partir do princípio organizador mediterrânico, extravasar da área de conforto na qual se formou o especialista e das pesquisas próprias empreendidas como historiador para propor sínteses interpretativas mais amplas tomando como referência uma bibliografia crítica o mais ampla e diversificada possível sobre áreas de conhecimento que não lhe são próprias por formação. E simultâneo estabelecendo diálogos com especialistas em civilizações cujo domínio lhe falte⁹. Entrementes, para as questões cuja investigação investe, o profissional se dedica a suprir lacunas de formação, reinventando-se. Até que, de especialistas tardios se possa formar especialistas em estudos mediterrânicos desde cedo.

3. O uso de Braudel e Guarinello na Sala de Aula.

Para produzirmos um novo recorte da História Antiga é preciso abandonar preceitos e ideias muito arraigados. Podemos começar dizendo o que ela não é. Não é a História Universal, não é a História de uma civilização superior, não é a História do Ocidente. Não é igualmente uma História de sucessivas nações: Oriente Próximo, Grécia e Roma.

Mas continua sendo uma parte importante da História Mundial, sem a qual não podemos compreender como surgiu o mundo contemporâneo (GUARINELLO, 2013: p. 47).

História Antiga de Norberto Guarinello é uma obra oportuna não apenas por atualizar a de Braudel a respeito dos fenômenos específicos ao Mediterrâneo Antigo do 1º Milênio a. C. ao Vº século da era cristã (é o seu recorte). Traz também a quem inicia o curso de História de maneira acessível duas boas palavras a lhe capturar a dinâmica: “conectividade” e “mediterraneanização”¹⁰. Da segunda à frente tratamos. A primeira é contribuição de Horden e Purcell, saudada por uns como inovadora e criticada por outros a apontarem deficiências importantes. Uma obra polêmica: *O Mar Corruptor: um estudo da História do Mediterrâneo* (*The Corrupting Sea*, 2000, sem tradução para o nosso idioma). Na esteira de *O Mediterrâneo e Felipe II* (desconhece *Memórias*), o Mediterrâneo para Horden e Purcell é longa duração lendo-a como ecologia histórica. Vale retomar, da apresentação feita por Guarinello do texto, as linhas fundamentais:

Sua preocupação é entender como o mar Mediterrâneo afetou as relações entre os povos às suas margens. Esse mar é um imenso lago (...). Trata-se de um mar amigável e que acelera as comunicações (...).

Por fim, a margem norte do mar é mais povoada e navegável que a do sul, cuja costa tem poucos portos e fica próxima ao deserto do Saara.

Os estudos sobre o Mediterrâneo não têm por objeto, propriamente o mar, mas as terras influenciadas por ele. É nas terras, não no mar, que vivem os mais diferentes povos. O mar os separa e os distancia (...), mas também os aproxima, pois as comunicações por mar são mais rápidas que as por terra. (...)

(...) Todo ano, em alguns lugares do Mediterrâneo, chove menos do que o necessário e há crises periódicas de produção (...). Todos os lugares são “microrregiões” (...) mantendo-se permanentemente em contato com outras comunidades. Todas dependem umas das outras. A chave para sua sobrevivência é o que os autores chamam de “conectividade” do mar. Ela possibilita infinitas conexões (...).

Para ambos os autores, todas as comunidades do Mediterrâneo viviam numa rede de conexões, não existiam isoladamente, mas no interior de uma grande teia de relações. (...)

A ecologia do Mediterrâneo não definiria, para Horden e Purcell, apenas limites, mas também possibilidades de exploração. O poder físico, de dominação, embora surgido na rede de contatos, não era exercido apenas nas rotas marítimas, como também sobre as terras e os seus habitantes. Por isso, (...) a grande mobilidade de pessoas, movidas pela colonização e pela escravidão. Conectividade e

mobilidade são os dois conceitos-chave que repercutiram fortemente nos estudos mais recentes sobre a região.

(...) A ideia de conectividade foi rapidamente associada ao desenvolvimento da internet, como se o Mediterrâneo fosse um espaço de comunicação sem fronteiras. Foi, sem dúvida, sua inspiração. (GUARINELLO, 2013: p. 50-52; os grifos são nossos).

Talvez o maior complicador em Horden e Purcell ao se proporem assumir a herança braudeliana esteja no fato de naturalizar o tempo, ecologizando-o. Ora, a Longa Duração pode ser lida de diversos modos, mas um ao qual Braudel desautorizou expressamente é o de associá-la à natureza ou à geografia física sem mais. Ora, se até o espaço em Braudel é sempre movimento (se diz, recordemos, “espaço-movimento”), o que dizer do tempo? Mudança também. Braudel alertou incessante quanto a interpretar a longa duração como remetendo à ideia de imobilidade ou imutabilidade, acentuando o “quase”¹¹ ao lado do imóvel. História implica sempre movimento, embora de duração ou ritmo variável, indicando ser a aparente imobilidade (que se faz resistência e obstáculo a quem a despreze) da longuíssima duração um sentir ou perceber próprio do ser humano. De quem conta a sua vida em dias, meses, anos e até décadas. Não do olhar de Deus que, em sua eternidade, vê mover-se o imperceptível ao suceder de inúmeras gerações: “um amplo foco de visão para observarmos mudanças produzidas pela ação humana” (GUARINELLO, 2013: p. 53).

É preciso resgatar *Memórias do Mediterrâneo*. A obra não é fruto de uma investigação própria em arquivos da parte de Braudel (tal qual *O Mediterrâneo e Felipe II, Civilização Material e Capitalismo, Identidade da França*), não há consulta direta e sistemática à documentação primária. A demanda era outra. Trata-se aqui de uma revisão bibliográfica visando identificar na Pré-História e na Antiguidade o Mediterrâneo como “espaço-movimento-mundo”, um mundo em si. Os dados, devidamente explorados, disponíveis na bibliografia especializada.

Portanto, *Memórias do Mediterrâneo* seja na sua versão integral (1998, edição portuguesa 2001)¹², seja na “abreviada” (1977, edição brasileira 1988 traduzida da francesa de 1985), independente da avaliação que se venha a ter, é imprescindível ao especialista em História Antiga seja para comentar com propriedade a visão de Braudel sobre o Mediterrâneo, seja pelo interesse de ter sido a primeira obra escrita

com o propósito de integrar o Antigo Oriente Próximo ao que os egípcios chamavam “Mar Muito-Verde” e os semitas “Grande Mar”.

3.1. O que é o Mediterrâneo para Braudel nessas obras?

Para começo de conversa, “(...) *uma encruzilhada muito antiga. Há milênios tudo converge em sua direção (...): homens, animais de carga, veículos, mercadorias, navios, ideias, religiões, artes de viver. E até mesmo plantas*” (1988, p.1). Afinal “(...) *um sistema onde tudo se mistura e se recompõe numa unidade original. (...) O objetivo desse livro é mostrar que essas experiências e esses êxitos só podem ser compreendidos se tomados em seu conjunto*” (p. 2 e 4). Depois “*geologia ainda em ebulição*” (p. 8-10) e montanhas a cercarem “*o mar por quase todos os lados*” (p. 10-12), diverso e uno:

Vistas do avião, duas enormes superfícies planas – o deserto e o mar – opõem-se margem contra margem (...).

O deserto é um universo estranho (...). É um outro Mediterrâneo que se opõe ao primeiro e, incansavelmente, reivindica seu lugar. A natureza preparou de antemão (...) essa hostilidade inata. Mas a história misturou os ingredientes diferentes, como sal e água se misturam no mar (p. 11- 12).

A unidade essencial do Mediterrâneo é o clima, um clima muito particular, semelhante de um extremo ao outro do mar, unificador de paisagens e gêneros de vida. É, de fato, quase independente das condições físicas locais, construído de fora por uma dupla respiração, a do Oceano Atlântico, vizinho do oeste, e a do Saara, o vizinho do sul.

Trata-se de terra a conquistar, iniciada, “*na maioria das vezes, pelas colinas e montanhas, onde a vida agrícola foi sempre difícil e precária, mas ao abrigo da malária assassina e dos perigos assaz frequentes da guerra*” (p. 15-17). Transumantes e nômades (p. 20-24) em meio à uma “*vida difícil e muitas vezes precária*” (p. 24-27), em contraponto às “*maravilhosas cidades antigas do Mediterrâneo*”, “*acumuladoras de riquezas e, por isso mesmo, exceções, casos privilegiados. Tanto que cerca de 80 a 90 por cento dos homens ainda viviam nos campos antes da revolução industrial*” (p. 25).

O mar? “*O historiador deve se desfazer, a qualquer preço, dessa visão que transforma o Mediterrâneo atual em um lago. (...) Falar do Mediterrâneo da história é, portanto (...), atribuir-lhe as dimensões verdadeiras (...). Ele sozinho era, outrora,*

um universo, um planeta" (p. 30). O mar? "*Uma modesta fonte de víveres*" (p. 30-34), apesar de "*algumas pescarias abundantes*" (p. 34-36). Navegar? "*(...) contra a distância*" (p. 36-39) e "*contra o mau tempo*" (p. 39-43).

A chave de leitura enfim: o "*Mediterrâneo são rotas por mar e por terra, unidas; quem diz rotas diz cidades, as modestas, as médias e as grandes, dando-se as mãos. Rotas e mais rotas, isto é todo um sistema de circulação, um espaço-movimento*" (p. 49, grifo nosso)! E o encontro com *Memórias*: "Por maior que seja a vastidão do Mediterrâneo, tendo em conta as velocidades de outrora, ele nunca se encerrou na sua própria história¹³. Rapidamente ultrapassou os seus próprios limites" (2001, p. 30):

É exatamente esta a característica fundamental do destino do *Mare Internum*: estar integrado no mais vasto conjunto de terras emersas que existe no mundo: o grandioso, o 'gigantesco continente unitário', euro-afro-asiático, só por si uma espécie de planeta onde tudo circulou precocemente. (...) Aí realizaram as suas trocas decisivas.

Tais fluxos e refluxos são o essencial de um passado sob o duplo signo do movimento (...) tanto podem ser calamidades ou benefícios (p. 30-31).

Detalhe: todos esses elementos já se achavam afirmados seminalmente em *O Mediterrâneo e Felipe II*, nos seus alicerces. Mais praticados que refletidos teoricamente, contudo estão lá. Quando sumaria a primeira parte de sua tese ressoam todos os elementos acima reiterados em *Memórias do Mediterrâneo*:

Os capítulos I, II e III descrevem a diversidade do mar e transcendem espacialmente suas margens costeiras. Se pode falar, nestas condições, da unidade física deste mar (capítulo IV, «A unidade física: o clima e a história») ou de uma unidade humana necessariamente histórica (capítulo V, «A unidade humana: rotas e cidades, cidades e rotas»)? Estas são as etapas cobertas pela ampla seção introdutória, a qual se propõe esboçar os diferentes rostos e o rosto do Mediterrâneo, para assim poder melhor compreender, dentro do possível, seu destino multicolor (1987: p. 28; tradução e grifos nossos)¹⁴.

Em *Memórias do Mediterrâneo* Braudel preferiria designar o "mundo em si" mediterrânico de "economia-mundo", usado à larga para os tempos modernos e contemporâneos desde a sua tese. Chegou até a usá-lo de modo muito específico à Roma antiga ao definir economia-mundo¹⁵. Todavia, ciente dos óbices levantados

pela teoria e das incertezas e lacunas da documentação para a quase totalidade das épocas abordadas, opta por fazer uso do termo civilização.

Pergunta de W. V. HARRIS (2005), o que é uma história antiga do Mediterrâneo distinta de no (apenas situada) no Mediterrâneo? Acabamos de vê-la delineada em seus fundamentos. Mas entenda-os bem: por mais que Braudel integre a geografia física em sua narrativa, tal conhecimento só tem interesse não por si só, mas em virtude dos problemas humanos¹⁶, apenas enquanto há interação mútua com a humanidade. O espaço e o tempo são movimento porque são históricos e históricos por serem humanos, dimensões de uma mesma realidade: o espaço-tempo¹⁷. A história dos historiadores é sempre história social. É de Marc Bloch a imagem do historiador à semelhança do ogro, sempre atrás do cheiro de carne humana¹⁸. Destarte, atravessado por fluxos e refluxos humanos, desenhando e redesenhando o seu espaço nesses movimentos, eis o Mediterrâneo histórico. Nem economia nem cultura, é primordialmente esse espaço humanizado, onde as trocas são tão culturais quanto econômicas ao trafegarem pessoas, ideias, artefatos, comódites, técnicas, costumes, prestígio etc.: "O espaço, fonte de explicação, coloca em causa ao mesmo tempo todas as realidades da história (...): os Estados, as sociedades, as culturas, as economias... E conforme se escolhe um ou outro desses conjuntos, o significado e o papel do espaço se irão modificar. Mas nem tudo completamente". É de "espaço-mundo", portanto, que estamos a falar.

Neste contexto, segue sendo atual, mesmo quando, ao tomar como ponto de partida *O Mar Corruptor*, Ian MORRIS, em *Mediterraneanization* (2003) defende o termo mediterraneanização por analogia ao processo de globalização hodierno. Para Morris, a ideia é dar conta do longo caminho integrador das comunidades em torno do mar através da constituição de variadas conexões, ênfase na sua fluidez, sem deixar de atentar para o fato que, em uma comunidade arrastada para esse processo, os grupos sociais são atingidos de modo variado, como demonstra ao se debruçar nesse texto sobre o oeste da Sicília entre 800 e 300 a.C. Existem os beneficiados e os prejudicados. O termo vem bem a calhar para exprimir o espaço-mundo mediterrânico, não como crescente integração de suas áreas e sim como particular ocorrência do fenômeno de mundialização, o qual no tempo assume

diferentes formas (isto é, diferentes modos de conexão e de ordenamento espacial), sendo possíveis, em meio a perdas e ganhos, avanços e recuos nessa integração.

4. A utilidade do periodizar e a importância em identificar conectores

Felipe II e o Mediterrâneo: um belo assunto. Mas porque não o Mediterrâneo e Felipe II? Outro ótimo assunto ainda? Afinal, entre os dois protagonistas, Felipe e o Mar Interior, as partes não são iguais...
Lucien Febvre em carta a Braudel, 1927 (FEBVRE, 1999, p. 4)¹⁹.

Qual o sentido ou o significado de dividir a história ou uma parte dela em períodos? Reponde-nos FUNARI (2003, p. 32):

A periodização dá conta de uma classificação inicial de determinado processo histórico. A sua utilidade se acha no grau de relevância do fenômeno destacado e dos eventos que lhe são mais salientes, procedendo a determinado ordenamento da narrativa segundo o esquema interpretativo que a sustenta. O interesse em qualquer periodização resulta da sua capacidade enquanto "*instrumentos analíticos*" que são úteis para o conhecimento".

O nosso fenômeno? As formas que a mediterraneização assumiu: "Uma história, quer dizer, uma sucessão cronológica de formas, de experiências. O 'conjunto do mundo', isto é (...) a unidade que se desenha e faz sentir progressivamente o seu peso sobre a vida inteira dos homens, sobre todas as sociedades, economias e civilizações" (BRAUDEL, 1985, p. 52).

Braudel já ecoa no título de *The Great Sea: A Human History of the Mediterranean* do britânico David Abulafia de 2011 (ed. bras. 2014), se achando também presente no enfrentamento do Mediterrâneo de forma mais ampla abraçando-o de 22000 a.C. até a atualidade. E o que entende por Mediterrâneo?

"História do Mediterrâneo" pode significar muitas coisas. Este livro é uma história do mar Mediterrâneo, mais do que uma história das terras em torno dele; mais particularmente, é uma história das pessoas que atravessaram o mar e viveram perto de suas praias, em portos e ilhas. Meu tema é o processo pelo qual o Mediterrâneo tornou-se, em graus variáveis, integrado numa única zona comercial, cultural e até (sob os romanos) política, e como esses períodos de integração terminaram às vezes em uma violenta desintegração, devido tanto a guerras como a pandemias (ABULAFIA, 2014, p. 17: Prefácio, grifo nosso).

Em um recorte espacial bem mais restrito que o de Braudel²⁰, são cinco os Mediterrâneos, grosso modo correspondentes à convencional divisão quadripartite da

PERÍODOS DE INTEGRAÇÃO	SUMÁRIO
1º Mediterrâneo (22000-1000 a.C.)	1.1. Isolados e insulados (22000-3000 a.C.); 1.2. Cobre e bronze (3000-1500 a.C.); 1.3. Mercadores e heróis (1500-1250 a.C.); 1.4. Povos do Mar e Povos da Terra (1250-1100 a.C.).
2º Mediterrâneo (1000 a.C-600 d.C.)	2.1. Os mercadores de púrpura (1000-700 a.C.); 2.2. Os herdeiros de Odisseu (800-550 a.C.); 2.3. O triunfo dos tirrenos (800-400 a.C.); 2.4. Rumo ao Jardim das Hespérides (1000-400 a.C.); 2.5. Talassocracias (550-400 a.C.); 2.6. O farol do Mediterrâneo (350-100 a.C.); 2.7. “Cartago deve ser destruída” (400-146 a.C.); 2.8. “Nosso Mar” (146-150 d.C.); 2.9. Antigas e novas fés (1-450 d.C.); 2.10. (Des)integração (400-600).

História (Antiga-Média-Moderna-Contemporânea) recalibrada nos marcos temporais e cindindo o Mediterrâneo Antigo em dois vista a enorme fratura aberta pelo colapso de 1200 a.C.

É compreensível, dada a vasta amplitude abarcada por Abulafia, a adoção dos períodos convencionais como recurso. Não obstante a narrativa sólida, a periodização em si (exceto o passo do 1º para o 2º) nada nos revela sobre o fenômeno da mediterraneização. Ao leitor atento de Abulafia ver-se-á descortinar à sua frente uma análise bem mais refinada que a expressa nos períodos.

Os Tempos do Mediterrâneo	Marcos Temporais	Descritores	Cidades-Caso
A. 1º Mediterrâneo	2350 a 1200 a.C.	Do Neolítico às Civilizações do Bronze e dos Escritas, da Revolução Urbana de costas para o Mediterrâneo ao Mediterrâneo basicamente oriental. Navegação palatina (“estatal”).	1.1. Ur; 1.2. Tebas (Egito); 1.3. Babilônia; 1.4. Nínive; 1.5. Amarna; 1.6. Cnossos.
B. Colapso, Refluxo e Reconexões	1200 a 814/750 a.C.	“Povos do Mar” e Cataclismas. Micenas e Troia. Ugarit e Biblos. “Balcanização” do Oriente Próximo. No Levante: o Reino de Israel e Jerusalém.	
C. 2º Mediterrâneo	814/750 a 494/474 a.C.	Difusão do Ferro, da cultura do Vinho, do Alfabeto e da navegação privada. Aumento do calado e da estabilidade das naus. Em direção ao oeste mais distante, novos sítios (“colonizações”) surgem na bacia ocidental. Formação das <i>pólis</i> e da falange hoplítica.	2.1. Tiro; 2.2. Gadir; 2.3. Mileto; 2.4. Atenas; 2.5. Corinto; 2.6. Delos.
D. 3º Mediterrâneo	494/474 a 31/27 a.C.	Era das Hegemonias: endemia bélica e integração cultural (grego <i>koiné</i>). Apogeu e crise das sociedades póliades ou cívicas. Difusão do escravismo clássico. Mercenarismo. Roma torna-se maior que o Mediterrâneo.	3.1. Roma; 3.2. Alexandria; 3.3. Babilônia; 3.4. Atenas; 3.5. Cartago; 3.6. Siracusa.
E. 4º Mediterrâneo	31/27 a.C. a (272 d.C.) 455/533.	<i>Mare Nostrum / Orbis Terrarum</i> : da integração política do Mediterrâneo (<i>Pax Romana</i>) à civilização mediterrânica em xequê.	4.1. Roma; 4.2. Alexandria; 4.3. Jerusalém; 4.4. Atenas; 4.5. Antioquia de Orontes; 4.6. Afrodísia.

Assim, se o intuito é identificar nos períodos as alterações nas formas de conectividade é mister ao menos tripartir este último, resultando em cinco períodos e em quatro mediterrâneos: Primeiro (séculos XXIV a XII a.C.); Segundo (séculos VIII a VI a.C.); Terceiro (séculos V a I a.C.); Quarto (séculos I a.C. a V d.C.). Esses limites não podem deixar de ser aproximados, mas se cada período tem as suas marcas (evidenciadas nas mutações dos modos de conectividade) estas tanto devem se fazer presentes nos descritores como características como também, perseverando no horizonte dos séculos como limites, traduzi-los em anos-referência que possam de algum modo remeter a essas mutações de conectividade, espécie de simbolismo da referência: -2350, Sargão I rei de Akkad (Acádia); -1200, Colapso; -814 e -750, fundação de Cartago e de Tarento; -494 e -474, destruição de Mileto pelos persas e vitória naval em Cumas dos siracusanos contra os etruscos; -31 e -27, vitória naval em Ácio de Otávio e Agripa contra Antônio e Cleópatra e Otávio torna-se Augusto; (+272, tomada de Palmira pelos romanos)²¹, +455 e +533, saque de Roma pelos vândalos e tomada de Cartago pelos bizantinos.

Como os dois manuais empregados no Curso disponibilizados aos alunos sobre o Mediterrâneo Antigo são Braudel 2001 (1998) e Guarinello 2013 foi elaborado um roteiro de estudo, consultando ambos os textos (**Apêndice A**), um complementando o que faltava ao outro em parte, e em outra tendo azo quando abordam os mesmos fenômenos ou fatos de se ter uma apresentação alternativa, o que quando se valoriza a comparação como método de estudo é sempre positivo.

O Mediterrâneo só existe enquanto humanizado, isto é quando dotado de algum grau de interação revelando uma frequência para além de um trânsito ocasional. O mar por si só é apenas uma extraordinária possibilidade de conexão, pois mesmo diante de condições de navegabilidade negativas, ainda é bem mais vantajosa a sua travessia em relação às vias terrestres e mesmo fluviais. Desde sempre no comércio a longa distância (e mesmo na curta quando este modal é uma opção, a exemplo da navegação de cabotagem), quando realizado, as vias marítimas são largamente as preferidas conformando tal transporte em espinha dorsal do chamado comércio internacional e motor de integração²². É então que a conectividade passa de possibilidade à realidade, proporcionando que determinada

área, situação ou personagem se torne parte de um todo. Em uma palavra, conectando-a. Através da conexão se insere no mundo e traz o mundo para onde se acha. Ou seja, no caso do Mediterrâneo, mediterraneaniza-a. Mas também se dá quando determinado fenômeno ou processo é resultado desses intercâmbios ou integrações, dessa mediterraneanização.

Assim, por exemplo, é o alfabeto (vide **Apêndice D** e SANG-HO, 2007), produto do 1º Mediterrâneo (resultando dos variados experimentos, com os quais se foi tendo contato ainda antes de seu colapso, de simplificação da escrita empreendidos por povos distintos) e, depois, um conector a partir do 2º Mediterrâneo (quando se torna propulsor das trocas no Mediterrâneo e meio de acessar alguém a este mundo). Também assim se dá com a *pólis* (e a sua expressão militar, o hoplita: **Anexo E**), surgida com a retomada de contatos que resulta no 2º Mediterrâneo, é fruto do modo como tal reintegração se dá e depois, à medida que é “exportada” em alguma de suas manifestações para outras áreas (o mercenarismo no 3º Mediterrâneo e a disseminação do seu aparato urbanístico no 3º e 4º Mediterrâneos), além da própria *pólis*, se torna conectora (ou elemento de conectividade).

Como se constata, apesar da desestruturação inicial, a época do Colapso é fértil e intensa. Os experimentos seguem sendo feitos. Os fenícios, por exemplo, devem ter chegado ao hoje Golfo de Cádiz, no Atlântico, com Gadir (at. Cádiz), entre dois a três séculos antes de fundarem Cartago. Muito está se desenhando, o novo tomando forma. Mas são tempos obscuros no sentido de nos faltar documentação. Quando chega, fenômenos como o alfabeto e a vida cívica (ou *políade*) já “aprenderam a andar”, sendo possível acompanhar apenas o desenvolvimento ulterior, em particular do último, ainda balbuciante.

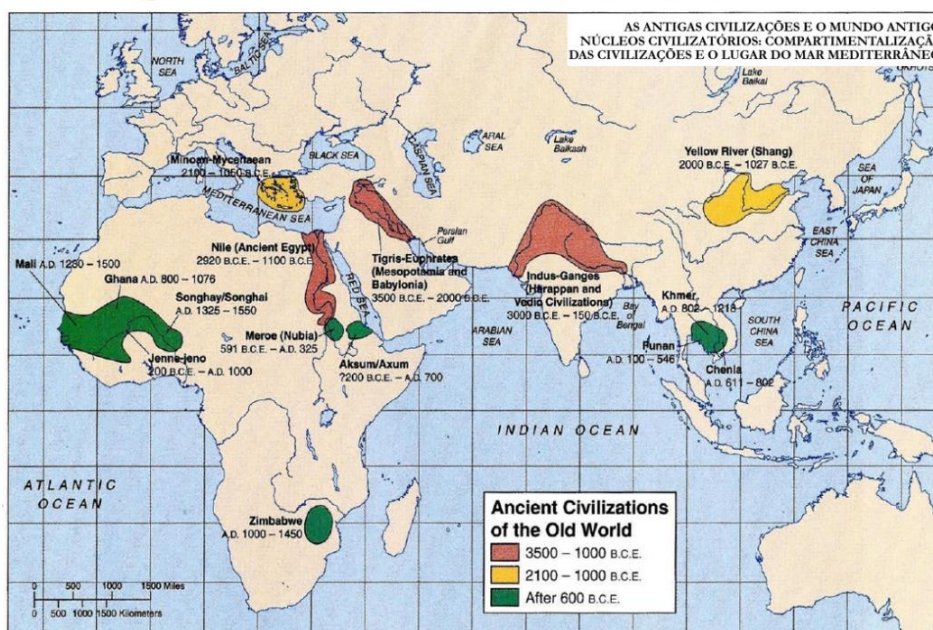
Aliás, a própria vida urbana, nascida de costas para o Mediterrâneo, assim como a agricultura, sofre diferentes metamorfoses e uma vez integrada ao Mediterrâneo também pode ser elemento de mediterraneanização antes mesmo da formação *políade*. Para tanto é fundamental a compreensão o mais exata do que seja esta vida urbana e de como está ela umbilicalmente associada ao espaço como movimento. não são fatores determinantes no modo de vida urbana.

Ora, é assente a ideia de urbanização como espaço definido a partir das noções de volume (de edificações), densidade (populacional e de moradias), heterogeneidade (étnica e social), configurando o que se denomina de morfologia sociodemográfica empregada por arquitetos e urbanistas para distinguir (a partir de dado nível de concentração desses elementos) a cidade do campo (uma “definição minimal da cidade” em SILVANO, 2010: p. 39-40). Todavia, em *La ville: vers une nouvelle définition?* (1992; trad.: *A cidade: rumo a uma nova definição?*, 1994), os sociólogos belgas Jean REMY (falecido em 2019) e Liliane VOYÉ, tendo o espaço como objeto central da sociologia, ao investigarem a relação urbano-rural), contestam a suficiência das características morfológicas, acrescentando a elas um aspecto de caráter funcional, a mobilidade espacial, afirmada como critério fundamental de definição do urbano e como estruturante do espaço e da sociedade e a urbanização como “processo que integra a mobilidade espacial na vida quotidiana” (1994: p. 13). E tanto maior é a mobilidade quanto mais especializados são setores de uma cidade, embora seja desigual o acesso à mobilidade e dependente das condições materiais e culturais. Mais que respostas, contudo as questões levantadas e o lugar concedido à mobilidade como maneira de refletir o espaço ressaltam a convergência com o pensamento de Braudel. Assim como o Mediterrâneo, a cidade é encruzilhada de rotas e à medida que adquire dimensão cosmopolita, na rede de conectividade que se torna o Mediterrâneo, tais cidades mundializadas (ou mediterrânicas) desempenham o papel de “hub” ou concentrador, para manter a metáfora “internética”, concentrando e difundindo tráfego. Daí a importância dessas cidades em uma interpretação do Mediterrâneo como espaço-movimento-mundo-em-si, retomando os aspectos antes abordados. Daí no Quadro 2 as cidades-caso pensadas como a oportunizar uma narrativa que opere na ótica da dialética da duração e se mantenha, tanto na sincronia quanto na diacronia, em alguma medida representativa da realidade multicolor deste universo. A visita de estudos à maquete histórica de Jerusalém²³ reproduzindo a cidade às vésperas da destruição em 70 d.C. no Centro Cultural Jerusalém (CCJ) é um momento importante no estudo, pois na maquete se pode constatar nitidamente, marcada através de suas diferentes muralhas, as etapas da urbanização no 2º, 3º

e 4º Mediterrâneos e sua inserção nestes espaços-mundo, propiciando excelente oportunidade para confirmar o estudado.

Uma investigação centrada em geo-história e espaço-tempo não pode prescindir do uso familiarizado de mapas históricos e da compreensão exata, para além do senso comum, do que sejam os mapas. De serem representações, seguirem convenções as mais variadas e estarem bem longe de serem realistas enquanto retratos de determinado espaço: “Mapas são representações gráficas que facilitam a compreensão espacial de coisas, conceitos, condições, processos ou eventos no mundo humano” nos diz Jerry BROTON (2014, p. 11). Se há vários tipos de mapa, todo mapeamento é fruto de um “poderoso ato imaginativo”, entretanto o seu fruto não é o que representa. Ou seja “*mapa não é território*” (apud p. 14)²⁴. Manifesta sempre um ponto de vista e “é sempre uma visão criativa do espaço que afirma representar”, afinal nas palavras do pintor seiscentista Samuel van Hoogstraten: “O bom mapa é aquele em que se vê o mundo como se fosse visto de outro mundo” (apud p. 14). Todas essas considerações são úteis na ocasião tanto de tomando mapas mudos a serem preenchidos tendo como base o mundo como estamos acostumados a ver representado quanto mapas da época se entenda a eficácia de ambos no contexto em que se acham inseridos. De tal modo a interpretação de mapas é um procedimento a ser desenvolvido.

Figura 1. Ancient Civilizations of the Old World



Na **Figura 1** o mapa traz-nos um quadro das mais antigas culturas urbanas de impacto mais duradouro. Entre as três mais antigas, de leste para o oeste (Indo, Tigre-Eufrates e Nilo), a Mesopotâmia entre os rios Tigre e Eufrates é hoje assentada como a mais anterior no tempo. Há evidências arqueológicas do intercâmbio desta com as demais, sinalizando inclusive numa contribuição desta para as demais em seus respectivos processos de urbanização. Ocorre que, ingressada na idade do bronze, a necessidade de suas elites em adquirir o estanho (mais raro que o cobre) necessário na composição da liga a conduz cada vez mais ao Mediterrâneo através da costa síria (Levante) com vistas a alcançar a Ásia Menor e onde mais fosse necessário²⁵. Assim assistimos a Mesopotâmia que, de naturalmente levada pelos rios que desaguam no Índico para ele tendia (e já firmava também intercâmbio com os povos do Nilo) encetar uma progressiva virada rumo ao Mediterrâneo e, apesar de nunca se entregaria inteira, mantendo-se atraída nos dois sentidos, é notável o movimento dos reinos e impérios que nela se constituem desde a Idade do Bronze avançar decididamente na direção do Levante. O que o mapa da Figura 1 nos exhibe é como entre as culturas urbanas de impacto mais duradouro²⁶, das três de 1ª geração (as mais antigas, cor de terra), duas acabam se voltando para o Mediterrâneo, as quais somando-se à creto-micênica (de 2ª geração, cor de mostarda), abrangendo a Ásia Menor banhada pelo Egeu, compõe um arranjo único no planeta. Inexiste outra área onde três culturas urbanas (ou núcleos civilizacionais) estabeleçam intercâmbio tão próximo. O Mediterrâneo nasce favorecido pelos “deuses”.

Todos esses processos e fenômenos só são devidamente compreendidos reconhecendo os espaços onde ocorreram. Daí mais que nunca o trabalho com os mapas se torna imprescindível e deve acompanhar o estudo dos textos. Aliás objetivando um melhor domínio das referências espaciais e a familiarização do estudante com a leitura de mapas, o capítulo “A terra” de BRAUDEL (1988) inaugura na turma os exercícios com mapa mudo. Nesta primeira lhes era proposto registrar no mapa os topônimos indicados no capítulo em questão. Na verdade, o mesmo mapa mudo era duplicado reservando-se um para os topônimos das áreas continentais e outro para os das demais áreas. O atlas histórico de KINDER &

HILGEMANN (1996) é disponibilizado como fonte de consulta na sua versão eletrônica. No **Apêndice B** (sublinhado o enunciado da questão), em sala de aula, o estudante deve associar ao mapa um relato (em separado) enumerando de 1 em diante (assinalando-os também no mapa) a sequência de regiões com sítios da Revoluções Agrícola (Anatólia ou Ásia Menor, Jericó no Levante, Montes Zagros) e Urbana (Suméria, Vale do Indo, Vale do Nilo) e de setas marcando os movimentos da 1ª Mediterraneização (do Egito para o Hati ou Hatti em confronto, das trocas entre Nilo / Suméria e Fenícia) e os seus conectores no Levante e no Egeu (Biblos, Chipre, Creta). Ainda em relação ao 1º Mediterrâneo a exibir a sua rede de conexões mapa do naufrágio em Uluburun (**Anexo A**) encontrado em BRAICK & MOTA (2012: p. 78-79), achado único inserido neste livro didático como mera curiosidade, sem qualquer relação com o conteúdo e a proposta do livro. Ainda em relação às integrações do 1º Mediterrâneo, representando o início da vida urbana de costas para o Mediterrâneo: **Anexo B** proveniente da Suméria as duas faces maiores de uma placa de madeira trapezoidal com figuras incrustadas em mosaico a compor o chamado Estandarte de Ur, sendo nele empregados lápis-lazúli, calcário vermelho e ouro oriundos do vale do Indo (DOMINGUES, 2014); **Anexo C**, a paleta de Narmer (BRAUDEL, 2001: p. 83-84), em ardósia, do templo de Hórus em Hieracômpolis, remete à vitória de Narmer ou Menés sobre o Alto e o Baixo Egito, unificando-o pela primeira vez, atribuindo-a a Hórus. Na face anterior, onde se exalta a conquista do Baixo Egito, há dois serpopardos (híbrido de serpente e leopardo) entrelaçados pelo pescoço. É um motivo oriundo da Suméria introduzido no Egito. Já o **Apêndice C** evidencia o Egito integrado ao 1º Mediterrâneo. É a reprodução de parte da seleta documental trabalhada em sala, onde é apresentado o contexto arqueológico de foi extraído o texto das Recomendações do faraó Tutmósis III ao seu vizir Rekhmiré, trabalhando esta escrita em diálogo com as imagens da tumba na qual se achava e com a própria tumba. Como se vê no próprio Anexo, tributos são recebidos de delegações do Mar Egeu e do Levante e desta região também provêm cativos. Vide a respeito também ABULAFIA (2014: p. 44 e 489) e BRAUDEL (2001: p. 148).

Se o Mediterrâneo possui dimensões euroasiafricanas (**Figura 1**) tendo em vista as porções continentais banhadas por esse mar é preciso quebrar a narrativa

européia na qual os fenícios atuam como coadjuvantes dos gregos fazendo o papel de “escada” para estes²⁷. Na retomada das conexões após o colapso constituindo o 2º Mediterrâneo é dos fenícios papel chave (**Anexo D**). O alfabeto e o vinho se tornam mediterrânicos pela ação dos fenícios e só depois vêm os gregos. O primeiro, aliás, é uma invenção fenícia. O 2º Mediterrâneo, em direção ao seu “*far-west*” (BRAUDEL, 1988: p. 69-75; 2001: p. 205-227; GUARINELLO, 2013: p. 60-67) é o que Guarinello vai definir, na parte ocidental, o tempo de fronteiras “relativamente” abertas (p. 62): “era um mar aberto, cheio de navegadores, comerciantes e piratas, As fronteiras no oeste ainda não estavam fechadas²⁸. Desta condição um sítio síntese da “movimentação humana no período” é a antiga ilha de Pitecussa (atual Ísquia, italiano *Ischia*) no golfo de Nápoles (**Apêndice E**), “era ocupada por povos de diferentes origens: fenícios, sírios, gregos da Eubeia e gregos da costa da Anatólia. Ischia não era uma área conquistada, mas um entreposto multicultural, dependente do ferro extraído da ilha de Elba, em plena Etrúria, ao norte” (p. 65). Na reprodução do diapositivo que constitui o anexo foram juntados à localização do sítio no mapa (e de Elba também no da Itália) dois exemplares da taça de Nestor, em uma das quais se vê uma inscrição não tão legível em grego, transcrita no diapositivo. Bem diferentes, o nome que as une, Nestor, é um herói homérico, rei de Pilos. E as associações do artefato ao herói se devem a um episódio da Ilíada (XI, 632-637), quando o ancião Nestor ergue um brinde com uma bela e rica taça que nenhum outro herói quando cheia conseguia erguer. A primeira taça, de ouro, é a achada em Micenas por Schliemann (1876) que assim a batizou, sendo, porém, datada de *ca.* 1600-1500 a.C. A segunda, de cerâmica, datada de *ca.* 750-700 a.C., foi achada em Pitecussa em 1954 na tumba de cremação de um garoto entre 10 e 14 anos. A associação ao herói aqui se deve à própria taça que nos fala através de um epigrama nela registrado, mas entender por completo a sua mensagem depende de como reconstituímos os cacos ausentes. Há pequenas variações e daí diferentes traduções aceitáveis: “Eu sou a taça de Nestor, a que é boa para beber. / Aquele que daqui beber será imediatamente arrebatado pelo desejo / que inspira a deusa Afrodite de bela coroa”, é uma. Inúmeras são as leituras do seu significado, mas de certo a taça é fruto da mediterraneização: este que é um dos mais antigos vestígios da escrita

alfabética grega, se acha em uma peça oriunda de Rodes, mas esta não é a proveniência do epigrama, pois escrito não em alfabeto dórico, mas eubeu (origem de boa parte dos gregos da ilha) e da direita para esquerda à maneira fenícia, , circulação de temas homéricos ressignificados em métrica,

Ainda no 2º Mediterrâneo, ainda cerâmica, o vaso Chigi (**Anexo E**), datado de 650-640 a.C. é outro achado extraordinário, contendo as mais antigas representações a nós chegadas do Julgamento de Páris e da falange hoplítica tornada icônica. De proveniência coríntia, foi encontrada em uma tumba etrusca no norte da Itália e remete na cena da caçada a um leão traços neoassírios. O estudos das ânforas ou da cerâmica em geral é central como testemunho de contatos, instituições, práticas, valores e propaganda entre outros aspectos.

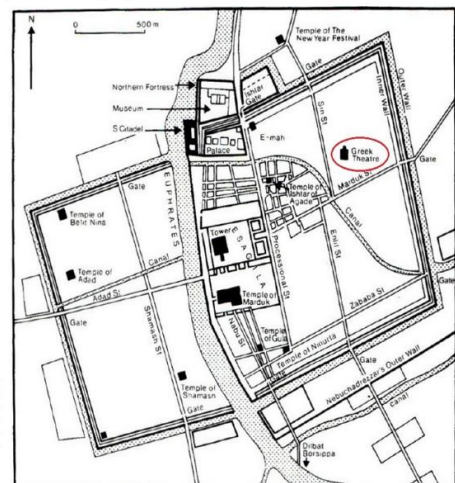
Se o 3º Mediterrâneo é um período de intensas disputas por hegemonia em ambas as bacias do mar, uma endemia bélica, este quadro é elevado a outro patamar quando, a partir das primeiras décadas do século I a.C., vem a essas guerras se somar um surto de facciosismo cívico (as guerras civis romanas) diante dos desacertos em como lidar com os desafios impostos pela sua desmesurada expansão imperial. Ao levarem os conflitos internos aos mais diversos recantos do Mediterrâneo a endemia se converte em sindemia²⁹. Não se pode, porém, deixar de notar serem essas guerras como resultado da mediterraneização ao mesmo tempo que se tornam um poderoso conector pelos contatos culturais nos quais os litigantes se envolvem a começar pela própria militar, acarretando a maior difusão do grego *koiné* (como idioma franco nesse espaço-mundo) e a transformação de algumas pouquíssimas pólis em um novo

modelo de cosmópolis fazendo frente às antigas cosmópolis próximo-orientais, chegando mesmo a exercer sobre algumas destas maior ou menor atração.

Como vimos no **Quadro 2** há um elenco de cidades, um

Figura 2. Diapositivo de cidade da Era do Bronze no Período Helenístico (3º Mediterrâneo): um teatro grego se acha assinalado.

3.3. BABILÔNIA



BABILÔNIA no período helenístico quando os costumes helenísticos (gregos) eram disseminados no espaço-mundo mediterrânico e o grego era o idioma franco e comum nesta área, por isto era chamado de GREGO KOINÉ.

mesmo número a cada tempo desse mundo, com algumas a retornar em outro período, a maioria não. A ideia é a de propiciar uma percepção variada e síncrona a cada tempo e manter vários percursos diacrônicos. Ao enumerar essas cidades, o primeiro algarismo identifica o Mediterrâneo em questão e o segundo a sequência na qual se insere aquela cidade. Há um cuidado em observar certa representatividade histórico-espacial e atenção em noticiar algo sobre cidades anteriormente destacadas (não todas) em época posterior de maneira, como dissemos, a registrar a sua continuidade (diacronia). Reiteramos, ainda que sem o mesmo destaque (ou quase menção alguma) na narrativa posterior, muitas cidades seguem sendo uma realidade síncrona acertando, inclusive, de algum modo o passo com o Mediterrâneo da vez. A exemplo da Babilônia (**Figura 2**: observar nela a inclusão de um teatro grego³⁰), a qual continua como cidade a deter um prestígio regional, mesmo em constante declínio demográfico, séculos após a morte de Alexandre Magno nela ocorrida: até ao menos o século I da era cristã como polo mercantil e ainda dois séculos adiante como centro religioso.

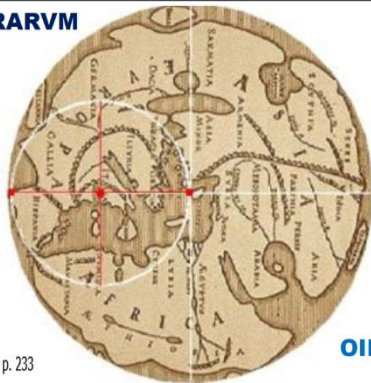
A identificação do "cidadão" (e das elites em especial) com a sua cidade, certa mentalidade "agonística" (isto é, de competição), o emular umas às outras em busca de honra e de glória, a propaganda através da monumentalidade e o evergetismo se disseminam e se tornam dominantes no 3º e boa parte do 4º Mediterrâneo. Esses elementos aqui são os fatores a contextualizar as edificações que na Renascença passam a ser citados como as Sete Maravilhas do Mundo Antigo. O detalhe é que na antiguidade a lista, até consolidar-se na Renascença com artistas como Marteen van Heemskerck (1498-1574), nem sempre foi a mesma e remete à prática de viagens pelos mais diversos motivos, incluindo aquele que poderíamos chamar de turismo. A mais antiga menção às sete consta em um epigrama de Antípatro Sidônio (poeta grego do séc. II a. C.) e delas não consta o Farol de Alexandria, incluído mais tarde, e a Babilônia duas vezes citada, além dos Jardins, as suas Muralhas. No **Apêndice F** chama-se a atenção para o fato de "maravilhas" não ser a forma original de designá-las, mas sim, em todo o mundo habitado, serem "as mais dignas de serem vistas", visitadas, conhecidas. Este mundo vai se esmerar em se tornar cognoscível e fazer-se conhecido também através de mapas que buscam

abarcam para além do Mediterrâneo. Um passo importante neste empenho é o mapa de Eratóstenes de Cirene (276-194 a.C.), o qual como boa parte dos produzidos na Antiguidade não chegaram até nós se não através de notícias, algumas até bem minuciosas, a nos permitirem as suas reconstituições, mais ou menos consensuais, como é o caso do **Anexo F**. Eratóstenes (cuja fama repercutiu através dos tempos por ter calculado a circunferência do planeta com enorme grau de acerto) é um marco na busca de um traçado naturalista dos mapas, tradição recolhida por Roma quando Júlio César envia emissários aos vários pontos do império para levantar a topografia local. Esses dados se fariam presentes no *Orbis Terrarum* do qual Agripa foi incumbido por Augusto de estabelecer, daí ser chamado também de "Mapa de Agripa" (**Figura 3**), que o próprio imperador teve de diretamente concluir (20 d.C.), dada a morte de seu genro e amigo. Na proposta de reconstrução apresentada, tais dados reunidos ao simbolismo romano redimensionaria no mapa o centro vital que de centro do ecúmeno numa linha meridiana vinda do Nilo passando em Éfeso na Anatólia migra para centro do círculo que conta (o *orbis Terrarum*), Roma.

Enfim, os exemplares numismáticos (**Anexos G e H**) manifestam não apenas o nível de integração atingido no 4º Mediterrâneo ("*Mare Nostrum*"), como também propagandeiam a prosperidade, segurança e estabilidade a que se

Figura 3. O *Orbis Terrarum* de Agripa na reconstituição proposta por Jona Lendering apresentado no sentido norte-sul

ORBIS TERRARVM



Fonte: CABECEIRAS, 2013: p. 233

OIKOUMENE

associam à "*Pax Romana*", com a cidade de Roma, a maior das cosmópolis, e o imperador como os seus esteios. O denário de Trajano (**G**) só por trazer no seu averso a Coluna Trajana, mais que nos remeter à campanha da Dácia, nos instala em meio às obras de reurbanização de Roma encetadas com o auxílio de Apolodoro de Damasco (novas Termas, o grandioso Fórum Trajano, no qual se achava a coluna honorária como referência com a mesma altura da encosta aberta no Monte Quirinal, encosta na qual se edificou o Mercado de Trajano com mais de 150 lojas). Este é o auge da

mediterraneanização da cidade quando se calcula ter atingido os extraordinários 1.500.000 de habitantes, cifra que só voltaria a ser alcançada por outra cidade após a Revolução Industrial. No medalhão de Cômodo (**H**) ainda ressoa este poder nos lançando ao mar. Os dados do Anexo iluminam algo da riqueza de detalhes em seu reverso com naus à beira do porto de Alexandria, com o Farol a orientá-las, testemunho da frota criada pelo imperador em 186 d.C. com o intuito de buscar grãos na África caso a colheita no Egito falhasse e a celebração do sucesso (*votis felicibus*).

A leitura e interpretação da documentação (escrita, imagética e material), aqui nada além de insinuada, após situada nos diferentes contextos e esclarecida nos pontos de compreensão dificultosa para o estudante, escolhida em de sua capacidade de se vincular às várias formas de mediterraneanização (quatro ao menos), deve no comentário ao documento destacar tais aspectos visando o entendimento desse processo sem abandonar a análise em relação às demais problemáticas, as quais têm quase todas o Mediterrâneo histórico como cenário ativo.

5. Em busca de uma Antiguidade com voz própria e múltiplos olhares

As ideologias grega e romana [helenização e romanização] têm sido consideradas responsáveis pela formação e perpetuação de uma história do Mediterrâneo tingida por seus vínculos com a dominação imperial ou colonial [lida como europeização e extravazada em dimensões globais]. As características duradouras da história do Mediterrâneo estão implicadas nas principais histórias da antiguidade, cultural, política, social e econômica, mas vão contra esta crítica, para promover uma história pré-moderna comparativa mais ampla em maior escala³¹ (Nicholas PURCELL, 2014: p. 59).

O que é a História Antiga sob o ponto de vista do Mediterrâneo? É a história de uma parte importante do planeta, sem a qual é impossível compreender os nossos tempos ou as sociedades em quaisquer outras partes do planeta. E não em razão de ser o início da história universal, pois não é. Assim como também não em razão de atender qualquer intuito de legitimação ideológica, seja a de algum país europeu, da Europa como o todo ou do Ocidente, afinal nenhuma dessas realidades existiam ao tempo do Mediterrâneo Antigo. A razão de ser de lhe estar reservado um

lugar importante e imprescindível na compreensão de nosso tempo e sociedades se deve antes de tudo ao fato dele ter sido o laboratório onde foram forjadas técnicas de enorme valor agregado para o mundo, como as do alfabeto e da cidadania. É nele e não em outro lugar qualquer. E dele foram sendo levadas e buscadas, estando incrustadas em nossa realidade e cotidiano em maior ou menor medida. Tão logo inventado, o alfabeto rapidamente foi adotado por outros povos adaptando-o aos seus idiomas e peculiaridades, desde o Mediterrâneo. A cidadania e seu rebento, a democracia, por estarem no cerne do poder, na maior parte do tempo não teve aceitação fácil, mas uma vez inventados, como a exalibur na pedra, na pedra permanece à disposição um justo capaz de retirá-la. E assim têm sido revividas quando povos que nunca as tiveram em sua história resolvem enfrentar a tirania e os autoritarismos. Afinal só se pode ver autoritarismo e tirania, despotismo e servilismo a partir do observatório da liberdade cidadã.

Se fazer cessar os ruídos do anacronismo é de todo impossível, pois somos criaturas do presente, ao menos diminuí-los de modo a proporcionar maior limpidez à melodia de outros tempos e sua rítmica é um desafio do qual não se pode abrir mão, mantendo-se sempre vigilantes tão mais insidiosa é a atuação de nosso adversário que se vale das nossas próprias limitações na compreensão desse outro que nem está aí para se o compreendemos ou não. Ou seja, tudo depende de nossa atitude, da posição escolhida no afã de melhor captá-lo. Daí a importância de, ajustada a frequência (os termos da problemática a ser respondida sejam formulados como provindos de um *tertius* capaz de distinguir nossas vozes) saber que o outro tempo prossegue sendo outro por mais pontos de contato se obtenha na comunicação e neste outro se logre contemplar vozes provindas de variados olhares. Ou seja, de outros lugares no espaço desse tempo. Quais escolher é o dilema dos recortes. A nós faz mais sentido envolver mais cidades, o que implica na nossa proposta, entre as mais variadas exclusões, a não conceder a atenção que se poderia desejar ao rural, remeter ao episódico povos avessos à urbanização e ser seletivo a respeito dos mais adequados ao *script* traçado. Não só, por óbvio, em relação às cidades, mas também quanto ao Antigo a ser trabalhado. Uma limitação prática. Recordemos, esta é uma proposta nascida da sala de aula e voltada para a sala de

aula, tendo de administrar uma carga horária restrita a sessenta horas em um semestre. Se não se podia abrir mão do marco inicial, desde cedo sem margem a dúvidas, a Revolução Agrícola (fundamental a evidenciar a não existência do Mediterrâneo histórico desde sempre), necessário foi ceder no marco final. Augusto, de pronto. Depois os Antoninos, sem maiores dificuldades o acréscimo por representarem uma mesma unidade estrutural. Assim, nunca fizemos mais que meros acenos à fascinante fronteira final: a administração responsável das horas destinadas ao Curso não permitia ir além. O que se tem à mão são pistas sobre o que pode ser realizado, tendo sido desenhado na prática.

Uma palavra final. Assumir o ponto de vista do Mediterrâneo não é nos aprisionarmos nele. Volta e meia um sobrevôo nos momentos mais decisivos. Olhar à volta, ou olhar de outro planeta. Lembra? Começamos considerando os demais focos civilizacionais na Antiguidade e , por isso, constatamos a atração mútua entre Mesopotâmia e Índia. Ao concluir, sublinhamos o fato de terem nascido o alfabeto e a cidadania no Mediterrâneo e não em outras partes do planeta, não para desprezá-las. Longe disso, mas é preciso entender o seu papel estratégico na compreensão desses e de outros fenômenos e da própria contemporaneidade. Não se trata, portanto, de uma nova história universal, afinal a agricultura e a urbanização foram inventadas à sua revelia. Não há nem mesmo sentido na expressão “Crescente Fértil”, posto escantear o vale do Indo e naturalizar a associação das regiões restantes ao Mediterrâneo. E o fato de nascerem por caminhos próprios, antes desse Grande Verde, propocionará ao Oriente uma circulação de riqueza maior que a do Ocidente até a Revolução Industrial. E vida urbana mais sólida se comparada à parte ocidental banhada pelo mar, sofrendo menos o impacto diante dos refluxos da mediterraneização por tirar vantagem de mais próximos de focos civilizacionais ainda mais à leste.

Referências Textuais

ABULAFIA, David. **O grande mar**: uma história humana do Mediterrâneo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ARAGÃO, Maria José. **História dos Alfabetos**. Rio de Janeiro: Interciência, 2013.

BRAUDEL, Fernand. **Memórias do Mediterrâneo: pré-história e antiguidade.** Lisboa-Rio de Janeiro: Terramar-Multinova, 2001.

_____. **Gramática das Civilizações.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O Espaço e a História no Mediterrâneo.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Uma Lição de História:** Châteauvallon, Jornadas Fernando Braudel, 18-19-20 de outubro de 1985. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

BROTTON, Jerry. **Uma História do Mundo em Doze Mapas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CABECEIRAS, Manuel Rolph. **Urbi et Orbi, nós e os outros:** romanidade(s), fronteira étnica e a História como escrita dos dilemas pátrios (tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.

CANDIDO, Maria Regina (org.). **Rede de Conectividade no Mediterrâneo Antigo:** Múltiplos olhares sobre as relações socioculturais, comerciais e políticas em sociedades mediterrâneas. Rio de Janeiro: UERJ/NEA, 2017.

CHEVITARESE, André L. e CORNELLI, Gabrielle. **Judaísmo, Cristianismo e Helenismo:** Ensaio acerca das interações culturais no Mediterrâneo Antigo. São Paulo: Annablume / FAPESP, 2007.

CLARK, Stuart (ed.). **The Annales School: Critical Assessments.** Vol. III (Fernand Braudel). London & New York: Routledge, 1999.

FEBVRE, Lucien. **Un livre qui grandit:** La Méditerranée et le Monde méditerranéen à l'époque de Philippe II *In:* CLARK, Stuart (ed.), 1999.

FINLEY, Moses I. **Economia antiga.** 2ª ed. rev. am. Porto: Afrontamento, 1986.

_____. Porto: Afrontamento, 1980.

FUNARI, P. P. A.; CARLAN, Cláudio Umpierre; DUPRAT, Paulo Pires. **Arqueologia e Economia Antiga no Mediterrâneo:** Das Origens à Dominação Romana. São Paulo: Fonte Editorial, 2019.

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

_____. *et al.* (Orgs.). **Fronteiras mediterrânicas:** estudos em comemoração dos 10 anos do LEIR-MA/USP. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

HARRIS, William Vernon (ed.). **Rethinking the Mediterranean.** Oxford & New York: Oxford University Press, 2005.

HORDEN, Peregrine & KINOSHITA, Sharon (eds.). **Companion to Mediterranean History.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2014.

_____. & PURCELL, Nicholas. **The Boundless Sea: Writing Mediterranean History.** London & New York: Routledge, 2020.

_____. **The Corrupting Sea: A Study of Mediterranean History.** Oxford: Blackwell, 2000.

LACOSTE, Yves (org.). **Ler Braudel**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LEICK, Gwendolyn. **Mesopotâmia: A Invenção da Cidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

MORALES, Fábio Augusto & SILVA, Uiran Gebara da. História Antiga e História Global: afluentes e confluências In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 40, n. 83, p. 125-150, jan.-abr. 2020. Disponível: <https://dx.doi.org/10.1590/1806-93472020v40n83-06> (acesso em 20 out. 2020).

MORRIS, Ian. Mediterraneanization. In **Mediterranean Historical Review**, Vol. 18 (2): p. 30-55, 2003.

POZZER, Katia Maria Paim. Relações de Poder no Império Assírio: Arqueologia e Iconografia da Conquista de Lakiš. **Maracanan** (Dossiê "Relação de Poder no Mediterrâneo Antigo"). Vol. IX, nº 9, p. 10-31, 2013

PURCELL, Nicholas. The Ancient Mediterranean. In: HORDEN, P. & KINOSHITA, S. (eds.) **Companion to Mediterranean History**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2014, p. 59-76.

REMY, Jean & VOYÉ, Liliane. **A Cidade: rumo a uma nova definição?** Porto: Afrontamento, 1994.

SILVANO, Filomena. **Antropologia do Espaço**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

Referências Didáticas

BRAICK, Patrícia Ramos & MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

DOMINGUES, Joelza Ester. Estandarte de Ur: a história em imagens. In: **Ensinar História**. São Paulo, 2014, Texto, imagens e vídeo do documentário disponível em <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/estandarte-de-ur/>

FUNARI, Pedro Paulo A. **Antiguidade Clássica: A História e a Cultura a partir dos documentos**. 2ª. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

_____ & GARRAFONI, Renata Senna. **História Antiga na Sala de Aula**. Campinas: UNICAMP, 2004.

KINDER, Hermann & HILGEMANN, Werner. **Atlas Histórico Mundial: Vol. 1. De los orígenes a la Revolución Francesa**. 18ª ed. Madrid: Istmo, 1996.

LABECA MAE-USP. **Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga** (Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo): Disponível em <http://labeca.mae.usp.br/> Canal no Youtube (acessado em 18 out. 2020): <https://www.youtube.com/channel/UCtaIBXH99EMtKDJTv7h0cig>.

LARP MAE-USP. **Laboratório de Arqueologia Romana Provincial** (Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo): <http://www.larp.mae.usp.br/> Canal no Youtube disponível em (acessado em 18 out. 2020): <https://www.youtube.com/c/LARPMAE/featured>.

SANG-HO Han (dir.). **A História da Palavra** (em três episódios: 1. O Nascimento da Escrita, 2. A Palavra Escrita: O Desafio sem Fim, 3. A Revolução dos Alfabetos). Seul, Coreia do Sul: EBS TV, 2007. Episódio 3 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=T4VFpLDucBI>.

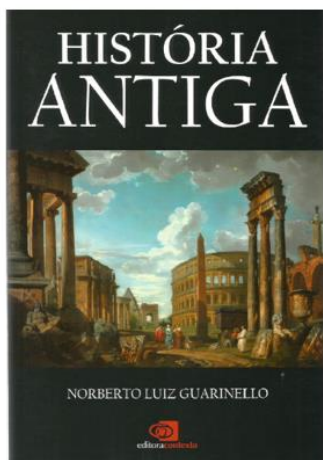
UNIVESP TV. **Fenícios e o Mediterrâneo com Maria Cristina Kormikiari** (2015): <https://www.youtube.com/watch?v=3t-L-oGdPXE>

_____. **Estudo das Cidades Gregas com Maria Beatriz Borba Florenzano** (2015): https://www.youtube.com/watch?v=0L-NwqgA_Ps

_____. **Roma e suas Províncias com Maria Isabel Fleming** (2015): <https://www.youtube.com/watch?v=C9VKHoa7XVw>

APÊNDICES³²

Apêndice A – Roteiro de Estudo dos Mediterrâneos em Guarinello e Braudel



PRIMEIRO MEDITERRÂNEO Séculos XXIV – XII a.C.
Do Capítulo 3 (O Mediterrâneo: processos de integração), as págs. 55 a 57 (integrações anteriores).

SEGUNDO MEDITERRÂNEO Séculos VIII – VI a.C.
Capítulos 4 (Navegações) e 5 (Cidades-Estados), correspondendo às págs. 59 a 96.

TERCEIRO MEDITERRÂNEO Séculos V – I a.C.
Capítulos 6 (Hegemonias) e 7 (O imperialismo romano), correspondendo às págs. 97 a 138.

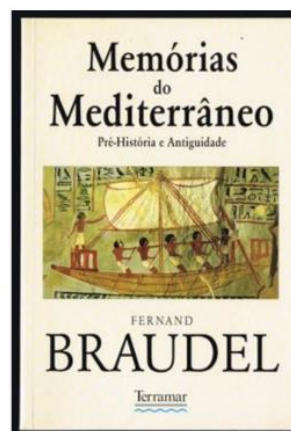
QUARTO MEDITERRÂNEO Séculos I a.C. – V d.C.
Capítulos 8 (O Império) e 9 (Antiguidade Tardia), correspondendo às págs 139 a 174.

PRIMEIRO MEDITERRÂNEO Séculos XXIV – XII a.C.
Capítulos 3 (O duplo nascimento do mar) e 4 (Séculos de unidade: os mares do Levante de 2500 a 1200), correspondendo às págs. 67 a 184.

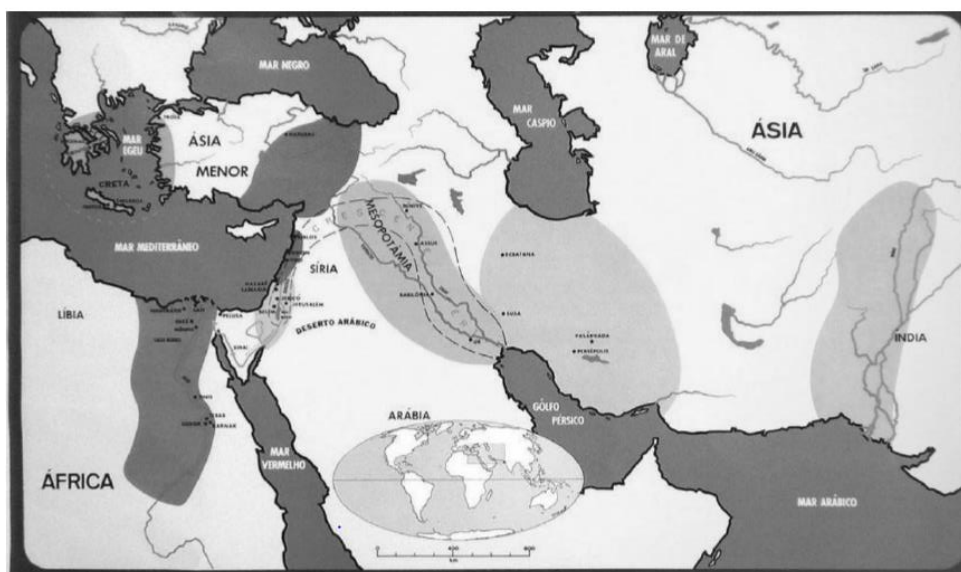
SEGUNDO MEDITERRÂNEO Séculos VIII – VI a.C.
Da pág. 185, ao início do Capítulo 5 (Tudo muda do século XII ao século VIII), o 6 (As colonizações ou a descoberta de uma América: séculos X a.C. – VI a.C.) e no 7 (O milagre grego) até a pág. 288 (a marcha zigzagueante da ciência).

TERCEIRO MEDITERRÂNEO Séculos V – I a.C.
Da pág. 118 (a ciência no século de Péricles) a 298, concluindo o capítulo 7, passando para o 8 (Roma torna-se maior que o Mediterrâneo), a parte I (o imperialismo de Roma), págs. 299 a 317.

QUARTO MEDITERRÂNEO Séculos I a.C. – V d.C.
As parte II (para além do Mediterrâneo) e III (a grande personagem: a civilização mediterrânica) do capítulo 8, correspondendo às págs. 317 a 343).



Apêndice B – Mapeando Revoluções, Civilizações e a 1ª Mediterranização (Folha de Exercício)



Nome _____ Data _____

Apêndice C – Contexto arqueológico e documentação escrita das fronteiras do Mediterrâneo no Egito Antigo (página de apostila)

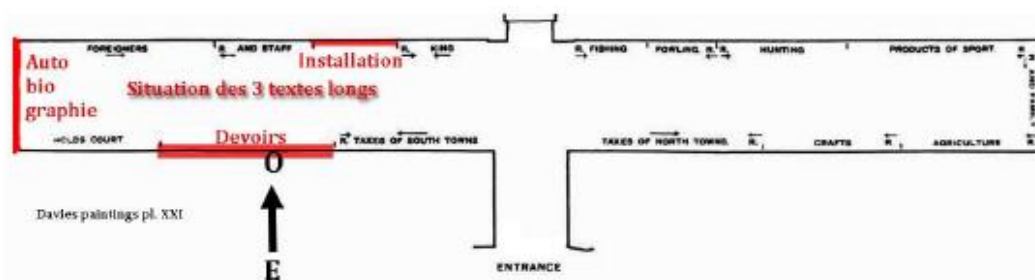
02. EGITO: RECOMENDAÇÕES AO VIZIR REKHMIRÉ⁸ NA SUA POSSE

A) COMENTÁRIO CONTEXTUAL



Nesta imagem, numa sequência de cinco registros são mostrados de cima para baixo a apresentação ao Egito de tributos e embaixadores oriundos do Punt (1), da área do Mar Egeu (2), de povos da Núbia, isto é, do então Reino de Kush (3), da Síria-Palestina ou Levante, chamada pelos egípcios de Retenu, (4) e cativos núbios e sírio-palestinos acompanhados de mulheres e crianças (5). A origem da imagem é a tumba do vizir Rekhmiré, cuja relevância como um dos mais importantes sepulcros privados do Reino Novo advém em parte justamente das pinturas que documentam as relações exteriores de Egito neste momento, assim como o alto nível a que chegou a vida cortesã.

Não obstante, os textos escritos são os que mais despertam atenção. Na imagem adiante (orientada de leste para oeste: E→O) o local exato onde o texto por nós destacado se acha na tumba (indicado em francês “*installation*”):



Trata-se do discurso pronunciado pelo faraó Tutmosis III⁹ no momento de dar posse ao seu vizir.

⁸ XVIII^a dinastia.

⁹ Menkheperre Dyehntymose ou Tutmosis III ou Tutmés III, sexto faraó da XVIII^a dinastia, sucedeu ao seu pai, Tutmosis II, em 1479 a.C., mas em razão de sua tenra idade, assumiu o governo, como regente, sua tia e

Apêndice D – Entre o 1º e o 2º Mediterrâneo nasce o Alfabeto, produto e fator/conector da mediterraneização (diapositivo)

An Evolving Alphabet

Hieroglyphic	Proto-Sinaitic	Phoenician & Paleo-Hebrew	Early Greek	Greek	Latin
					A
					B
					E
					K
					M
					N
					O
					R
					S
					T

MAIS ANTIGOS SISTEMAS DE ESCRITA

9. **Estíngle de Serabit el-Khadim**
(Península do Sinai, Reino Médio Egípcio, ca. 1500 a.C.)

8. **Ugarit** (mais antigo abecedário, ca. 1400 a.C.)

10. **SARCÓFAGO DE SANG-HO, REI DE BIBLOS, SANG-HO, REI DE BIBLOS**

1-5 H S K S + Y I S S F 9 I S W F Y S W L S 9 I S L K Y I S L O G I 9 T W W I 9 9 K I S 9 H K L C I 9 W L S I S 9 B K I 9 L O 9 F H H L O 7 I I S 9 K I 9 H M S I I 9 7 H H S I K K 9 Y I 9 7 I C O I H H 9 9 + H S Y I 9 S Y I 9 K F V W T H E + I 3 0 W S I 9 0 B I I 7 F + H H S I I 9 9 K I C I 7 3 Y I C 9 I 7 3 6 0

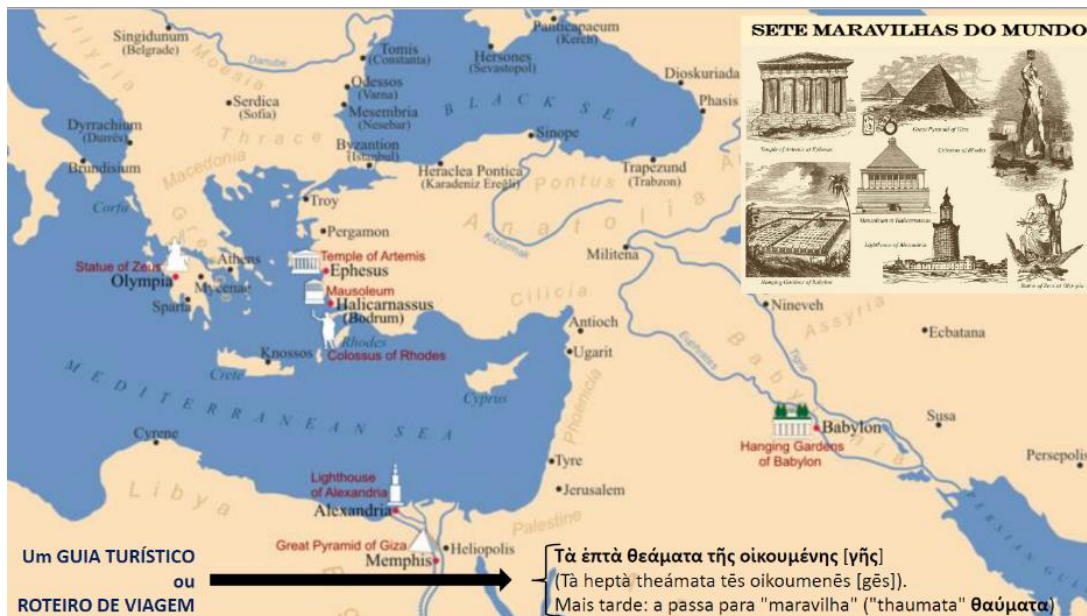
Fonte: Diapositivo com montagem de capturas de tela do videodocumentário de SANG-HO, *A História da Palavra*, episódio 3 (A Revolução dos Alfabetos), 2007.

APÊNDICE E – Uma amostra do assentamento de Pithecussa na ilha de Ísquia e o mar “quase” sem fronteiras do 2º Mediterrâneo (diapositivo)



Imagens das Taças de Nestor de Micenas e de Pithecussa e do diagrama reconstituído (acesso: 27. nov. 2020) disponíveis em - [https://en.wikipedia.org/wiki/Nestor%27s_Cup_\(Mycenae\)#/media/File:Nestorbecher_Mykene_\(Nationalmuseum_Athen\).JPG](https://en.wikipedia.org/wiki/Nestor%27s_Cup_(Mycenae)#/media/File:Nestorbecher_Mykene_(Nationalmuseum_Athen).JPG); - https://it.wikipedia.org/wiki/Coppa_di_Nestore#/media/File:Coppa_di_Nestore.png; - [https://en.wikipedia.org/wiki/Nestor%27s_Cup_\(Pithekoussai\)#/media/File:Nestor_Cup_Cumae.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Nestor%27s_Cup_(Pithekoussai)#/media/File:Nestor_Cup_Cumae.jpg)

Apêndice F – Guia turístico do que há para ser visto no mundo antes de morrer... Ou acabar! (diapositivo)



Montagem com mapa da localização das Sete "Maravilhas do Mundo Antigo" disponível em https://www.wikiwand.com/en/Seven_Wonders_of_the_Ancient_World (acesso 1 nov. 2020) e imagem idealizada disponível em <https://svetionikproslosti.wordpress.com/2018/03/23/светска-чуда-античког-света/> (acesso 1 nov. 2020).

ANEXOS

Anexo A – A descoberta de Uluburun em um livro didático para o ensino no médio

Aprenda mais


A descoberta do Uluburun
 Em 1982, o mergulhador Mehmet Gökür encontrou vestígios de um naufrágio na costa da Turquia: o navio Uluburun, nome da região onde foi encontrado, havia naufragado no século XIV a.C. Os objetos encontrados na embarcação nos oferecem pistas sobre o comércio realizado entre os povos da Antiguidade, o que fez dessa descoberta uma das maiores proezas da arqueologia subaquática.



Murat Tilyev, arqueólogo náutico turco, trabalhando na retirada das placas de cobre transportadas pelo Uluburun.

Encomenda dos reis
 Para a retirada dos 18 mil artefatos encontrados no Uluburun, foram necessários cerca de 23 mil mergulhos, realizados entre 1983 e 1994. Veja abaixo alguns desses objetos e seus prováveis locais de origem.

Metal: preciosos para as guerras
 onze toneladas de cobre e estanho, metais utilizados para obter o bronze. A descoberta do processo de fabricação do bronze permitiu produzir armas e ferramentas mais resistentes. O metal encontrado pode ter sido fundido em Chipre ou Creta, os principais centros produtores e distribuidores, e transformado em placas, facilitando o transporte.



45 cm

Vidro
 Para facilitar o transporte, o vidro era fabricado em forma de pastilhas. O uso do cobalto, que dá esse tom azul, mostra a sofisticação da produção. As peças de vidro encontradas vieram provavelmente do Egito, o mais antigo produtor desse material.



16 cm

O comércio no Mediterrâneo
 A formação dos primeiros impérios durante a Idade do Bronze (c. 3000 a 1100 a.C.) e a distribuição desigual de recursos, principalmente de metais, impulsionaram o fluxo de pessoas e mercadorias. Um dos resultados desse processo foi o intercâmbio cultural entre os povos do Mediterrâneo.

Muitos produtos transportados pelo Mar Mediterrâneo vinham de regiões distantes, como o Mar Báltico, a Ásia central e a África tropical.

As rotas comerciais e a negociação de mercadorias serviam também como canais de trocas culturais e artísticas. No Uluburun havia objetos de doze culturas diferentes, indicando que povos de todo o Mediterrâneo nesse período.

Marfim e madeira
 de elefante e de búfalos chegavam a 25 centímetros (como o dia foto), vinham da África tropical e eram transportados até o Egito. Presas de elefante também eram transportadas por caravanas vindas da Ásia central até a Fenícia. O búfalos era utilizado na fabricação de móveis e de instrumentos musicais, e as presas eram usadas para peças de decoração, recipientes para cosméticos, entre outras coisas.



1,4 cm

Selos diplomáticos
 Ao lado, o selo de Neferiti, esposa do faraó Akhenaton, feito em ouro, do século XIV a.C. Essa espécie de carimbo servia para validar acordos entre governantes, o que indica a possível presença de diplomatas na embarcação.



Plano de rotas do navio Uluburun
 Rota comercial marítima
 Rota comercial terrestre

Os cerúlos cobrados no mapa indicam as rotas comerciais marítimas encontradas no Uluburun, seguindo o tipo de material:

- Metais
- Cerâmicas
- Madeira e couro
- Vidro
- Pedras
- Outros

O navio, que provavelmente se dirigia à Creta, tinha capacidade para transportar cerca de 250 toneladas em 15 metros.

Esta infografia será explorada em aula subsequente.

Durante o Novo Império no Egito, os faraós estenderam seus domínios até a Síria e a Fenícia, onde rotas comerciais marítimas e terrestres se encontravam. Os faraós ofereciam proteção contra o Reino de Mitani e o Império Hitita e, em troca, obtinham privilégios comerciais dos governantes locais.

Encomenda das elites
 O Uluburun também trouxe mercadorias de altíssimo valor. Uma delas era o âmbar, uma resina de árvores solidificada, usada para fazer joias. Foram encontrados milhares de contas de âmbar como estas, que mediam entre 0,2 e 2 centímetros e vinham da região do Báltico.

Nem mais, nem menos
 No Uluburun havia 149 pedras em três padrões de massa diferentes. Os comerciantes usavam pedras como estojo em forma de estifugo para transações de metais preciosos em balanças de pratos.

Cerâmica
 Vinho, grãos e terebintina, uma resina usada para fazer perfumes, eram armazenados em ânforas como esta, originária da Fenícia.





3,6 cm

5,6 cm

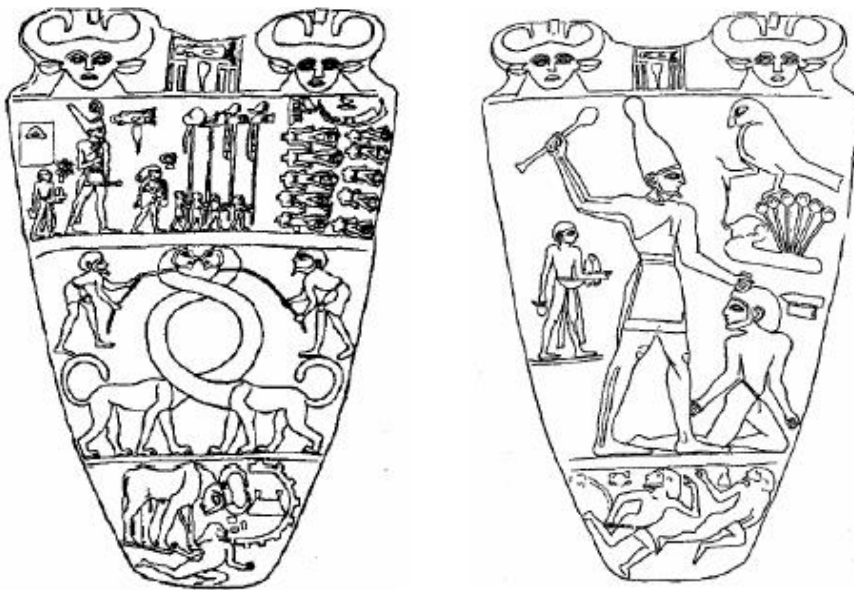
Fonte: BRAICK & MOTA, 2012: p. 78-79.

Anexos B e C – À margem e fora dele, o duplo nascimento do mar



Acima, Estandarte de Ur (c. 2600-2400 a.C.); abaixo, Paleta de Narmer (c. 3200-3000 a.C.).

Disponíveis em <https://www.britishmuseum.org/collection/image/8056001> (acessadas em 19 nov. 2020). The image will be released to you under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) license.



Fonte: BRAUDEL, 2001: p. 83.

Anexo D – Os fenícios e o 2º Mediterrâneo



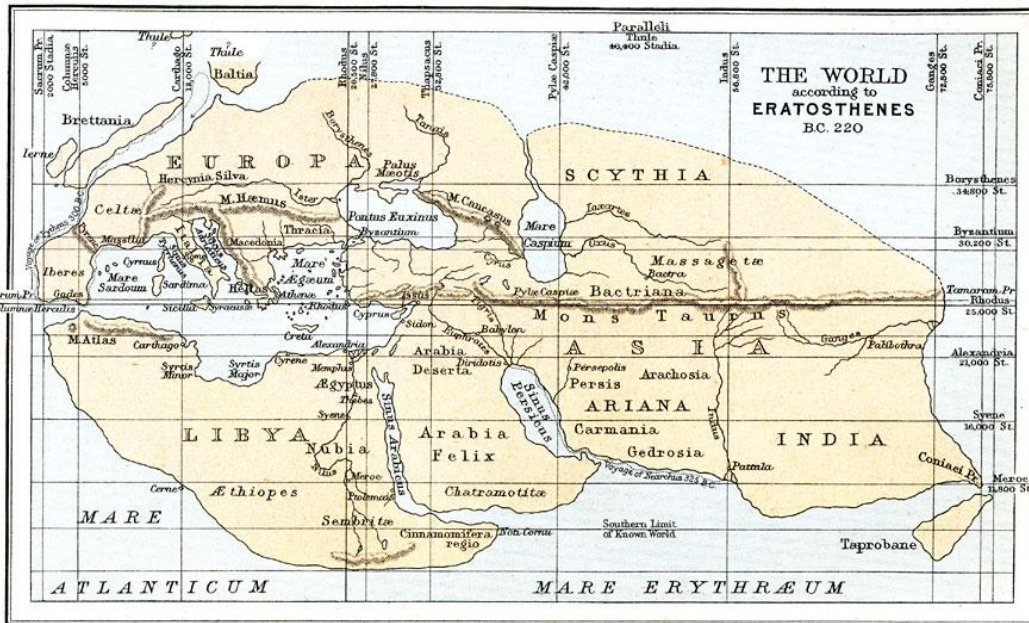
Fonte: KINDER & HILGEMANN, 1996: p. 38.

Anexo E – O despontar da Revolução Hoplítica e o 2º Mediterrâneo



Fonte: Matteo D'ACUNTO, *Il mondo del vaso Chigi: Pittura, guerra & società a Corinto ala metà del VII secolo a.C.*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2013, pp. XX, XXVI e XXXI;

Anexo F – Do centro à periferia e além, a percepção do meu espaço-mundo



Anexos G e H – Numismática Imperial Romana e o 4º Mediterrâneo



Trajano (nascido em 53 e morto em 117), AR Denário, data provável: 112-114, ANVERSO: **IMP TRAIANO AVG GER DAC P M TR P COS VI P P** / Laureado, busto drapeado de perfil voltado para a direita, visto por trás. / REVERSO: **S P Q R OPTI MO PRINCIPI** / Coluna de Trajano encimada pela estátua do imperador e ladeada sobre a base por duas águias; 18mm x 21mm, 3.38g.

Acessado em 19 nov. 2021, disponível em [https://www.coinshome.net/en/coin_definition-1_Denarius-Silver-Roman_Empire_\(27BC_395\)-DP7BwclQ_4cAAAE0I46TOhE.htm](https://www.coinshome.net/en/coin_definition-1_Denarius-Silver-Roman_Empire_(27BC_395)-DP7BwclQ_4cAAAE0I46TOhE.htm)



Acessado em 19 nov. 2021, disponível em <https://www.cngcoins.com/Coin.aspx?CoinID=123536>

Medalhão com o imperador Cômodo (imperador de 177 a 192 d.C.) datado de cerca de 189 (?), Æ 60,01 g. ANVERSO: **M COMMODVS ANTONINVS FELIX AVG BRIT** / Busto laureado, ombro e vestindo couraça decorada com égide. REVERSO: **VOTIS FELICIBVS** / Cômodo sacrificando sobre um tripé colocado na entrada de um porto em direção ao qual cinco navios (quatro embarcações comerciais e uma galera naval) se aproximam; um sacerdote de pé junto ao tripé acompanha o imperador. Embaixo de um Farol de quatro camadas (identificado como o Farol de Alexandria) um touro morto sacrificado.

Disponível em <https://etc.usf.edu/maps/pages/10400/10489/10489.htm> (acesso: 15 nov. 2020); Maps ETC is copyright © 2007-2012 by the University of South Florida. Educational Use.

¹ Resultado de um trabalho desenvolvido em sala de aula na disciplina “História Antiga”, 1º Período do Curso de Graduação em História da UFF, *campus* Gragoatá (Niterói, RJ), durante sete anos (2013 a 2019) sobre uma apresentação mediterrânica da matéria. É a 3ª fase de uma proposta formulada em 1998 que se constituiu no Projeto Permanente de Monitoria “Apoio à disciplina História Antiga”, renovado anualmente e mantido pelo Programa de Bolsas de Monitoria da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC), depois designada Graduação (PROGRAD) pela reforma administrativa de 2011. Nas fases anteriores elaborou um guia (de cronologias, mapas e glossário) como instrumento de apoio a quem cursava a disciplina denominado de *Anamnésis* (1ª fase). A seguir, consolidado tal instrumento, voltamo-nos para o modo como a História Antiga é desenvolvida nos livros didáticos empregados no Ensino Médio (2ª fase), confrontando tais obras nas seções destinadas à matéria com as problematizações propostas à turma e o estado de arte das investigações a elas atinentes durante o curso. É do exercício da crítica deste material que se passou a considerar a sua reescrita. Desta 3ª fase recortamos a periodização como formulada em 2018 e a apresentamos na XVI Jornada de História Antiga “Pólis, Urbs e Cidades no Mediterrâneo Antigo” de 21 a 24 de maio de 2019, promovida pelo Núcleo de Estudos da Antiguidade (NEA-UERJ), com o título *O Mediterrâneo Antigo e sua periodização: uma proposta didática*. Uma trajetória, pois, construída coletivamente desejo assinalar aqui o agradecimento especial a todos que contribuíram nesta última fase: da Divisão de Monitoria responsável pela administração das bolsas aos estudantes, passando pelas Coordenações de Monitoria a nível departamental, aos monitores bolsistas e voluntários (nas duas modalidades colaboradores próximos igualmente empenhados, dos primeiros aos mais recentes: Shaenny Damiana Barbosa de Souza, Ana Luiza da Costa Duarte, Bárbara Celi de Souza Aguiar Cardoso, Vitoria de Oliveira Barroso, Lukas Paz de Barros Lima, Larissa Cristhina Giron Ferreira, Matheus Brum Dettmann, Mariana Salmazo Carvalho e Ana Beatriz Siqueira Bittencourt) e às quatorze turmas envolvidas.

² Doutor em História (UFF), Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF) / Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF), Brasil, mrcabeceiras.uff@gmail.com.

³ Professor na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista de 1986 a 1997 lecionando História Antiga e Medieval.

⁴ Em Coordenação do Curso de Graduação em História da UFF, *Projeto Político Pedagógico: Reforma Curricular 2016-2018*, Niterói, GGH-IHT-UFF, 2018, vide histórico na p. 6 e 8. Disponível em http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2018/07/PPP_ebook.pdf

⁵ Estamos a entender como flanquear o Estado Nacional as manobras de escapar ao seu controle e ingerência feitas por empresas multi- ou transnacionais, enquanto as restrições de cima a baixo como as advindas por organismos multilaterais através da difusão de parâmetros de “governança global” sobre os países membros (BANCO MUNDIAL. *What is our approach to governance?*), o que se aproximaria do tanto do globalitarismo já denunciado pelo geógrafo Milton SANTOS quanto do imperialismo esclarecido de Kant como identificado pelo cientista político Yoram HAZONY.

⁶ Em *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 50^e année, n. 5, 1995, p. 947-1078, o dossiê *L'Économie Antique*, aberto com o artigo de Jean ANDREAU *Vingt ans après. L'Économie Antique de Moses I. Finley* (p. 947-960), proporciona ideia do impacto da obra.

⁷ É o que demonstra a noção de “fronteira étnica” forjada por Barth e empregada por Ciro Flamarion Cardoso, por exemplo, em *Antiguidade Oriental, Política e Religião* (São Paulo, Contexto, 1990, p. 17-19). Esta foi um dos alicerces teóricos da tese defendida sob a sua orientação em 2013 (vide bibliografia). Fundamental a leitura de POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne, *Teorias da Etnicidade* (seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik BARTH), São Paulo, UNESP, 1998, p. 141, 152/153 e 166-168.

⁸ Fernand BRAUDEL dirigiu a publicação coletiva em dois volumes *La Méditerranée*: 1. *L'espace et l'histoire* e 2. *Les hommes et l'héritage* (Paris, Arts et Métiers Graphiques, 1977-78), posteriormente editados pela Flammarion na coleção «*Champs*» em 1985, da qual a Martins Fontes se baseou para a tradução brasileira (1988). Já o texto produzido para Skira, *Les mémoires de la Méditerranée: préhistoire et antiquité*, Paris, Fallois, 1998.

⁹ Exemplo desse procedimento transdisciplinar se vê em ABULAFIA, 2014.

¹⁰ Como manual introdutório aos temas abrangidos pelos cerca de 1500 anos de seu recorte, cumpre destacar ainda como relevantes as reflexões propostas sobre memória social, o diálogo presente-passado, a construção da ideia de “antigo” e do campo da “história antiga”, a medida da sua cientificidade, questões metodológicas e debates teóricos, elencando as principais contribuições do século XIX em diante e passando em revista os principais problemas.

¹¹ Vide o Prólogo da 2ª edição francesa (1966) de sua tese reproduzida em espanhol (p. 17).

¹² O texto de Braudel antes de vir à luz (1998) foi revisado por especialistas na área (o arqueólogo especializado em Pré-História e Proto-História Jean Guilaine do Collège de France e o historiador e arqueólogo Pierre Rouillard, diretor de investigação emérito no C.N.R.S.) quanto aos trabalhos arqueológicos e quando necessários feitos os devidos reparos em notas de rodapé.

¹³ A ideia de um Mediterrâneo que ultrapasse a si mesmo e tenha contornos imprecisos parece gerar certo incômodo. Ora, se o espaço é por definição radicalmente movimento, poderiam não ser inconstante em suas fronteiras?

¹⁴ No original em espanhol: “Los capítulos I, II y III describen la diversidad del mar y trascienden espacialmente sus orillas materiales. ¿Se puede hablar, en estas condiciones, de una unidad física de este mar (capítulo IV, «La unidad física: el clima y la historia») o de una unidad humana necesariamente histórica (capítulo V, «La unidad humana: rutas y ciudades, ciudades y rutas»)? Estas son las etapas que cubre la amplia sección introductoria, la cual se propone dibujar los diferentes rostros y el rostro del Mediterráneo, para así poder comprender mejor, dentro de los límites de lo posible, su destino multicolor”.

¹⁵ Vide as três conferências na Universidade Johns Hopkins publicadas como Dinâmica do Capitalismo Rocco, 1987 (1985), p. 53-54: “Por *economia-mundo*, palavra que forjei a partir do vocábulo alemão *Weltwirtschaft*, entendo a economia de somente uma porção do nosso planeta, na medida em que essa porção forma um todo econômico. Escrevi, já faz tempo, que o Mediterrâneo do século XVI era, por si só, uma *Weltwirtschaft*, uma economia-mundo; podendo igualmente chamar-se *lhe*, em alemão, *ein Welt für sich*, um mundo em si mesmo. Uma economia-mundo pode-se definir como uma tríplice realidade: – Ela ocupa um espaço geográfico dado; portanto, tem limites que a explicam e que variam, embora com uma certa lentidão. Ocorrem mesmo, forçosamente, de tempos em tempos, mas a longos intervalos, rupturas. (...) – Uma economia-mundo aceita sempre um polo, um centro, representado por uma cidade dominante, outrora uma cidade-Estado, hoje uma capital, entenda-se, uma capital econômica (nos Estados Unidos, Nova Iorque, não Washington). Aliás, podem existir, inclusive de modo prolongado, dois centros simultâneos numa mesma economia-mundo: Roma e Alexandria ao tempo de Augusto, Antônio e Cleópatra; Veneza e Gênova ao tempo da guerra de Chioggia (1378-1381); Londres e Amsterdam no século XVIII, antes da eliminação definitiva da Holanda. Pois um desses dois centros acaba sempre por ser eliminado. (...) – Toda a economia-mundo se reparte em zonas sucessivas. O núcleo e a região que se estende em torno do centro (...). Depois vêm as zonas intermediárias, em torno desse núcleo central. Finalmente, muito amplas, as margens que, na divisão de trabalho que caracteriza a economia-mundo, são mais subordinadas e dependentes do que participantes [grifo nosso].

¹⁶ É um geógrafo a alertar, caso tenha passado despercebido a algum historiador: “Os que dizem que a primeira parte do *Méditerranée* é dedicada à geografia física não percebem que (...) é para logo mostrá-las em função dos problemas humanos” (LACOSTE, 1989: p. 187).

¹⁷ François FOURQUET, Um novo espaço-tempo *In*: LACOSTE, 1989: p. 79-96.

¹⁸ “*Já o bom historiador se parece com o oiro da lenda. Onde fareja carne humana sabe que ali está a sua caça*” (Marc BLOCH, *Apologia da História*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001, p. 54).

¹⁹ Tradução nossa de: “*Philippe II et la Méditerranée: beau sujet. Mais pourquoi pas la Méditerranée et Philippe II? Un autrement grand sujet encore? Car entre ces deux protagonistes, Philippe et la Mer Intérieure, la partie n'est pas égale...*”, reminiscência de Febvre em artigo antes publicado na *Revue historique*, vol. 203, p. 216-224, 1950 e republicada em CLARK, 1999.

²⁰ Algo reconhecido ainda na mesma página (“*Essa é uma definição mais restrita do que a do grande pioneiro da história mediterrânica, Fernand Braudel, que às vezes abrangeu lugares além do Mediterrâneo*”), detalhando um pouco mais adiante (p. 22-23).

²¹ Haveria um 5º Mediterrâneo? Tudo leva a crer que sim, pois a partir da metade final do século III d.C. a unidade já não é a mesma, com a bacia oriental gradativamente avançando em um processo de distanciamento da parte ocidental. Neste caso, o desafio à Roma do império de Palmira com a sua rainha, Zenóbia poderia ser um marco. Todavia como o Curso não dispunha de tempo hábil para ir além dos Antoninos, não houve como investigar a respeito.

²² Em média o transporte marítimo tem respondido no comércio mundial por 80% de seu volume e pouco mais de 70% em relação ao valor. Dados apresentados pela Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD) em 2012 (UNCTAD, *Review of Maritime Transport 2012*, p. 14. Tendência mantida, apesar da UNCTAD 2020 indicar crescimento estagnado do transporte marítimo no ano (+ 0,5%), o abalo ter atingido todo o comércio.

²³ Em https://www.youtube.com/watch?v=g8L7j0D3_f8 apresentação da maquete brasileira no Centro Cultural Jerusalém. O arqueólogo Rodrigo Pereira da SILVA no programa *Evidências* na Tv Novo Tempo apresenta a de Jerusalém: https://www.youtube.com/watch?v=CXm_KiCKpYk

²⁴ Citação feita por Brotton de Alfred KORZYBSKI, "General Semantics, Psychiatry, Psychotherapy and Prevention" (1941), in _____, *Collected Writings, 1920-1950* (Fort Worth, Tex., 1990), p. 205.

²⁵ Entre produtos inexistentes nos vales fluviais a levar a Mesopotâmia para o oeste abeirando-se do "mar sem fim" a madeira de lei assinalada na busca de Gilgamesh pelo cedro do Líbano.

²⁶ Cumpre explicar essa expressão, "culturas urbanas de impacto mais duradouro". No findar do Neolítico registram-se duas extraordinárias revoluções a fornecer os parâmetros que estruturarão as sociedades mais complexas até a Revolução Industrial, identificadas corriqueiramente de Revolução Agrícola (na passagem do IXº para o VIIIº milênio, também dita Revolução Neolítica) em territórios do Antigo Oriente Próximo e, depois no ocaso do IVº milênio para o IIIº a Revolução Urbana. A primeira dessas revoluções, iniciada nas áreas altas em torno da Mesopotâmia, legando ao ser humano maior autonomia na produção de alimentos acarretou um importante crescimento demográfico, dando lugar a importantes sítios, com destaque para Çatal Hüyük na Ásia Menor e Jericó na Síria-Palestina. Há um enorme debate sobre se devemos considerá-los grandes aldeias ou cidades, com a balança pendendo cada vez mais para este lado. Ainda mais se acrescentarmos às evidências arqueológicas as reflexões teóricas de Rémy e Voyé, identificação como espaço urbano é perfeitamente cabível. Todavia estão longe de obterem o impacto das urbanizações a partir dos vales fluviais de impacto duradouro, ao passo que as anteriores não irão muito além de suas áreas e logo declinarão. É o que nos faculta tratar tais sítios como protourbanos.

²⁷ No teatro de comédia se diz fazer o papel de "escada" o ator secundário que "sem ser engraçado" entrega a piada no ritmo (ou tempo) certo para o protagonista fazer rir.

²⁸ GUARINELLO (2013: p. 54): "A ideia central é que esse processo [de progressiva integração] deve ser visto através da crescente articulação das fronteiras internas de cada comunidade local com aquelas externas". "E as define (fronteiras) logo seguir: "linhas mais ou menos definidas que separam as pessoas, sobretudo aquelas relacionadas ao controle da terra (...), dos homens e dos bens produzidos". Quanto à passagem do 2º para o 3º Mediterrâneo (p. 79): "O fechamento dos territórios em vários lugares do Mediterrâneo liga-se em dois fatores principais: o aparecimento de uma propriedade comunitária que seria o embrião da propriedade privada, e a necessidade de defesa do território agrícola das incursões de outras comunidades."

²⁹ Apresentado e desenvolvido na área da saúde pública (medicina comunitária) pelo antropólogo médico Merrill Singer (de início em estudos sobre a AIDS na década de 1990), o conceito de sindemia designa o quadro de quando a interação de duas ou mais doenças passam a causar danos maiores do que a mera soma dessas doenças.

³⁰ Sobre o teatro localizado na Babilônia vide as pp. 6 e 12 a 15 de Antonio INVERNIZZI, *Hellenism in Mesopotamia. A view from Seleucia on the Tigris In: AL-RAFIDAN* vol. XV, 1994, 1, Tokyo, The Institute for Cultural of Ancient Iraq (Kokushikan University) p. 1-24. Invernizzi também nos dá notícia na Babilônia (p. 6) de um ginásio (indicado em uma inscrição achada nas escavações) e da ágora por um comentário de Diodoro Sículo (ca. 90-30 a.C.).

³¹ Tradução nossa do original: "Greek and Roman ideologies have been held responsible for the shaping and perpetuation of a Mediterranean history tainted by its links with imperial or colonial domination. Long-lasting characteristics of Mediterranean history are implicated in the mainstream

histories of antiquity, cultural, political, social and economic, but they run counter to this critique, to promote a wider comparative pre-modern history on the largest scale”.

³² Os apêndices e anexos aqui incluídos são uma amostra do material utilizado em sala de aula na forma de diapositivos ou eslaides ou como suporte de atividade. Os recursos empregados durante a aula (imagens, vídeos, textos de ocasião etc.) já antes do início desta fase do projeto de monitoria eram depositados na área da turma no *Google Classroom*.

O II CONCÍLIO DE BRAGA E DA CORREÇÃO DOS RÚSTICOS CONTRA O PAGANISMO: ENTRE A CULTURA ESCRITA E A ORALIDADE

THE SECOND COUNCIL OF BRAGA AND THE CORRECTION OF RURAL PEOPLE AGAINST PAGANISM: BETWEEN THE WRITTEN CULTURE AND ORALITY

Vitor Moraes Guimarães¹
Márcia Santos Lemos²

Resumo

O cristianismo, a partir do século IV, tornou-se o credo oficial do Estado Romano. A Igreja Cristã se expandiu pelo Ocidente chegando até a Hispânia, região onde se instalou o reino Suevo no ano de 411. Durante a instalação dos reinos germânicos, para além de atuar no cotidiano, o clero buscava definir a ortodoxia cristã, fixar cânones e regular a hierarquia eclesiástica a partir das discussões realizadas nos concílios. O clero recorreu a diferentes estratégias para combater o paganismo e construir a hegemonia cristã na região. Neste trabalho, perscrutamos as atas do II Concílio de Braga e a carta-sermão de Martinho de Braga, *Da correção dos rústicos*, a partir do arcabouço teórico do Estruturalismo Genético da Literatura, a fim de verificar como a Igreja articulou a escrita e a oralidade no processo de conversão ao cristianismo no Reino Suevo do século VI.

Palavras-chave: Igreja cristã; Paganismo; Reino Suevo. Escrita. Oralidade.

Abstract

Christianity, from the 4th century on, became the official creed of the Roman State. The Christian Church expanded through the West, reaching Hispania, the region where the Suevian Kingdom was installed in the year of 411. During the installation of the German kingdoms, in addition to working in daily life, the clergy sought to define Christian orthodoxy, establish canons and regulate the ecclesiastical hierarchy based on the discussions held in the councils. The clergy used different strategies to fight paganism and build Christian hegemony in the region. In this work, we examine the minutes of the Second Council of Braga and the sermon letter by Martinho de Braga, *On the correction of rural people*, from the theoretical framework of the Genetic Structuralism of Literature, in order to verify how the Church articulated writing and orality in the process of conversion to Christianity in the 6th century Suevian Kingdom.

Keywords: Christian Church; Paganism; Suevian Kingdom. Writing. Orality.

A cristianização no Ocidente medieval foi um processo longo e complexo, marcado por transformações no território do Império Romano a partir do século IV d.C. Neste período, ocorreu a ampliação do colonato e do patrocínio, a fuga de parte dos habitantes dos centros urbanos para o campo em função dos pesados tributos cobrados pelo Estado romano, a concentração da propriedade fundiária pelos membros da ordem senatorial, a dificuldade de proteção das fronteiras, a fragmentação política e territorial do Império e a formação dos reinos germânicos³. Enquanto o Estado, no Ocidente, perdia força militar e influência política, a hierarquia eclesiástica organizava a Igreja cristã como uma instituição universal, capaz de mediar os conflitos com os povos germânicos, garantir asilo aos pobres insolventes e abrigo para crianças, mulheres e enfermos. Segundo Momigliano (1989, p.30), esse desempenho da Igreja deve-se a sua capacidade de adaptação às novas realidades. Contudo, é importante lembrar que essa singularidade da Instituição cristã advém da doutrina que prevê sua missão universal e a desvincula de um reino terreno específico, com fronteiras definidas.

Os bispos tornaram-se autoridades reconhecidas em seus locais de atuação e desempenharam papel central no fortalecimento da Igreja. Parte deles constituía a elite eclesiástica⁴ que, no geral, vinha da aristocracia romana com acesso a educação formal e conhecia bem o sistema de crenças e a política de Roma. Segundo Lemos (2010, pp. 283-284), a partir do imperador Constantino, a jurisdição episcopal foi legitimada pelo Estado Romano e os bispos passaram a atuar como árbitros também em contendas civis, a receber herança e conceder manumissão; no Ocidente, em 419, o direito de asilo nos templos cristãos foi formalizado. Essas atribuições, somadas ao trabalho assistencial, reservou aos membros da hierarquia eclesiástica, em muitas ocasiões, a tarefa de mediar os acordos e as relações entre romanos e germânicos. Os bispos, segundo Azzara (2004, p.113), tornaram-se a única autoridade capaz de representar a sociedade romana e, portanto, de tratar com os germânicos, tanto no processo de conversão quanto na organização dos reinos.

É percebido também o esforço do poder imperial em incorporar o clero à administração do Império a partir de uma associação gradual da carreira eclesiástica aos grupos curiais e senatoriais. Assim, as atividades cidadinas assumidas pelos

bispos lhes conferiam uma autoridade que possibilitava a difusão da mensagem cristã. Esse processo foi ampliado pela chamada "revolução constantiniana"⁵. No cenário de migração germânica, a Igreja buscou adaptar-se a situação e viu a oportunidade de ampliar a conversão por todo Império.

Ao ser anexada ao Império, entre os séculos III e I a.C, a Península Ibérica passou a ser conhecida como Hispânia. O processo de romanização da região ocorreu de modo gradual, sobretudo nos meios urbanos, criando um contraponto com o mundo rural. Com o passar do tempo e com a presença dos romanos no território, as instituições dos povos autóctones assimilaram o modelo do "colonizador", as elites hispânicas passaram a cultuar o panteão romano e as cidades tornaram-se aliadas nas guerras contra Cartago. Da mesma forma aconteceu no processo de evangelização. Segundo Sotomayor (1979, p. 14), na Península Ibérica, como em outras regiões do Império, o cristianismo avançava com a romanização.

Pressionados pelas vagas invasoras nas fronteiras do Império, vários povos germânicos solicitaram proteção ao imperador Valente em 376, entre eles os Visigodos, que foram autorizados a se instalarem no território romano, no sul do Danúbio, na Mésia, sob o estatuto de federados. Esse estatuto obrigava os germânicos a fornecerem um contingente de soldados ao exército romano para auxiliar na defesa das fronteiras. O cenário de guerra era constante e, por vezes, os próprios federados se rebelavam contra o poder imperial em virtude das péssimas condições dos assentamentos e da hostilidade da população romana. O Reino Visigodo se estabeleceu primeiro no sul da Gália, em Toulouse. Após perder esse território para os Francos, o rei Gesaleico fixou-se na Hispânia em 507.

Segundo Reinhart (1952, pp.210-11), entre os anos 411 e 420, os Suevos consolidaram sua posição no extremo ocidente da Península Ibérica, na região de Braga. Em um primeiro momento, os Suevos viveram do saque às comunidades galaico-romanas, mas a região não favorecia esse tipo de atividade em virtude da sua pouca produtividade agrícola. O assentamento Suevo na Hispânia ocorreu à revelia do poder imperial, ou seja, eles não eram federados.

Reinhart, utilizando as crônicas de Idácio como fonte, argumenta que devido as condições históricas no momento da chegada dos germânicos, o Império Romano,

mesmo com a ajuda dos federados, já não conseguia manter seu corpo burocrático de funcionários e proteger suas províncias. O autor argumenta que a fragilidade estatal do Império possibilitou a consolidação do reino Suevo na província, pois os funcionários ali residentes preferiam cooperar com os germânicos.

Os Suevos ainda eram pagãos quando se fixaram na Hispânia. Requiário, filho de Réquila, se converteu ao cristianismo niceno⁶ em 448, sendo a primeira conversão de um monarca germânico. Seu sucessor, Remismundo, abraçou a fé ariana, inaugurando um novo capítulo da história religiosa do reino. Este Reino foi subjugado pelos Visigodos em 585. Tal anexação marcava o projeto de conquista e unidade do território iniciado pelo rei Leovigildo (571-586) e continuado por Recaredo (586-601). Essa iniciativa repercutiu também na unidade religiosa do reino.

Dentre as regiões conquistadas no processo de consolidação dos reinos germânicos na Hispânia, Braga se destaca na nossa análise, pois era a sede metropolitana da província e centro de poder da religião cristã, o que lhe dava o privilégio de realizar os concílios. No período da realização dos concílios provinciais de Braga, Martinho era o metropolitano e a cidade pertencia aos Suevos, sob o reinado de Miro (570-583).

Durante a instalação dos reinos germânicos, a Igreja para além de atuar no cotidiano buscava definir a ortodoxia cristã, fixar cânones e regular a hierarquia eclesiástica a partir das discussões realizadas nos concílios. Estes se constituíram em importantes espaços de superação das heresias e tinham como objetivo disciplinar a comunidade cristã e o clero. Nesta perspectiva, as atas conciliares são um testemunho privilegiado das táticas elaboradas pela Igreja para definir a ortodoxia e combater o paganismo. Já os sermões faziam a mediação entre as deliberações conciliares, os escritos bíblicos e os fiéis.

Agostinho de Hipona, no século V, consagrou o termo paganismo para definir os adeptos do politeísmo, no entanto, a origem desse termo remete aos que habitam no *pagus*, como o próprio Paulo Orósio atesta em sua *História contra os pagãos*. Com a difusão do cristianismo pelos centros urbanos, o pagão – o homem do campo, que preservava os cultos ancestrais, também qualificado de rústico – passou a ser identificado como aquele que era adepto das tradições germânicas e romanas não

cristãs (ORÓSIO, 1986, p.22). Portanto, o conjunto das práticas como a consulta aos adivinhos, os ritos feitos em honra de Minerva e o culto aos deuses era considerado uma prática desviante do sistema de crença cristão.

Compreendemos que a Igreja buscava tornar sua visão de mundo hegemônica, pois mesmo os convertidos continuavam a usar amuletos e ervas com finalidades medicinais, além de preservar hábitos que tinham por finalidade atrair a sorte. As práticas estavam inseridas no cotidiano das pessoas e muitas vezes relacionavam-se com a própria atividade laboral. A insatisfação do clero com essas permanências fez com que a Instituição elaborasse táticas de transformação desse cotidiano.

O clero trabalhou para superar seus antagonistas, ou seja, os praticantes do paganismo, e construir a hegemonia da fé cristã. Com esta finalidade, a Igreja utilizou como tática, para evangelizar as comunidades, os sermões que buscavam persuadir e convencer sobre a necessidade de erradicar as práticas pagãs. Por outro lado, não divergindo, as atas conciliares cumpriam uma função mais repreensiva e punitiva. Nessa perspectiva, Bastos afirma:

[...] concebo a hegemonia como aquele aspecto da cultura que, na presença do conflito ou da oposição, visa mais diretamente a unificar o trabalho e a apropriação, estendendo-a para além do trabalho, para o interior da família, da comunidade e, enfim, para a própria vida cotidiana das classes trabalhadoras (BASTOS, 2013, p. 81).

O clero, portanto, buscava amadurecer, fortalecer e dar unicidade à fé cristã, tanto quanto influenciar e transformar o cotidiano das pessoas, ainda marcado pelas práticas pagãs. Considerado o exposto, propomos discutir como a Igreja articulou a escrita e a oralidade para combater o paganismo e construir a hegemonia cristã no Reino Suevo do século VI, a partir do estudo da ata do II Concílio de Braga⁷, realizado em 572, e da carta-sermão *Da correção dos rústicos*⁸, escrita em 574 pelo bispo metropolitano de Braga, Martinho, também responsável por dirigir o referido Concílio.

Partindo do Estruturalismo Genético da Literatura de Goldmann (1976), podemos considerar que o sujeito está inserido em uma rede de relações

interindividuais e que a obra literária não expressa somente a visão do autor, mas também a do grupo ao qual ele pertence. Observado o pressuposto de que o grupo, enquanto sujeito da criação, procura uma resposta significativa a uma situação particular, em uma relação dialética entre o todo e as partes, o texto manifesta sempre uma estrutura englobante. Nessa perspectiva, Martinho, enquanto membro da hierarquia eclesiástica, reproduz a totalidade social na qual está inserido ao mesmo tempo em que procura estruturar, a partir das demandas da realidade concreta, novas respostas no sentido de construir a hegemonia da Igreja. Para alcançar tal propósito, o Bispo usou a escrita e a oralidade.

Antes, no entanto, para compreender a relação entre o Concílio de Braga e a carta-sermão é importante precisar a tradição construída pela Igreja cristã em torno da escrita e da oralidade:

A cultura escrita não é um fenômeno isolado, mas um conjunto muito variável de habilidades na manutenção dos textos: ele pode ou não incluir a escrita e a leitura, sendo geralmente dirigido apenas a determinados tipos de texto, registros particulares da língua e, com frequência, a apenas algumas das línguas usadas por sociedades multilíngues (BOWMAN; WOLF, 1998, p. 7).

Propomos entender a cultura escrita de forma dinâmica, interligando o processo de construção e transmissão do texto, bem como seu uso em benefício da Igreja. Na antiguidade tardia, os cristãos utilizaram os mecanismos da escrita e adaptaram os mais distintos gêneros literários para estabelecer o diálogo com a população.

A importância do texto escrito entre os cristãos vem da tradição veterotestamentária. Garcia-Pelayo (1978, p. 352) define judeus, mulçumanos e cristãos como culturas do livro, com características comuns, em virtude de terem como referência as ideias fixadas nos textos por eles considerados sagrados. A crença na palavra escrita enquanto verdade, símbolo de sabedoria e norma de vida, auxiliou a fixar a doutrina, aglutinar os homens em torno de sua observância e segregar aqueles que nela não acreditavam. O "livro sagrado"⁹, nessa perspectiva, legitima a comunidade de fiéis e justifica o seu devir histórico. Para Garcia-Palayo, os cristãos não são bibliocêntricos, mas cristocêntricos, ou seja, baseiam suas vidas na mímese do cristo, que por sua vez está contida na tradição neotestamentária. A

transmissão da doutrina é predominantemente oral, contudo, a escrita outorga coesão e poder: “Tivesse ou não o cristianismo sobrevivido e se mantido unido sem essa ‘cultura escrita sagrada’, sua coesão jamais teria sido possível sem sua característica histórica de poder” (FOX, 1998, p. 156).

Outra característica destacada por Garcia-Pelayo é a união entre o conhecimento autorizado, a custódia do livro e a sua exegese. Assim, entre os cristãos, os membros da hierarquia eclesiástica foram considerados os legítimos mediadores entre o “livro sagrado” e os fiéis (GARCIA-PELAYO, 1978, p. 380). O texto possuía autoridade, mas também seus interlocutores:

A autoridade desses textos originalmente derivada de sua origem sagrada e de seu valor como guias à correta forma de vida, mas o seu uso nas disputas pelo poder, entre os eruditos bizantinos ou entre os bispos cristãos, deve ter reforçado ainda mais o seu *status*. Sua interpretação das Sagradas Escrituras era tão importante para toda a comunidade que os rabinos, sacerdotes e bispos ganhavam autoridade como leitores e intérpretes especializados, enquanto alguns escritos exegéticos adquiriram *status* como autoridades secundárias (BOWMAN; WOOLF, 1998, p.18).

Em seus primeiros séculos de existência, o modelo de evangelização era epistolar. A atuação de Paulo, com suas cartas enviadas às igrejas estabelecidas em todo o território romano, intensificou a proposta de uma cultura escrita que confere ao grupo religioso um sentido. Fox (1998, p.166) argumenta que Paulo já estimulava a troca de epístolas e a leitura perante a igreja. Como uma exigência do momento, as cartas aparecem com a finalidade de substituir a comunicação oral (MORESCHINI; NORELLI, 1996, p. 32). As cartas abordam um variado conjunto de temas, sempre ligado a realidade, que necessitava de tratamentos doutrinários. Advinda de uma cultura helenística, as cartas também conferiam um certo controle sobre as igrejas instaladas, pois o interlocutor poderia, distante de sua comunidade, admoestar e doutrinar.

Quando o cristianismo se estabeleceu enquanto religião oficial dentro do Império Romano, segundo Cavallo (2002 p. 91), o códice já estava difundido. O desenvolvimento desse novo suporte deve-se ao baixo custo de produção em relação ao rolo, que era feito de papiro importado do Egito, tornando-o caro e pouco acessível. Em contrapartida, o códice poderia ser feito com pergaminho, mais

acessível e de menor custo, além de permitir o uso dos dois lados da página, podendo reunir uma grande quantidade de texto em um volume menor. O escrito em códice se tornou mais acessível às camadas baixas e por isso um suporte mais adequado para a proposta universal e proselitista da nova religião.

Chartier destaca, a partir de dados arqueológicos levantados no Egito, o uso do códice pelos cristãos, informando que entre os séculos II e IV “90% dos textos bíblicos e 70% dos textos litúrgicos e hagiográficos que chegaram até nós estão em forma de *códex*” (CHARTIER, 2003, p. 39). Segundo ARNS (2007, p.103), “ele [Jerônimo] emprega a palavra *códex*, sobretudo para sagradas escrituras, mas, às vezes, também literatura eclesiástica e para a profana”. O códice acabou se constituindo num elemento de distinção entre o cristianismo e os demais credos que utilizavam a escrita como forma de fixar e transmitir os seus preceitos:

O clero local [Roma], para quem as Escrituras serviam quase como um manual, pode tê-lo escolhido [o *códex*] por sua grande conveniência sobre o rolo para tal propósito. E ele indubitavelmente, tinha vantagem de ser livre das associações que o rolo poderia provocar – o rolo de pergaminho com os escritos judaicos, o rolo de papiro com os escritos pagãos (CASSON, 2018, p.149).

A escrita tem essencialmente a função, nos séculos V e VI, de conservação e memorização. O códice utilizado pelos cristãos deveria ser duradouro, pois o uso cotidiano e a consulta frequente ao livro, no exercício de predicas e sermões, demandava um material mais resistente. Por isso era preferido que o códice fosse feito com pergaminho. Este material tinha maior durabilidade e possuía um formato mais adequado à consulta e ao transporte. Segundo Parmegiani:

O códice transformara-se pouco a pouco, de um instrumento de uma leitura extensiva de muitos textos, difundidos entre um público variado e estratificado, dos primeiros séculos d.C., a uma leitura “intensiva”, de poucos textos, lidos, relidos, retomados em forma de citações e fórmulas, textos decorados, citados (PARMEGIANI, 2014, p.74).

O formato do códice facilitava o acesso, permitindo a locomoção do objeto, podendo o seu leitor ter uma das mãos livre para escrever comentários enquanto lia o texto. Essa prática, no entanto, se restringia a uma pequena parcela de leitores, especificamente os clérigos, que elaboravam textos para o processo de

evangelização e para as definições litúrgicas do credo. A partir do século V, o “livro sagrado” passou a ser exibido nos pedestais e utilizado pelos diáconos para fazerem a leitura durante a missa, pois “a leitura em voz alta mantém-se a base fundamental de diversas formas de socialização, familiares, cultas, mundanas ou públicas, e o leitor visado por inúmeros gêneros literários é um leitor que lê para os outros ou um ‘leitor’ que escuta” (CHARTIER, 2003, p. 35).

O texto escrito, suporte ao discurso falado, utilizado para a leitura coletiva era predominante nas igrejas cristãs do século VI, pois a missa se revelou uma forma de socialização, como também as obras hagiográficas, conforme Andrade enuncia:

Os textos hagiográficos não eram considerados textos canônicos ou teológicos, mas obras com caráter festivo, que visavam comemorar a vitória do santo contra o mal, o diabo e a morte. É por esse motivo que as hagiografias eram lidas nas festas, nos refeitórios monásticos, nas escolas e em locais públicos, como praças (ANDRADE, 2005, p. 54).

A autora percebe que alguns recursos linguísticos da oralidade estavam presentes na escrita das hagiografias, soluções que ajudavam na leitura coletiva. Assim, muitos textos cristãos eram produzidos para serem lidos. Nesse sentido, destacam-se também os sermões.

A leitura do “livro sagrado” dentro da reunião dos fiéis passava a ter uma característica particular. O cânone XLVI do II concílio de Braga estabeleceu que somente aquele que fosse ordenado leitor pelo presbítero poderia subir ao púlpito. Também cabia ao clero, em especial aos bispos conhecedores das “escrituras sagradas”, ajustar a doutrina cristã e fazê-la chegar aos ouvidos e corações dos fiéis. Neste sentido, era fundamental conhecer a cultura de seu público para melhor persuadi-lo a criar um consenso em torno do cristianismo. Martinho de Braga apresenta-se como um exemplo dessa fórmula encontrada pela Igreja no processo de evangelização.

As primeiras traduções latinas das “escrituras sagradas” dos cristãos eram dirigidas às baixas camadas da sociedade, por isso um amplo uso de linguagem mais acessível e coloquial (*sermo cottidianus*). Essas traduções exerceram forte influência na consolidação do latim cristão, que objetivava separar-se da língua pagã. Dentre

as características do latim cristão está a recusa ao conservadorismo e ao purismo, o emprego de termos da liturgia eclesial e a renovação do léxico (MORESCHINI; NORELLI, 1996, p.433).

As traduções em língua vernácula também favoreceram o processo de evangelização dos povos germânicos. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do bispo missionário Ulfilas, que em meados do século IV traduziu as “escrituras sagradas” para a o gótico. Fox (1998, p. 175) lembra que a sobrevivência de vários papiros da Bíblia nesse idioma sugere que os godos poderiam adquirir as suas próprias cópias. Ainda assim, é importante lembrar que maior parte da população não era letrada e a formação cristã se efetivava na igreja por meio das homilias.

Segundo Silva (2014a), é difícil saber quais sermões viraram pregações, ou quais pregações passaram para a forma escrita e se transformaram em sermões. A homilia constitui um gênero literário tipicamente cristão (MORESCHINI; NORELLI, 2000, p. 303), derivado das explicações das leis hebraicas, prática corrente na sinagoga. Assim, os pregadores cristãos elaboravam comentários vários sobre a fé ou a evangelização. Após a pregação, a partir do registro de um taquígrafo¹⁰, o orador revisava o texto escrito e fazia modificações fixando-o na forma de uma homilia. Alguns destes textos eram publicados. Durante a patrística, sermões e homilias estavam assimilados devido as suas funções, comentário e pregações dos textos bíblicos, ambas tinham o objetivo de explicar a doutrina cristã, de forma acessível para a população.

Silva lembra que “as homilias poderiam ser lidas ou recitadas de cor, tendo por referências uma composição redigida previamente ou, como no caso de João Crisóstomo, pronunciada de improviso, o que sem dúvida exigia um domínio maior da arte da retórica por parte do orador” (SILVA, 2010, p. 251). Portanto, devemos por em destaque a própria performance, pois a atuação do pregador era importante para a repercussão do discurso e fortalecimento do cristianismo no processo de doutrinação de seus fiéis.

As pregações, nesse período, duravam entre 44 a 70 minutos com a audiência em pé (SILVA, 2010). Era importante formular estratégias para manter o público

atento a mensagem. Segundo Bastos, Martinho de Braga, no sermão *Da correção dos rústicos* fez uso de alguns recursos para chamar a atenção dos seus ouvintes:

Numa primeira tentativa de aproximação, poder-se-ia configurar tal sermão (*De Correctione Rusticorum*) como um exemplar característico da “teologia de popularização” [...] quanto a seus traços peculiares, destaca-se o emprego de uma linguagem simples e acessível (o *sermo rusticus*, explicitamente adotado por Martinho), além da apropriação de imagens familiares, condizentes com o universo mental dos ouvintes (BASTOS, 2003, p. 21).

A utilização do sermão com intenção exortativa demonstra que o clérigo elaborou um mecanismo para a boa percepção dos seus receptores e defendia a utilização de uma linguagem simples e compreensível para acessar os fiéis. Essa estratégia discursiva aparece na *Instrução dos catecúmenos* de Agostinho de Hipona, que precedeu Martinho. Agostinho, bispo de Hipona (cidade do Norte da África), considerado o Pai da Patrística, escreveu sobre como proceder na conversão e correção de seus fiéis. Para o Bispo, era fundamental que o sacerdote mantivesse o ânimo durante o sermão, que a narrativa não cansasse o fiel e que a doutrina fosse explicada por meio da analogia.

A obra de Agostinho tornou-se referência para outros clérigos. Ele, portanto, instruiu os padres sobre como receber os neófitos e organizar os sermões: “Se nos entristece o fato de que o ouvinte não nos acompanha somos obrigados a descer, de alguma forma, das alturas do pensamento e demorar-nos na lentidão das sílabas... tão longe, tão baixo!” (*A instrução dos catecúmenos* 15, 1). O bispo deseja que a mensagem cristã seja compreendida, não importando o grupo ou o nível de instrução da comunidade:

Também é muito diferente haver poucos presentes, ou muitos; havê-los cultos ou incultos, ou uns e outros serem da cidade ou do campo – ou uns e outro ao mesmo tempo; ou haver uma mistura total no povo. Essas circunstâncias influenciarão inevitavelmente aquele que vai narrar e explicar... e a exposição trará em si como reflexo da afecção do ânimo daquele por quem é proferida. Essa mesma diversidade impressionara diversamente os ouvintes, mesmo porque eles próprios se impressionam mutuamente, com a sua presença, de diverso modo (*A instrução dos catecúmenos*, 23, 21).

O bispo de Hipona, portanto, estabelece algumas estratégias para a melhor percepção dos seus ouvintes: “Escolheremos alguns dos passos alegóricos dos Livros

dos Santos e, narrando-os com cuidado, explicando-os e desvendando-os, nossa exposição se tornará mais agradável” (*A instrução dos catecúmenos*, 18, 2). A liturgia cristã era considerada enfadonha pelos recém-convertidos, por isso a necessidade de uma exposição agradável, pois, nas missas, durante os sermões, o público permanecia em pé.

Segundo Orlandis (2011), as homilias são prova da difusão da escrita entre as pessoas humildes na Hispânia goda. Os presbíteros, que se constituíram como um clero rural, falavam para a sua comunidade campesina. Esse clero advinha dessas mesmas comunidades e recebia escolaridade eclesiástica. Mesmo sem uma cultura teológica ampla, eles minimamente deveriam saber ler as homilias para a assembleia cristã.

Para Silva, as homilias são um recurso pedagógico, um meio “democrático, de propagar a fé cristã entre os diferentes estratos da congregação” (SILVA, 2010, p. 255). Os sermões, ao articular a escrita e a oralidade, constituíram formas singulares de divulgar a fé cristã para a comunidade.

Quanto às atas conciliares, para melhor entender, é necessário fazer uma caracterização dos concílios. Segundo Carvalho Jr. (2013), a convocação era feita pela elite clerical, geralmente pelos bispos metropolitanos. Isso não quer dizer que, em determinados momentos, uma autoridade política não pudesse fazê-lo. No concílio se deliberava sobre as normas que deveriam regular a Igreja em seu conjunto, fiéis laicos e membros das ordens religiosas. Ao final do concílio era produzida a ata, transcrições textuais das decisões verbais que se convertiam em cânones, atos legislativos com validade para todos os cristãos.

Os concílios eram, portanto, reuniões de uma elite clerical, presididas por sedes episcopais influentes e tinham como finalidade fundamentar a ortodoxia cristã e normatizar condutas tanto para o clero como para os fiéis laicos. No estudo de Carvalho Jr, a história dos concílios remete sua função legislativa que “é ao mesmo tempo prescritiva e punitiva. Ela [a natureza legisladora] indica, para as comunidades cristãs, regras que delimitam o comportamento e também as penas que devem ser aplicadas quando de seu descumprimento” (CARVALHO JR, 2010, p. 54). É perceptível, para Carvalho, que o concílio – tomado como uma apropriação

das assembleias das cidades-estados do mediterrâneo antigo pela Igreja – era lugar de exercício do poder e de projeção política individual. Fox (1998, p. 167) também afirma:

[...] uso de um concílio e das opiniões nele expressas leva às pressões exercidas por meio da cultura escrita nos principais concílios cristãos a partir do de Nicéia. Com frequência, eles são organizados (como o de Nicéia) sob os olhos vigilantes do imperador ou de seus principais funcionários. O desfile de assinaturas pressiona para que se assinem uma declaração de concordância ou para que se “assinem”, ou se abjure, uma heresia (FOX, 1998, p.167).

Portanto, a tradição literária cristã, aliada a difusão do códice e ao uso da oralidade, denotam o poder de adaptação da Igreja e sua capacidade de comunicação com distintos grupos e realidades sociais. No processo de evangelização, o domínio dos diferentes mecanismos da escrita e da oralidade contribuiu para combater o paganismo e construir a hegemonia da Igreja cristã. Para melhor investigar este processo, vamos analisar um caso específico na Hispânia do século VI, perscrutando a ata do II Concílio de Braga e *Da Correção dos rústicos*.

Martinho de Braga, clérigo, reconhecido como natural da Panónia, foi para a Hispânia cumprir missão pastoral por incentivo do imperador Justiniano (527-565) e exerceu papel fundamental na conversão dos reis Suevos. Conquistou prestígio entre a aristocracia hispânica e, em 556, se tornou bispo de Braga. Em resposta ao bispo Polémio¹¹, o clérigo bracarense escreveu *Da Correção dos Rústicos*, uma carta-sermão de caráter descritivo e exortativo que pretendia fornecer um modelo de ação para corrigir os rústicos, vistos como aqueles que praticavam o paganismo. Escrita em 574 em língua latina, o discurso pastoral procurava explicar as origens das práticas pagãs - narrando sobre a criação do mundo até a ressurreição de Cristo - e exortar a superioridade do cristianismo.

A atuação de Martinho na Hispânia foi importante tanto sob a perspectiva evangelística quanto institucional. Durante sua estada construiu vários mosteiros na região. Conhecedor da cultura greco-romana, o bispo mostrou-se capaz de elaborar um modelo de sermão para auxiliar os clérigos que buscavam exortar sua comunidade contra as práticas consideradas desviantes.

As reuniões do II concílio de Braga foram presididas por Martinho no ano de 572, contou com a assistência de 12 bispos de variadas regiões da província hispânica e foi autorizado pelo rei Miro. O consentimento do Rei, por vezes convocando ou participando, dava legitimidade a reunião e ratificava suas decisões. Miro havia se convertido ao cristianismo niceno e sua participação foi importante para consolidar o credo na região. Enquanto concílio provincial tinha por objetivo regular as controvérsias locais. Martinho iniciou seu discurso dando atenção especial aos clérigos, repreendendo as ações contrárias a disciplina apostólica, que segundo ele eram motivadas pela ignorância ou negligência. Assim, foram estabelecidos cânones concernentes as atividades litúrgicas, aos bens da Igreja e atuação dos clérigos. Ficou definido também a retificação de alguns cânones decididos em concílios orientais. Dentre esses, destacam-se os relativos à permanência do paganismo entre os fiéis laicos e clérigos.

A carta-sermão de Martinho para Bastos (2003, p. 34), “dedica-se, pois, a elucidar, é a verdadeira (versão) de um amálgama de crenças e práticas cujo sentido define, desqualifica e anatematiza.” Desse modo, o Bispo elaborou uma estrutura narrativa com a finalidade de disforizar os deuses cultuados pelos pagãos, afirmando que tinham suas origens nos enganos diabólicos e sobreviviam na ignorância da comunidade rural. Para Nascimento:

A intenção de Martinho é efectivamente a instrução catequética e a correção de desvios morais ou religiosos. Não precisava sair da linguagem convencional para tal efeito, mas era inevitável observar a realidade que se lhe deparava segundo o quadro de valorização e os códigos de análise de uma cultura moldada por oposição a um mundo pagão que não tinha necessariamente que se identificar com a Galécia que acabava de passar para a ortodoxia cristã (NASCIMENTO, 1997, p. 50).

Martinho de Braga se preocupou com as ações do seu público e propôs que este fosse instruído conforme a visão de mundo pregada pela doutrina cristã. Além de um discurso exortativo e de instrução pastoral, o *Da Correção dos Rústicos* também revela a ação dos concílios no combate as práticas pagãs.

Paganismo e superstições¹², termos utilizados na literatura cristã, remetem as tradições e práticas religiosas ancestrais oriundas do sistema religioso romano e

germânico. O conjunto das práticas, como a consulta aos adivinhos e a adoração aos deuses do panteão romano, expressava a identidade religiosa do pagão. Na região da Hispânia é perceptível a articulação das decisões conciliares com o sermão para disciplinar os comportamentos considerados desviantes do sistema de crença cristão. Enquanto modelo usado pelo clérigo, na carta preexistia uma intencionalidade de divulgação, como esclarece Nascimento:

Se é legítimo ver na base da formulação uma identidade de autor, teremos razão para aceitar que a escolha do gênero epistolar servia a Martinho tanto para expor uma catequese como para, numa eventual continuação das orientações conciliares, incitar os pastores a ocuparem-se com novo empenho na correção de fiéis mais afastados tanto geograficamente como religiosamente (NASCIMENTO, 1997, p. 45).

As cartas eram uma das formas escritas utilizadas pelos clérigos para transmitir as informações, cânones e preceitos discutidos nos concílios, conforme é possível verificar no I concílio de Tarragona (516), cânone XIII: “Que o bispo avise aos presbíteros rurais e alguns laicos por meio de cartas para que ajudem (participem) ao sínodo.” É importante ressaltar que o objetivo era informar as deliberações às camadas baixas do clero (presbíteros rurais e alguns seculares) “filhos fiéis da Igreja”.

Uma característica dos concílios é que possuíam um aspecto jurídico, pois os cânones se apresentavam com valor de lei, seja para o clero ou para os fiéis laicos. Já os sermões tinham uma linguagem que permitia a explicação mais didática e o convencimento sobre a doutrina. O cânone LXXI do II Concílio de Braga afirma:

Não é lícito aos cristãos prestar atenção às diversas superstições, não é permitido trazer para casa adivinhos e feitiços na intenção de alcançar sorte ou expulsar espíritos malignos, podendo ser sentenciado a fazer penitência durante cinco anos.

As pessoas que praticavam a adivinhação e o sortilégio eram qualificadas por Martinho de Braga como charlatões, adivinhos e astrólogos:

Não está claro para a vossa compreensão que os demônios vos mentem nessas vossas observâncias que em vão praticais e que vos enganam com os augúrios a que prestais atenção com tanta frequência? Na verdade, como diz Salomão em sua grande sabedoria: adivinhação e augúrios são coisas vãs; e quanto mais andar inquieto

o homem com elas, tanto mais vive no engano o seu coração (Da correção dos rústicos, 12, 1).

No sermão, a retórica é utilizada para convencer o público sobre a ineficácia das práticas pagãs e associá-las ao culto demonológico: "Fazer encantamento com ervas para malefícios e invocar nomes dos demônios com encantamentos, que outra coisa senão culto ao diabo?" (*Da Correção dos Rústicos* 16,10). Essa premissa já estava presente no cânone LXXIV do II Concílio de Braga: "Não é permitido recorrer às ervas medicinais com alguma superstição."

No discurso de Martinho, as mulheres são identificadas como um dos agentes das práticas pagãs: "As mulheres invocarem Minerva no tear, e observarem o dia de Vênus para o casamento, e atenderem ao dia em que se sai para viajar, que outra coisa senão culto ao diabo?" (*Da Correção dos Rústicos* 16,10).

A mulher manifesta sua relação com os cultos ancestrais tanto na atividade laboral quanto na escolha do dia do seu casamento, quando recorre a Vênus para trazer sorte. Prática que também está identificada no II concílio de Braga, cânone LXXV: "Não é permitido às mulheres cristãs usar fórmulas supersticiosas ao tecer lã." Nesse caso, o cânone aconselha que tal atividade deva ser feita com a invocação do Senhor que lhe deu a arte de tecer. É perceptível o ato de obliterar, ou seja, de substituir a invocação à Minerva pela invocação ao deus cristão.

Constatamos que Polémio estava presente no II concílio de Braga e tinha conhecimento das decisões tomadas. Foi aconselhado, conforme consta na ata conciliar¹³, que todos os bispos ali presentes escrevessem com suas próprias mãos as decisões para a correção e confirmação dos cânones, servindo para posterioridade. Assim, é possível supor que o bispo Polémio possuía, por escrito, as deliberações do referido concílio. Contudo, Polémio consultou e pediu ao seu metropolitano, Martinho de Braga, a elaboração de um sermão, com uma linguagem acessível aos clérigos e aos seus ouvintes. Dessa demanda, surgiu *Da Correção dos Rústicos*, uma tática importante na transmissão dos cânones conciliares.

O recurso a orações explicativas confere ao texto um tom instrutivo. O preletor, preocupado com a recepção de seu texto, fez uso de um léxico específico

que contribuiu para alcançar seu objetivo. É interessante notar como Martinho utiliza a interrogação, tendo a função de induzir o leitor/ouvinte a entoar a frase:

Não está claro para a vossa compreensão que os demônios vos mentem nessas vossas observâncias que em vão praticais e que vos enganam com os augúrios a que prestais atenção com tanta frequência? Na verdade, como diz Salomão em sua grande sabedoria: adivinhação e augúrios são coisas vãs; e quanto mais andar inquieto o homem com elas, tanto mais vive no engano o seu coração (*Da Correção dos Rústicos*, 12, 1).

O bispo procura convencer seu interlocutor e seduzi-lo. Como os sermões foram feitos objetivando um público específico “para admoestação das gentes rurais” (*Da correção dos rústicos* 1,1), a escolha de lugares comuns tem uma característica didática (PARMEGIANI, 2014, p. 177). Martinho buscava persuadir por meio de relatos cheios de analogias, comparações e metáforas:

Além disso, aliás, muitos demônios dos que foram expulsos do céu figuraram como patronos, seja no mar seja nos rios seja nas fontes sejam nas florestas, e há homens que, na sua ignorância de Deus, de modo semelhante, lhes prestam culto, como se fossem deuses e lhes oferecem sacrifícios. No mar, realmente, dão-lhe o nome de Neptuno, nos rios o de Lârnias, nas fontes o de Ninfas, nos bosques o de Diana, que tudo são demônios malignos e espíritos nefandos (*Da Correção dos Rústicos*, 8, 10).

Considerando o que foi até aqui apresentado, pode-se afirmar que os sermões cumpriram importante papel na circulação das ideias fixadas pelos concílios, pois “a literatura sacra cristã era supremamente autoritária e seriamente poderosa no estabelecimento dos ideais cristãos de conduta; contudo, aprendia-se mais ouvindo, cantando e olhando que pelo estudo pessoal do texto” (FOX, 1998, p. 177).

Apesar do *status* da escrita dentro da ordem clerical, a oralidade continuava a ser fundamental na transmissão da doutrina para o grande público, em especial para a população não letrada que morava no campo. A Igreja utilizava a cultura escrita para fundamentar sua ortodoxia, registrar seus princípios e exercer autoridade por meio dos cânones conciliares. Já o proselitismo e o confronto com as práticas pagãs exigiam dos membros da hierarquia eclesiástica, observado o universo de transmissão, táticas da oralidade para divulgar a sua mensagem. Lemos mostra como o clero articulou a escrita e a oralidade em seu favor:

Os bispos aliaram as formas de comunicação oral e escrita, usaram o púlpito, os concílios, as crônicas, as epístolas, as invectivas, e tantas outras formas aqui não discutidas, para formular e divulgar a ortodoxia, para construir a história e a identidade cristã, para forjar a autoridade episcopal e censurar a autoridade imperial, para elaborar uma interpretação de mundo que legitimou o poder da Igreja de disciplinar a sociedade, de julgar, de marginalizar e de condenar práticas e ideias (LEMOS, 2016, p. 72).

O Bispo de Braga agiu no sentido de eliminar toda divergência, fosse ela pagã ou ariana. A busca pela unidade é acima de tudo a busca pelo poder, como argumenta Bastos: “Circunscrever a ortodoxia é, pois antes de tudo, histórica e socialmente, fundar uma autoridade visando ao exercício do poder” (BASTOS, 2013, p. 117). Enquanto sistema de interpretação do mundo, o cristianismo buscou regular as relações sociais, maneiras de viver, de vestir, de pensar e de se comportar. A carta-sermão de Martinho, articulada com as decisões do II concílio de Braga, denota o uso da escrita associado as práticas de transmissão oral como uma importante tática para evangelizar a população. A carta-sermão, mesmo que apresente um destinatário concreto, Polémio, intenciona expor um modelo que oriente a ordem eclesiástica no cotidiano da luta contra o paganismo. O Bispo de Braga, portanto, elaborou uma resposta significativa à permanência das práticas pagãs em sua região contribuindo para a construção da hegemonia cristã na Hispânia do século VI.

REFERÊNCIAS

Documentação impressa:

AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos: teoria e prática da catequese**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BRAGA, Martinho de. Carta ao bispo Polémio. In: NASCIMENTO, A. A. (Ed.). **Instrução pastoral sobre superstições populares**. Lisboa: Cosmos, 1997, p.106 – 125.

ORÓSIO, Paulo. **História Contra os Pagãos**. Versão Portuguesa e anotações de José Cardoso. Braga: Universidade do Minho, 1986.

VIVES, J. (Ed.). **Concílhos Visigóticos e Hispano-romanos**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1963.

Bibliografia:

ANDRADE, M. L. C. V. O. História e Lingüística: Oralidade e escrita no discurso religioso medieval. In: Ruy de Oliveira Andrade Filho. (Org.). **Relações de poder, educação e cultura na Antiguidade e Idade Média**. 1a.ed.São Paulo: Editora Solis, 2005.

ARNS, Dom P. A. **A técnica do livro segundo São Jerônimo**. Tradução Cleone Augusto Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

AZZARA, Claudio. **Las invasiones barbaras**. Granada: Universidad de Granada, 2004.

BASTOS, M. J. da M. **Assim na Terra como no Céu. Paganismo, Cristianismo, Senhores e Camponeses na Alta Idade Média Ibérica (séculos IV-VIII)**. São Paulo, EDUSP, 2013.

_____. Cultura clerical e tradições folclóricas: estratégias de evangelização e hegemonia eclesiástica na Alta Idade Média. **Revista Signum**. v. 5. 2003.

BOWMAN, A. K.; WOOLF, G. (Org.) **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO JR, Macário L. de. **Os concílhos de Elvira e Arles na configuração do Cristianismo Tardo-Antigo**. Dissertação de mestrado. Manaus, UFAM, 2010.

_____. Concílhos eclesiásticos no século IV: uma janela para a formação do cristianismo tardo-antigo. **Anais Eletrônicos do XXVII simpósio nacional de História**. Natal – RN, 2013.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CAVALLO, G. Entre *volumen e Codex*: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. V.1. São Paulo: Ática, 2002.

CASSON, Lionel. **Bibliotecas do mundo antigo**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Vestígio, 2018.

DI BERARDINO, A. (Org.) **Dicionário patrístico e de antigüidades cristãs**. Trad. de Cristina Andrade. Petrópolis: Vozes. 2002.

FOX, L. R. Cultura escrita e poder nos primórdios do cristianismo. In: BOWMAN, A. K.; WOOLF, G. (Org.) **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998.

GARCIA-PELAYO, M. **Los mitos políticos**. Madrid: Alianza Editoria, 1978.

GOLDMANN, L. **Sociologia do romance**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEMONS, Márcia S. Agostinho de Hipona: política e providência na Cidade de Deus. In: ARAUJO, S. R.; JOLY, F. D.; ROSA, C. B. (Orgs.). **Intelectuais, Poder e Política no Mundo Romano**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

_____. A escrita, a oralidade e a construção do poder eclesiástico no Orbis Romanorum. **Politeia: História e Sociedade**. Vitória da Conquista v. 16 n. 1 p. 1-127 2016.

MOMIGLIANO, A. **El conflicto entre paganismo y el cristianismo en el siglo IV**. Madrid: Alianza, 1989.

MORESCHINI, Claudio; NORELLI, Enrico. **História da Literatura Cristã antiga e latina: de Paulo a era Constantiniana**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **História da Literatura Cristã antiga e latina. II: do concílio de Niceia ao início da Idade Média**. Tradução de Marcos Magno São Paulo: Edições Loyola. 2000 t.1.

NASCIMENTO, A. A. (Ed.). **Instrução pastoral sobre superstições populares**. Lisboa: Cosmos, 1997.

ORLANDIS, J. **Historia del Reino Visigodo Español**. Madrid: Rialp, S. A., 2011.

PARMEGIANI, R. **Leituras e leitores do apocalipse na Alta Idade Média**. Maceió, AL: Edefal, 2014.

REINHART, Wulhelm. **Historia geral del reino hispânico de los suevos**. Madrid: Publicaciones del Seminario de Historia Primitiva del Hombre , 1952.

SANZ SERRANO, R., **Las migraciones bárbaras y la creación de los primeros reinos de Occidente**. Síntesis, Madrid 1995.

SCHMITT, J-C. **Historia de la superstición**. Tradução de Tesesa Clavel. Barcelona: Crítica, 1992.

SILVA, Gilvan Ventura da. O sentido político da prédica cristã no Império Romano: João Crisóstomo e a reforma da cidade antiga. In: ARAUJO, S. R> R.; ROSA, C. B.; JOLY, F. D.. (Org.). **Intelectuais, poder e política na Roma Antiga**. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

SILVA, Paulo Duarte. Sermões e Pregação no Ocidente Medieval (séculos IV-VI): aspectos conceituais e metodológicos. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 7, n. 1, jan.-jun., 2014a.

_____. Paulo Duarte. A 'Revolução Constantiniana' e o fortalecimento cívico episcopal: Considerações historiográficas. **Revista Jesus Histórico**, v. 7, p. 53-69, 2014b.

SOTOMAYOR, Manuel. La Iglesia em la España Romana. IN: VILLOSLADA, Ricardo. (dir.) **Historia de la Iglesia en España. La Iglesia en la España romana y Visigoda (siglos I-VIII)**. Madrid: BAC, 1979.

¹ Mestrando do Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, FAPESB, Brasil. E-mail: vitor.mguimaraes@hotmail.com

² Profa. Dra./Orientadora – Departamento de História – UESB. E-mail: marcialemos.uesb@gmail.com

³ A abordagem de SANZ SERRANO (1995) sobre a ocupação do território romano pelos germânicos e a constituição dos reinos com suas especificidades regionais auxilia na compreensão deste processo.

⁴ Fração da hierarquia eclesiástica constituída pelos metropolitanos e bispos, que assumiam sedes episcopais e possuíam autoridade dentro do concílio para a tomada de decisões.

⁵ Revolução constantiniana, conceito tratado por SILVA (2014b), trata da conversão de Constantino e das várias medidas adotadas pela *domus* imperial, entre elas a devolução dos bens confiscados e a reconstrução dos templos cristãos destruídos durante as perseguições, ampliaram e fortaleceram a autoridade dos bispos no território Romano.

⁶ O cristianismo niceno está associado ao primeiro concílio ecumênico ocorrido em 325, em Niceia. O concílio foi convocado para resolver a controvérsia ariana. Em linhas gerais, a fé ariana, difundida pelo bispo Ario na parte oriental do Império Romano, defendia que o Filho, por ter sido criado pelo Pai, não era da mesma substância (natureza) deste; o Filho era, portanto, inferior ao Pai. Na condenação do pensamento de Ario ficou imposto que o Pai era da mesma substância do filho. Essa decisão criou uma divisão entre o credo ariano e niceno (Ario – arianismo; Nicéia. In: DI BERARDINO, 2002, pp 150; 997). No edito de Tessalônica, em 380, o Imperador Teodósio declarou a fé cristã como a religião oficial do Império, conforme a doutrina nicena, e o arianismo foi reafirmado como uma heresia.

⁷ Para essa análise utilizamos o volume organizado por VIVES (1963, p.78-106).

⁸ Utilizamos para essa análise a versão bilíngue da fonte publicada por NASCIMENTO (1997, p.106-125)

⁹O livro sagrado ou as escrituras sagradas são para os cristãos o meio pelo qual a palavra de deus é transmitida aos seus fiéis, característica que fora apropriada dos judeus. Nos séculos IV e V, o conjunto dos textos advindos da *Torá* somado aos escritos dos evangelhos constitui, para os cristãos, o texto sagrado que orienta a vida da comunidade (Escritura sagrada. In: DI BERARDINO, 2002, p.495).

¹⁰ O taquígrafo era um profissional que possuía a técnica de representar palavras com sinais abreviados. Ele utilizava tabletes de cera (o que permitia escrever e apagar) e estava sempre ao lado dos clérigos para registrar os sermões e as decisões conciliares (ARNS, 2007, p. 51).

¹¹ O Bispo de Astorga esteve presente no segundo II concílio de Braga. Na Carta-sermão, Martinho informa que Polémio solicitou orientação para admoestar as pessoas que viviam no campo e ainda continuavam a prestar adoração aos antigos deuses (*Da correção dos rústicos* 1,1).

¹² O termo superstição, entre os romanos antigos, definia o excesso de zelo religioso. Já entre os clérigos medievais, segundo Jean-claude Schmitt, o vocábulo passou a ser empregado para qualificar as práticas pagãs, caracterizadas como idolatria e culto aos mortos. Ou seja, a patrística tornou a superstição sinônimo de paganismo. É nesse sentido que Schmitt utiliza o termo para referir-se ao conjunto de crenças politeístas (SCHMITT, 1992).

¹³ No texto de introdução do concílio está prescrito essa normativa do bispo Martinho (VIVES, 1963, pp. 80-81).

A PESQUISA SOBRE IMPÉRIO ROMANO NO BRASIL: A NUMISMÁTICA E A COLEÇÃO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO (RJ)

RESEARCH ON ROMAN EMPIRE IN BRAZIL: NUMISMATICS AND THE NATIONAL HISTORIC MUSEUM COLLECTION, RIO DE JANEIRO (RJ)

Cláudio Umpierre Carlan¹

Resumo

O artigo começa com uma descrição da iconografia como documento histórico, papel da numismática, coleção do Museu Histórico Nacional, mais importante acervo monetário da América Latina. A imagem na Antiguidade tinha uma função específica: apresentar a um determinado grupo social, em sua maioria analfabeto, algo que representasse a orla do poder. Ela não apenas legitimava um imperador ou rei, funcionava como uma espécie de propaganda política.

PALAVRAS-CHAVES: Moeda; Poder; Roma; Iconografia.

Abstract

The article begins with a description of iconography as a historical document, the role of numismatics, collection of the National Historical Museum, the most important monetary collection in Latin America. The image in Antiquity had a specific function: to present to a certain social group, mostly illiterate, something that represented the edge of power. It not only legitimized an emperor or king, it functioned as a kind of political propaganda.

KEYWORDS: Money; Power; Rome; Iconography.

INTRODUÇÃO

O homem, durante a sua passagem pelo planeta, desenvolveu diversas formas simbólicas — tanto artísticas, quanto linguísticas —, expressas pela sua consciência. Nesse sentido, a representação imagética, presente nos aversos e reversos monetários, procurou ser universal, ao legitimar diversos regimes políticos.

Como documento, a moeda pode informar sobre os mais variados aspectos de uma sociedade, a saber: político e estatal, como jurídico, religioso, mitológico, estético. Com isso, a impressão iconográfica das moedas, ao deixar de lado as inscrições, revela figuras diversas, como animais, vegetais, brasões, objetos, edifícios e emblemas mais ou menos estilizados. Geralmente, estas figuras referem-se ao

local de cunhagem e à respectiva autoridade, designada de modo claro para os seus contemporâneos, por meio de uma figura, uma atitude, ou atributos cujos significados, hoje, muitas vezes, nos escapam.

Desse modo, as moedas foram uma tentativa bem sucedida de organizar a comercialização de produtos e substituir a simples troca de mercadorias. Ressalta-se que há divergências sobre qual povo foi o primeiro a utilizar a técnica da cunhagem, pois de acordo com alguns, a China utilizava peças cunhadas antes do século VII a.C., época creditada ao povo lídio sobre esta realização. Durante muitos anos, a moeda possuía um valor real, em função de depender do metal de que era feita. Nos dias de hoje, uma significativa parcela de países do mundo usam-nas por seu valor nominal, haja vista que seu valor não corresponde ao metal do qual é produzida.

Na Antiguidade, sua função era bem diferente da que exerce na atualidade, pois não visava apenas uma simples troca comercial, a exemplo da Grécia, em que o poder da moeda era quase mágico, divino e representativo. Não apenas indicava alguma característica da cidade responsável pela sua cunhagem, mas era, pois, uma forma de proteção. Por isso, a importância do local no qual foi encontrada a documentação numismática, como edifícios, fontes de rios, pontes, estátuas, palácios, entre outros (FRÈRE, 1984, p. 34).

Assim, a numismática ligou-se ao estudo da História — sobretudo à História Política —, ao ajudar a estabelecer a cronologia de reinados e a datar fatos importantes da política. Também ligada à Economia, por informar sobre o valor das moedas dentro dos diferentes sistemas monetários, sobre desvalorizações e período de crise, sobre os comportamentos em relação à moeda, na medida em que permitiu examinar, no passado, a aplicação das leis econômicas. Sua relação com a Arqueologia se deu em razão das contribuições para auxiliar a datação de estratos e sítios arqueológicos. Por fim, a numismática atrelou-se à História da Arte, ao permitir, por meio de seus tipos, uma análise da evolução dos estilos e o reconhecimento de obras desaparecidas ou conhecidas somente por meio de textos literários (CARLAN; FUNARI, 2013, p. 16).

Donis Dondis (1997) afirmou que, para os analfabetos, a linguagem falada, a imagem e o símbolo continuam sendo os principais meios de comunicação. Dentre

eles, apenas o visual pode ser mantido em qualquer circunstância prática. Nessa perspectiva, asseverou que

[...] Isso é tão verdadeiro como tem sido ao longo da história. Na Idade Média e no Renascimento, o artista servia à Igreja como propagandista... O comunicador visual tem servido ao imperador e ao comissário do povo... a comunicação pictórica dirigida aos grupos de baixo índice de alfabetização, se pretende ser eficaz, deve ser simples e realista (DONDIS, 1997, p. 184).

1. Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro (RJ)

Ao trazer o Museu Histórico Nacional a este contexto, pode-se afirmar que é, em si, uma instituição permanente sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. Isto posto, é aberto ao público, assim como adquire, conserva, pesquisa e exhibe para finalidades do estudo, da educação e da apreciação, cuja evidência está no material dos povos e em seu ambiente.

Tal definição foi dada pelo Conselho Internacional de Museus — o ICOM —, na Assembleia Geral de Copenhague/Dinamarca, em 1972. Ao usá-la, pode-se incluir em sua abrangência máxima os jardins botânicos, zoológicos, aquários, planetários, parques nacionais e outras instituições. Estas, por sua vez, são especializadas, e, por isso, necessitam de mão-de-obra qualificada, como museólogos, restauradores e outros profissionais, capazes de manter a conservação do acervo. Em geral, o museu é dirigido por um curador, cuja equipe de funcionários cuida dos objetos e arranja sua exposição. Muitos associaram-se aos institutos de pesquisa, nos quais se envolvem frequentemente com os estudos relacionados aos artigos do seu acervo.

Para tanto, a construção das nações desde o século XIX, até o início do XX, baseava-se num processo de expansão e unificação nacional. Essa construção político-social, geográfica e econômica articulava-se à reestruturação ritual e simbólica da nação para a qual intelectuais, artistas e produtores culturais foram cooptados (CHAGAS, GODOY, 1995, p. 36). Essa simbologia ocorria, por exemplo, por meio da criação de bandeiras, hinos e selos. Tal construção simbólica da nação também pautou-se em aspectos da arquitetura, pintura, escultura, música, medalhística e literatura.

Nesse sentido, os museus nacionais tiveram origem na segunda metade do século XVIII (o Britânico, em 1753, e o Louvre, em 1793). No século XIX, ocorreu a multiplicação dos museus, com nomes e modelos bem diversificados, a exemplo do Museu Nacional (no Brasil, 1818), Museu Nacional da Colômbia (1823), Galeria Nacional de Londres (1824) e Museu Nacional do México (1825). Em alguns, o termo “nacional” fora substituído pelo nome do país, como foi o caso do *Deutsches Museum*, na Alemanha.

Segundo Hobsbawm (1990), se houve um momento em que o princípio da nacionalidade do século XIX triunfou, esse foi ao final da Primeira Guerra Mundial. Exatamente nesse momento, iniciavam-se os preparativos para a comemoração dos 100 anos de independência e o Brasil necessitava de um museu que indicasse a trajetória da nação no tempo, para destacar os traços da História Nacional.

O Museu Histórico Nacional (MHN) foi criado pelo Decreto nº. 15.596, de 02 de agosto de 1922, pelo então presidente da República — Epitácio Pessoa (1919-1922) —, com a função de ser um espaço voltado para a História do Brasil. Com isso, suas atividades foram iniciadas no dia 11 de outubro daquele mesmo ano, integrado à Exposição Internacional comemorativa do Centenário da Independência do Brasil, instalado em duas galerias das dependências do antigo Arsenal de Guerra.

A política de aquisição trazia insígnias militares, religiosas e nobiliárquicas para o museu que, quando reunidas, retratavam a glória do passado, a nobreza do povo brasileiro, assim como as forças emergentes da nação, como forma de retornar ao público os bens culturais até então dispersos em outros órgãos institucionais, ou pouco valorizados (CHAGAS; GODOY, 1995, p. 39). Como exemplo, pode-se citar a coleção de numismática que se encontrava na Biblioteca Nacional, desde o final do século XIX.

Na atualidade, o MHN ocupa todo o conjunto arquitetônico da antiga ponta do Calabouço e constitui-se como um dos mais importantes museus históricos do Brasil, enquanto um expressivo centro gerador de conhecimento. Logo, abrigou o primeiro curso de Museologia do país, ao manter-se como referência para a constituição de importantes museus brasileiros até os dias de hoje.

Distribuído em uma área de 20.000 m², o museu antes possuía a primitiva Fortaleza de Santiago e a *Prisão do Calabouço*, das quais restam apenas as fundações. Assim, ainda subsistem o edifício da *Casa do Trem* (totalmente recuperado na década de 1990), o do *Arsenal de Guerra* — onde se destaca o imponente *Pátio de Minerva* —, e o *Pavilhão da Exposição de 1922*, atualmente ocupado pela Biblioteca.

1.1. A coleção de Numismática

No Brasil, o processo de formação das grandes coleções de moedas foi semelhante ao europeu, embora tenha ocorrido de forma mais tardia. Os primeiros fundos foram também constituídos por governantes, a família de Orleans e Bragança, mecenas e eruditos. No início do século XX, a monarquia brasileira e, mais tarde, o Estado Republicano preocupavam-se em proporcionar ao povo o acesso à cultura por meio da criação e do fomento a instituições culturais, com vistas à formação de uma consciência nacional de resgate dos acontecimentos do passado.

Existem coleções de moedas espalhadas por vários museus do Brasil (VIEIRA, 1995). Algumas dessas coleções foram adquiridas pelos governos estaduais, a exemplo daquela de Bernardo d’Azevedo da Silva Ramos (Amazonas), a da Viscondessa de Cavalcanti (Amélia Machado Coelho de Castro, do museu Procópio Mariano, em Juiz de Fora-MG), assim como a coleção Sertório, no Museu Paulista, dentre outras. No entanto, esta pesquisa restringiu-se ao Museu Histórico Nacional e à formação do seu acervo na Biblioteca Nacional.

Nesta perspectiva, não se pode falar sobre o MHN, sem mencionar o fundo reunido antes na Biblioteca Nacional, que serviu de base para a coleção numismática do MHN. Criada em 1810, durante a regência de D. João, a referida Biblioteca havia sido inaugurada em 1880 e, sob a direção de Ramiz Galvão, foi feita uma ofensiva para reunir uma coleção de moedas e medalhas, sobretudo brasileiras, que se encontravam em caráter transitório no Museu Nacional.

O primeiro lote de peças, composto por 406 moedas e 6 medalhas, foi doado à biblioteca em setembro de 1880. Nos anos seguintes, o acervo continuou a crescer, por meio de compras ou doações, a exemplo da doação da coleção do

comendador Antonio Pedro de Andrade, que compreendia 13.941 moedas e medalhas, entre outros núcleos expressivos, além das 4.559 moedas e 2.054 medalhas portuguesas, bem como as 4.420 moedas da Antiguidade.

O comendador supramencionado foi o maior doador individual da coleção numismática da Biblioteca Nacional/MHN (VIEIRA, 1995, p. 100). Nascido em Funchal, Ilha da Madeira, em 1839, emigrou para o Brasil aos 16 anos. Assim, trabalhou como jornalista no Correio Mercantil e no Jornal do Comércio, bem como bancário, no Banco Comercial do Rio de Janeiro, do qual foi gerente, diretor e, por fim, presidente (DUMANS, 1940). Em seus núcleos mais orgânicos, distribuem-se entre moedas de Portugal e colônias (4.599 peças), romanas e bizantinas (4.420 peças), moedas brasileiras (2.337 peças), medalhas portuguesas (1.101 peças) e brasileiras (950 peças).

Também é possível que alguns exemplares sejam precedentes das coleções da família imperial, legadas por D. Pedro II, que fora constituída desde o Primeiro Reinado (composta de 1.593 moedas e 545 medalhas), doada pelo próprio imperador ao Museu Nacional, em 1891, e incorporadas pela Biblioteca Nacional em 1896. No termo de abertura do Primeiro Livro de Registro da Biblioteca Nacional, assinado pelo chefe da 3ª Seção de Numismática, Aurélio Lopes, iniciada em 30 de setembro de 1895, lê-se que:

[...] Do inventário geral das coleções da Seção, iniciado em primeiro de outubro de 1894, e finalizado em setembro de 1895, sendo diretor da Biblioteca o Dr. Raul d'Ávila Pompeo, constava até essa última data a existência de 22.863 peças numismáticas: moedas, medalhas...inclusive papel moeda (DIVISÃO DE CONTROLE DE PATRIMÔNIO/MHN, processo 3/documento 1).

Este número já englobava as 13.741 moedas e medalhas da coleção do Museu Nacional, segundo relação manuscrita de Gustavo Barroso (1888 – 1959), existente no departamento de Numismática. Com isso, em 1922, quando o Museu Histórico Nacional foi criado, o decreto que o instituiu também determinou que o acervo numismático existente na Biblioteca Nacional — assim como em outras instituições como o Arquivo Nacional e a Casa da Moeda — fosse para ali transferido. No

momento em que se efetivou a cessão, a coleção total ultrapassava as 48 mil peças e chega, atualmente, a 130 mil.

2. Moedas e o estudo da Antiguidade

Apesar de não haver criações notáveis no período sobre as representações numismáticas, pode-se citar que muitos reversos exibem o tema das portas de cidades. Esta era, por sua vez, uma maneira de os imperadores demonstrarem seu interesse em manter a segurança da população quanto aos ataques “bárbaros”. As duas únicas exceções, de acordo com Marques (1982), foram as portas de Trêves, em um sólido de Constantino, bem como um medalhão que representa os portões de Londres, de Constâncio II.

No entanto, destaca-se uma controvérsia quanto a esta afirmação de Marques (1982). Em concordância com seu pensamento, Sears afirmou serem, no anverso, os portões de Londres. Entretanto, Cohen (1892) afirmou ser um campo militar ou praça forte. Das 18 (dezoito) peças do acervo do MHN, 16 (dezesesseis) pertenciam a esta categoria e traziam uma estrela que, segundo o RIC (Roman Imperial Coinage) e o próprio Cohen (1892), identificavam as moedas cunhadas no Oriente. Contudo, em análise aos respectivos exergos, encontrou-se ARLQ (Arles), RWQ (Roma), SAMNTH (Antioquia), SMHA (Heracléia), SMNE (Nicomédia), SMKG (Sisico), dentre outras, ao passo em que concordamos com os autores acima citados.

A partir do século III, começou a haver uma variação das amoedações que traziam edifícios ou construções militares como tema. Neste caso, é importante destacar certa originalidade da cunhagem, pois não foram encontradas outras representações iguais nas coleções referentes ao século IV, tanto no MHN, como nos catálogos mais antigos em que foram pesquisados.

Figura 1 - Moeda denominada AE3 (Estado de conservação bem conservada (BC), de diâmetro de 1.01mm, peso de 2.17g, alto reverso 11 horas.)



Fonte: Cláudio Umpierre Carlan, Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, 1998

Na figura acima, tem-se uma moeda do Imperador Constâncio II, filho e herdeiro político de Constantino I, o grande. É uma peça de bronze, denominada AE3, cunhada entre os anos de 324 e 337, em Nicomédia (exergo ou linha de terra SMNE, segunda casa monetária).

É importante frisar o excelente estado de visualização, tanto do anverso, quanto do reverso. No anverso, vê-se a legenda FL IVL CONSTANCIVS NOB C (Flávio Júlio Constâncio Nobilíssimo Cêsar), que traz o título nobilíssimo destinado aos membros da família imperial. Os detalhes do cabelo, manto e diadema são muito bem representados, ao passo que, no reverso, aparece representada uma construção, fortaleza ou catedral, com duas torres circulares e uma estrela logo acima. Segundo Cohen (1880-1892), seria parte de um campo militar aberto. Marques (1982) acrescenta que, tanto as peças de Constâncio II como a de seu pai, Constantino, são as que melhor representam os temas que envolvem as construções.

Muitos desses "generais/governantes" permitiram o ingresso dos povos germanos, vulgarmente chamado de bárbaros, nas fronteiras imperiais. Porém, tinham que cultivar a terra, servir no exército romano (comandados por seus chefes) e vigiar as fronteiras. Mesmo assim, Aureliano, preocupado com quantidade de povos que entravam no império, mandou construir uma rede de fortificações, que serviria de modelo para os povos vindouros. Como podemos analisar na representação a seguir, na figura 2.

Figura 2 - Portão São Paulo, Muralha de Aureliano, Roma, Itália



Fonte: Cláudio Umpierre Carlan, agosto de 2007

A imagem acima apresenta o Portão São Paulo, Muralha de Aureliano, situado em Roma, Itália. A muralha demonstrada fora construída pelo Imperador Aureliano (214 ou 215-275), para impedir as invasões dos povos bárbaros. Dos 19 km originais, sobreviveram aproximadamente 12 km. As paredes eram de 3,5 m de espessura, por 8 m de altura. Durante o governo do Imperador Honório (384 – 423), foram construídas as torres circulares (característica da Antiguidade Tardia) e ampliada a altura dos muros para 16 m. Inicialmente, o portão recebeu o nome de Ostiense, por ter sido o caminho do comércio para porto de Óstia (ânforas de vinho e azeite), via rio Tibre. Mais tarde, foi rebatizado de São Paulo. A frente do portão está voltada para Basílica de São Paulo, na mesma avenida. Hoje, fica próxima a Estação Ostiense, no bairro de Testaccio, construído por Mussolini para abrigar a classe operária.

De acordo com o Dicionário de Semiótica, o significado do termo “construção”, aparece como um sinônimo de “artificial”, opondo-se a “natural”, como uma espécie de referência à ação do homem que transforma a natureza (GREIMAS; COURTÉS, 1979). Em uma política imperial — na qual a moeda tem um grande poder de circulação —, os habitantes do vasto Império Romano tomariam conhecimento da obra realizada pelo seu governante. Além disso, ainda há o significado da segurança representada pela própria fortificação.

Infelizmente, certos centros acadêmicos brasileiros continuam presos ao modelo positivista e historicista do século XIX, “sem documentação textual, não existe História”. Esse pensamento prejudica tanto o trabalho sobre Mundo Antigo, quanto os estudos sobre Brasil Colônia, períodos em que a documentação escrita fora mais rara e complexa. Assim, muitos jovens e promissores pesquisadores são afastados da Antiguidade, sendo obrigados a se adaptarem em outra linha de pesquisa, de preferência vinculados à História do Brasil, entre os séculos XIX e XX.

Muitas vezes, esquece-se de ampliar a noção de documento, defendida pela Escola dos Annales, em 1930, quando descrita no livro *Combate pela História* Lucien Febvre:

[...] A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem [...] (FEBVRE, 1985, p. 249).

Em contrapartida, o Brasil possui uma grande quantidade de documentação, iconográfica ou não, referente à Antiguidade Clássica. Assim, há um imenso leque de ação para os jovens pesquisadores que desejam trilhar por este caminho. Muitas vezes, enquanto professores, desestimulamos ou ensinamos outros caminhos para os nossos alunos, de modo a escolher o mais prático e fácil para eles, ou para nós.

Há casos em que docentes indicam *sites*, em vez de apresentar a coleção de um museu. Em muitos congressos, observa-se que alunos apresentam imagens de páginas da *internet* cuja fonte é pouco confiável, sem identificação adequada. De modo controverso, a coleção do Museu Histórico Nacional, por exemplo, permanece fechada e é pouco conhecida pelo mundo acadêmico.

Figura 3 – Moeda *centenional*



Foto: Cláudio Umpierre Carlan, Acervo do Museu Histórico nacional. Rio de Janeiro, Abril de 1999

A descrição da moeda, apresentada na figura acima, traz a seguinte informação em seu anverso: DN CONSTAN-TIVS PF AVG – busto de Constâncio II, diademado à direita. Nessas cunhagens conhecidas como *centenional*, o imperador é representado com manto e globo em sua mão direita, em razão de ser o símbolo da perfeição e do legítimo poder imperial. No século XIX, *Centenional* eram denominações dadas às moedas de bronze cunhadas por Constantino I, o grande, pai de Constâncio II, a partir do ano de 330, com peso de aproximadamente 4 gramas. O nome original dessa cunhagem ainda é desconhecida.

Seu reverso traz a informação "FEL TEMP REPARATIO" – Imperador como legionário, com uniforme militar, a pisar em dois prisioneiros germânicos, amarrados e indefesos. No lábaro, revela o cristograma PX, cujas iniciais são da palavra Cristo, em grego. Constâncio era cristão ariano e reforçara sua religião nas cunhagens. Assim, a simbologia cristã contidas nas moedas surge a partir de seu pai, Constantino I, o grande, no exergo ou linha de terra SNN Γ, referente à casa monetária de Nicomédia. O peso desta peça é de 9,78 gramas, com 2,02mm de diâmetro e alto reverso em 6 horas.

Essas legendas eram abreviaturas em latim, relacionadas às imagens de anverso e reverso. Desse modo, ocorria a união entre escrita e imagem. Com isso, o receptor daquela peça saberia identificar o seu governante, assim como suas mensagens simbólicas. Havia todas as espécies de signos, figuras geométricas,

sinais de pontuação, astros, animais, vegetais e brasões que estabeleciam uma mensagem governante/governado destinada ao vasto mundo romano.

Considerações Finais

A cunhagem monetária associada ao retrato e à propaganda configurava dois aspectos intimamente ligados em Roma. As moedas, por sua vez, associavam-se a um e a outro, também de forma muito íntima, não apenas como instrumentos importantes para estabelecer a datação de documentos e eventos que chegaram até os dias atuais sem seu contexto original. Com isso, também são de grande valia para que pesquisadores possam compreender as imagens nelas contidas.

Nesse caso, a numismática conserva um fragmento da história do homem, na medida em que, segundo Frère (1984, p. 11):

[...] se coloca hoje como uma disciplina científica através da qual podem ser estudados muitos aspectos de uma determinada sociedade...É uma ciência que tira da aridez do seu estudo grandes subsídios históricos.

De modo contrário, no Brasil, o estudo da História Antiga sempre ficou legado a um segundo plano, com pouca importância, cujas pesquisas são direcionadas apenas pelo romantismo e curiosidade sobre civilizações exóticas a muito “desaparecidas”. Nesse sentido, o cinema tratou de reforçar esse romantismo exacerbado sobre o tema. Amor e aventura em um mundo perfeito, sem pobreza, miséria, fome. Apenas homens musculosos e mulheres curvilíneas, como ressalta Carlan (2008).

Nas Universidades, a ênfase e o maior destaque (principalmente no que concerne a verbas) são direcionados para as Ciências Exatas. No tocante às Ciências Humanas, os olhares voltam-se apenas para aquelas investigações relacionadas com Brasil. Diante de tais práticas, questiona-se: por que estudar sobre a Antiguidade em um país que não teve contato direto com as civilizações orientais e clássicas? “Existem” documentos (leia-se, fontes primárias) em nosso país que retratam esses povos? Isto posto, revela-se que muitos estudantes e pesquisadores em Antiguidade sempre ouviram esses questionamentos como críticas.

Todavia, os críticos esqueceram-se da grande influência dessas civilizações na sociedade contemporânea. Muitos costumes, cujas origens já não são lembradas, estão ligados diretamente a esses povos. A língua (latim), as leis (Direito Romano), as artes, os ditados populares (gosto não se discute/tradução do provérbio latino *de gustibus non est disputandum*) (FUNARI, 2003, p. 96), assim como a expressão “o noivo que carrega a noiva nos braços” (alusão ao rapto das Sabinas por Rômulo). Enfim, uma civilização que deixou uma série de heranças, enraizadas na sociedade.

Isto posto, afirma-se que a moeda passa a ser uma excelente fonte, pois, a partir de sua análise, encontramos diversos aspectos que abrangem a série na sua totalidade. Isto, por sua vez, inclui aspectos políticos, estatais, jurídicos, religiosos, econômicos, mitológicos e estéticos, o que pode informar sobre os mais variados retrospectos de uma sociedade.

Dessa maneira, a moeda também testemunha determinadas relações culturais importantes para o historiador. Tampouco se pode esquecer de que, como documento, não é reflexo de um simples aquecimento econômico, vez que trata-se de outro acontecimento paralelo. Uma materialidade, constituída por camadas sedimentares de interpretações, pois “o documento, é assim, pensado arqueologicamente como monumento (JENKINS, 2001, p. 11).

Essas peças configuravam significados e mensagens do emissor (imperador, membros de sua família ou pessoas que circulavam próximas ao poder) para seus governados. Nelas, continham símbolos que deveriam ser entendidos ou decifrados pelo receptor. Como os símbolos urbanos, representavam a cidade ou algum habitante importante, ou as insígnias dos imperadores romanos que vão reaparecer durante a Idade Média, no governo de Frederico II (1194 – 1250), imperador do Santo Império Romano-Germânico.

Atualmente, a moeda é considerada uma unidade representativa de valor, aceita como instrumento de troca. É parte integrante da sociedade, controla, interage e participa dela, independentemente da cultura. O desenvolvimento e a ampliação das bases comerciais fizeram do dinheiro uma necessidade. Sejam quais forem os meios de troca, sempre se tenta basear em um valor qualquer para avaliar outro. Em épocas de escassez de meio circulante, a sociedade procura formas de

contornar o problema, para não perder o poder de troca e compra. Logo, podem substituir o dinheiro governamental: cupons, passes, recibos, cheques, vales, notas comerciais entre outros.

A partir disso, a necessidade de guardar as moedas em segurança deu surgimento aos bancos. Os negociantes de ouro e prata, por terem cofres e guardas a seu serviço, passaram a aceitar a responsabilidade de cuidar do dinheiro de seus clientes e a dar recibos escritos das quantias guardadas.

Mesmo com a influência capitalista, a moeda ainda guarda o seu valor de propaganda e legitimação. Como nas cunhagens de Franco, em prata, 1966; ou o dólar de prata sobre a conquista do espaço, entre outras.

Figura 4 – Moeda de prata cunhada em homenagem ao Ditador Franco



Fonte: Cláudio Umpierre Carlan, coleção particular

Na figura acima, a moeda de prata que representava “cem pesetas”, foi cunhada no ano de 1966, em comemoração ao aniversário de governo do Ditador Francisco Franco. Em seu anverso, vê-se o busto de Franco, ao passo em que, na legenda, aparece identificado como “protetor da Espanha por escolha divina”.

Mesmo discurso utilizado pelos reis sumerianos há mais de 3 mil anos, de um suposto direito divino ao trono ou ao governo. No reverso, são evidenciadas as representações simbólicas das comunidades autônomas: Catalunha, Navarra, Leão e Castela, cujo brasão é o mesmo presente na camisa da Seleção Espanhola de Futebol. Mesmo no século XX, a moeda aparece sendo utilizada como um elemento legitimador do poder central e, nesse caso, autoritário.

Assim, as moedas, medalhas e sinetes são documentos de alta valia para os estudos arqueológicos e históricos, ao prestar serviço à egiptologia, assiriologia, à história das civilizações da Hélade, do Latium, da Etrúria, da Judeia, da Síria, da

Armênia (VIEIRA, 1995, p. 105). Por meio desses documentos, é possível estabelecer não apenas datações precisas, mas escrever a história do poder temporal dos papas, reis, imperadores, de todos aqueles que circundam a orla do poder.

Agradecimentos

Aos amigos e colegas da Universidade Estadual da Bahia, LABECA/MAE/USP, em especial à professora Márcia Cristina Ribeiro, professores Alexandre Galvão e Fábio Lessa (UFRJ), pela oportunidade de trocarmos ideias.

A Pedro Paulo Abreu Funari, André Leonardo Chevitaresh, Maria Beatriz Florenzano, Vagner Porto, José Remesal, Ciro Flamarion Cardoso e José Maria Blázquez (*in memoriam*).

Ao apoio institucional da UNIFAL-MG, FAPEMIG, CEIPAC, CAPES e CNPq.

A responsabilidade pelas ideias restringe-se ao autor.

REFERÊNCIAS

Fontes Numismáticas

Acervo Numismático do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. Coleção referente aos Imperadores, *Augustus e Césares*, Imperatrizes e Usurpadores dos séculos III e IV.

Moedas de Ouro: Constante, Constâncio II, Arcádio e Honório. Cofre da Seção de Numismática do Museu Histórico Nacional. Total de 7 peças.

Moedas comemorativas da Fundação de Constantinopla: 53 moedas cunhadas pelo Imperador Constantino I.

Moedas de Bronze: Diocleciano, Galério, Maximiano, Constâncio Cloro, Severo Augusto, Maximino Daia, Galéria, Maxêncio, Rômulo, Licínio (pai e filho), Fausta, Helena, Constantino I, Crispus, Constantino II, Constâncio II, Eusébia, Constante, Galo, Magnêncio, Juliano, Joviano, Procópio, Valente, Valentiniano I, Graciano, Valentiniano II, Flacilla, Eugênio, Teodósio I, Máximo, Eudoxia, Honório e Arcádio; pertencentes ao acervo do Museu Histórico Nacional/Rio de Janeiro.

Medalheiro de Número 3; Lotes Números: 11 ao 37, dando um total de 1828 peças. Total do acervo numismático referente ao século IV: 1888 moedas.

Impressas

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. Relatórios anuais de 1934, 1960, 1966 e 1967. texto datilografado.

Bibliográficas

CARLAN, Cláudio Umpierre. Antiguidade Clássica e Numismática: representações e pesquisas no ensino fundamental. In: CHEVITARESE, André. CORNELLI, Gabriele. SILVA, Maria Aparecida Oliveira. **A Tradição Clássica e o Brasil.** Brasília: Fortium Editora, 2008.

CARLAN, Cláudio Umpierre; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Moeda:** a numismática e o estudo da História. São Paulo: Annablume, 2013.

CHAGAS, Mario de Souza; GODOY, Solange de Sampaio. Tradição e Ruptura no Museu Histórico Nacional. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**, volume 27, Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1995.

COHEN, Hernry. **Description Historique des Monnaies:** Frappés Sous L'Empire Romain. Communément Appelées Médailles Impériales. Deuxième Edition. Tome Septième e Huitième. Paris: Rollim e Feuardent Éditeurs, 1880-1892.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUMANS, Adolfo. O Museu Histórico Nacional através dos seus 19 anos de existência. Anais do Museu Histórico Nacional, volume 1, Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional / Imprensa Nacional, 1940.

FRÈRE, Hubert. **Numismática:** Uma Introdução aos Métodos e a Classificação. Trad. e Adapt. Alain Costilhes e Maria Beatriz Florenzano. São Paulo: Sociedade Numismática Brasileira, 1984.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** 2 ed. Trad. Leonor Marinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985, p.249.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. A Renovação do Ensino de História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História em Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

GREIMAS, Algirdas; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica.** Trad. Alceu D. Lima, Diana L. P. de Barros, Eduardo P. Cañizal, Edward Lopes, Ignacio A. Silva, Maria José C. Sembra, Tiekko Y. Miyazaki. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

HOBSBAWM, E. J. **Nações e Nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

A pesquisa sobre Império Romano no Brasil: a numismática e a coleção do museu histórico nacional, Rio de Janeiro (RJ)

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. Trad. Mário Vilela. Revisão Técnica Margareth Rago. São Paulo: Contexto, 2001.

MARQUES, Mario Gomes. **Introdução à Numismática**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1982.

VIEIRA, Rejane Maria Lobo. Uma grande coleção de moedas no Museu Histórico Nacional ? In: **Anais do Museu Histórico Nacional**, volume 27, Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1995.

¹ Professor Associado II de História Antiga, Programa de Pós Graduação em História Ibérica (PPGHI) da Universidade Federal de Alfenas – MG. Brasil. claudiocarlan@yahoo.com.br.

OS SEPULTAMENTOS SECUNDÁRIOS DOS JUDEUS E OS OSSUÁRIOS JUDAICOS: UM BREVE DEBATE SOBRE CONTINUIDADES E RUPTURAS DOS PADRÕES FUNERÁRIOS NA REGIÃO DA JUDEIA

*SECONDARY BURIALS OF JEWS AND JEWISH OSSUARIES: A BRIEF DEBATE ON
CONTINUITIES AND RUPTURES IN FUNERARY PATTERNS IN THE JUDEA REGION*

Carolina Mattoso¹
Vagner Carneiro Porto²

Resumo

Este artigo pretende, antes de tudo, apresentar ao público acadêmico e estudantil brasileiro um tema muito pouco abordado em nosso país: o sepultamento secundário de judeus na antiga região da Judeia. Objetiva também trazer luz à discussão existente sobre o uso de ossuários como modo de sepultamento secundário acentuadamente de período Herodiano. Com isso, buscamos entender como a utilização destes se relaciona com um contexto cultural mais amplo, tanto em relação às possíveis influências vindas de interações com os romanos, mas também com o próprio passado judaico. A partir deste questionamento buscamos analisar algumas perspectivas utilizadas para justificar a utilização de ossuários, assim como a prática do sepultamento secundário.

Palavras-chave: ossuários judaicos; cultura judaica; período Herodiano; Judeia

Abstract

This article aims, first of all, to present to the Brazilian academic and student public a topic that is rarely addressed in our country: the secondary burial of Jews in the ancient region of Judea. It also aims to shed light on the existing discussion on the use of ossuaries as a way of secondary burial markedly from the Herodian period. With this, we seek to understand how their use is related to a broader cultural context, both in relation to the possible influences coming from interactions with the Romans, but also with the Jewish past itself. From this questioning we seek to analyze some perspectives used to justify the use of ossuaries, as well as the practice of secondary burial.

Keywords: Jewish ossuaries; Jewish culture; Herodian period; Judea

Introdução

Antes de entrar na temática deste artigo: histórico da utilização dos ossuários judaicos culminando com sua mais pujante utilização no período Herodiano, entendemos ser importante apresentar, mesmo que brevemente, as formas de nomenclatura para a região, considerando-se o período Herodiano e o período de dominação romana.

A província romana da Judeia, às vezes escrita em suas formas latinas originais *Judæa* ou *Judaea*, para distinguir da grafia comumente usada para esta região geográfica, incorporava as regiões da Judeia, Samaria e Idumeia, e se estendeu por partes das antigas regiões dos reinos Hasmoneus³ e Herodianos. Foi nomeada após a Tetrarquia⁴ da Judeia de Herodes Arquelau, mas a província romana abrangia um território muito maior. Em termos cronológicos, podemos situar a província *Judaea* entre 6 EC a 135 EC.

Segundo o historiador Flávio Josefo, imediatamente após a deposição de Herodes Arquelau, a Judeia foi transformada em uma província romana, período durante o qual o procurador romano recebeu autoridade para punir com execução os opositores. A população em geral também começou a ser tributada por Roma (*War* 2.8.1). A província *Judaea* foi palco de inquietação na sua fundação em 6 EC, durante o Censo de Quirinius, a crucificação de Jesus por volta de 30-33 EC, e várias guerras, conhecidas como guerras judaico-romanas, foram travadas durante sua existência. O Segundo Templo de Jerusalém foi destruído pelos romanos em 70 EC, perto do final da Primeira Guerra Judaico-Romana, e o *Fiscus Judaicus* foi instituído. Após a revolta de Bar Kokhba (132–135 EC), o imperador romano Adriano mudou o nome da província para *Syria-Palaestina* e o nome da cidade de Jerusalém para Aelia Capitolina. Alguns estudiosos concluem que foi uma tentativa de desconectar o povo judeu de seu território (LEWIN, 2005, p. 33).

A agora chamada Síria-Palestina – província do Império Romano entre 135 EC e 390 EC⁵ – é resultado de uma fusão da Síria romana e da Judeia romana, após a

derrota da revolta de Bar Kokhba em 135 EC. Logo após 193 EC, as regiões foram divididas em Celessíria (*Síria Coele*) no norte, e Fenícia ao sul, e a província novamente se reduziu ao território da antiga Judeia.

A evidência numismática mais antiga do nome *Síria Palaestina* vem do período do imperador Marco Aurélio, embora o nome tenha sido registrado em uso na literatura histórica grega clássica desde pelo menos o século V AEC.

A presença romana na região promoveu interferências políticas, econômicas, religiosas e culturais, que foram interpretadas pelos próprios romanos como algo positivo e edificante, enquanto que para os povos aliados que ali viviam, esta presença foi vista, muitas vezes, como uma intromissão deveras arbitrária.

Os imperadores romanos procuravam de muitas maneiras incentivar os reis clientes locais, seja fortalecendo seu poder político, seja elevando seu estatuto jurídico-administrativo, seja, ainda, abrandando-lhes as cobranças de impostos. Roma incentivava a continuidade da cultura grega na região, pois via a cultura greco-romana⁶ como um meio para unir os povos subjugados de várias origens, cultos e religiões em uma estrutura uniforme. A pólis (*πόλις*) ali existente também se transformou em uma eficiente ferramenta administrativa e muitas *poleis* (*πόλεις*) novas foram fundadas em todos os estados helenísticos durante o Império Romano. Élio Aristides, em seu *Elogio de Roma* (§ 92 ss.) escrito por volta de 150 EC vê a diferença principal do Império Persa para o Império Romano pelo grande número de *poleis* nas costas e no interior deste último. No início do século II EC, seu colega Dião Crisóstomo conta que, entre as atividades fundamentais de um soberano romano, uma delas era fundar *poleis* (Dião Crisóstomo *Oratio*, III, 127). A conquista da bacia Oriental do Mar Mediterrâneo levou os romanos a terras, que em sua maioria, eram repletas de uma densa rede de *poleis*. A época helenística havia preparado, por assim dizer, o terreno para a administração provincial pretendida pelos romanos.

1. Entendendo os ossuários nos sepultamentos judaicos de período Herodiano

O período tardio do Segundo Tempo⁷ foi intrigante e ao mesmo tempo conturbado. A região da Judeia, que já tinha algum contato com Roma, foi definitivamente ligada a ela. Quando o general Pompeu anexou, em 63 AEC., o reino Hasmoneu e o desmembrou, Roma apontou Hircano II como sumo sacerdote em controle das regiões com alta concentração de judeus. Antípater recebeu a cidadania romana e foi nomeado prefeito ou pró-consul da Judeia, enquanto seus dois filhos Fasael e Herodes foram nomeados respectivamente estrategos de Jerusalém e da Galileia (PORTO, 2007, p. 53). Entretanto, as intrigas na Judeia continuaram: Antípater foi envenenado em 43 AEC. pelo copeiro de Hircano II. Em 41 AEC, Antônio nomeou Herodes e Fasael etnarcas, enquanto Hircano II permaneceu apenas como sumo sacerdote (JOSEFO, *War II*, 501-507).

Em 40 AEC, o reino Hasmoneu foi restabelecido causando a fuga de Herodes. Após declarar sua lealdade à Roma, Herodes foi nomeado “Rei da Judeia”, retomando o controle da região (MAGNESS, 2012, p. 96). Durante o reinado de Herodes, toda a região que estava sob seu controle foi profundamente transformada de forma visível e duradoura com a criação de uma rica cultura material em forma de construções, mosaicos, gravuras, entre outros. Os rituais funerários e a cultura material através deles produzida também possui características únicas deste período, de especial interesse para este artigo são os ossuários.

Durante o período Herodiano, houve um pico na utilização de ossuários em sepultamentos identificados como judaicos e há uma ampla discussão sobre a causa da utilização desta forma de recipiente assim como a cessação do seu uso. Ao apresentar esta discussão Magness expõe os argumentos do arqueólogo israelense Levi Yitzhak Rahmani, que conecta o uso dos ossuários com a crença na ressurreição dos mortos, teoria que ela rejeita, atribuindo seu uso à uma forma de interação cultural com costumes romanos, que teriam influenciado a elite de Jerusalém (MAGNESS, 2012, p. 240-242). Este artigo argumenta sobre a necessidade de olhar o contexto judaico de

forma mais ampla, observando as continuidades e rupturas dos padrões funerários, para assim entender este fenômeno. Para isso, é importante olhar para a cultura material associada aos sepultamentos e apreender, a partir da sua ocorrência, possíveis padrões e quiçá possíveis significados. Apesar de alguns autores focarem, por diversos motivos, na ocorrência de ossuários como um fenômeno majoritariamente relacionado ao período Herodiano, acreditamos ser fundamental não olhar esta prática como algo isolado no tempo de Herodes e não tentar entendê-la como um fenômeno temporalmente isolado.

2. A prática judaica do *ossilegium*

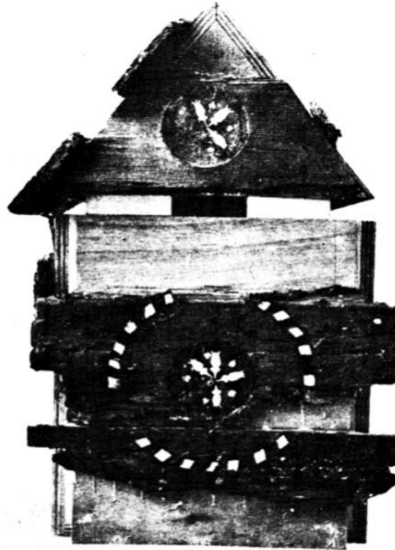
A prática de enterrar os ossos novamente tem raízes profundas na história judaica. Talvez o precedente mais notável tenha sido estabelecido por José na Bíblia quando ele ordenou a seus descendentes que removessem seus restos mortais de seu túmulo no Egito para reenterrá-los na Terra Santa (SEGAL, 2002, p. 10-11).

Existem muitas evidências arqueológicas dos tempos bíblicos de sepultamentos secundários em ossuários individuais, familiares ou coletivos (REGEV, 2004, p. 121-124). No entanto, a prática parece ter desfrutado de sua maior popularidade em Jerusalém e seus arredores, entre o período Herodiano (tendo seu pico por volta de 20 AEC) até a destruição total da cidade no segundo século. Por algum tempo depois desse evento, o uso de ossuários judeus se espalhou para outros cantos de Israel.

Embora variem consideravelmente em suas formas físicas, certos motivos são comuns nesses caixões. Padrões arquitetônicos na forma de casas triangulares foram explicados de várias maneiras como expressando a ideia de uma "casa final" para os que partiram, um portal para o outro mundo ou uma homenagem ao sagrado Templo de Jerusalém. O caixão de madeira (figura a seguir), que foi encontrado em Nahal David, no deserto da Judeia, é um bom exemplo dessas construções que possuem este formato. Segundo Eric M. Meyers, a parte superior possui características que poderiam

ter inspirado a futura produção dos ossuários feitos em pedra calcária (MEYERS, 1970, p. 25)

Figura 1: Caixa de madeira encontrado em Nahal David



Fonte: (MEYERS, 1970, p. 25)

A *menorah* de sete braços, indiscutivelmente o símbolo mais difundido e identificável do Judaísmo, aparece em muitos ossuários. Um padrão floral de pétalas conhecido como "roseta" é particularmente comum (ver figura abaixo), embora seu simbolismo (se não for meramente decorativo) não seja óbvio (SEGAL, 2002, p. 10-11).

Fig. 2 – Ossuário judeu com decoração em padrão roseta. descoberto em Jerusalém (I AEC a I CE).



Fonte: Fotografado no Louvre, Paris. Foto: Chaberi. Domínio Público. Disponível em <https://cutt.ly/zhTqQ2z>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

A prática do *ossilegium* é extensamente discutida na literatura talmúdica, onde é referida em hebraico como *liqut asamot*, coleta de ossos. Os ossuários são frequentemente identificados pelo termo grego "glossokomon" (que aparece em hebraico como *gluskema* ou *dluskema*), ou pela palavra bíblica *aron*.

O *ossilegium* era um processo de duas partes. No enterro primário, o corpo do falecido era colocado em um nicho ou em um banco em uma tumba. O sepultamento secundário ocorria um ano depois, após a decomposição do tecido mole. Os membros da família coletavam os ossos e os colocavam em um ossuário, que é um recipiente para guardar os ossos dos mortos. O ossuário era então colocado permanentemente em um nicho no túmulo da família. Os ossuários não eram caixões, e um único ossuário podia ser usado para os ossos de mais de um indivíduo (MUSEUM OF ART AND ARCHAEOLOGY, s/d).

A prática do *ossilegium* entre os judeus é histórica, literária e arqueologicamente verificada entre os judeus de Jerusalém, principalmente no século I AEC. O costume continuou sendo observado fora de Jerusalém até meados do século III EC. *Ossilegium*

foi um importante evento familiar e um ato religioso. Os judeus acreditavam na vida após a morte e na ressurreição. A decomposição da carne, assim, purificava a alma do falecido, uma necessidade para a ressurreição. Acredita-se que a decoração do ossuário simbolizava a imortalidade da alma e a vida eterna. Como vimos linhas acima, os desenhos mais comuns incluíam duas rosetas flanqueando um motivo central e, frequentemente, um lírio (um símbolo de ressurreição), mas outras plantas e bordas em ziguezague são conhecidas. Os ossuários eram geralmente feitos de calcário e alguns eram pintados de vermelho ou amarelo e tinham inscrições com os nomes dos mortos (MUSEUM OF ART AND ARCHAEOLOGY, s/d).

Uma passagem do Talmud de Jerusalém (2001) resume sucintamente as etapas do processo e seu impacto psicológico ambivalente sobre os membros da família do morto: "No início, eles costumavam enterrar pessoas em valas. Depois que a carne se decompunha, os ossos eram coletados e depositados em baús. E, naquele dia, o filho choraria; mas, no dia seguinte, ele se alegrava porque seus pais haviam encontrado descanso do julgamento" (SEGAL, 2002, p. 10-11).

Como podemos apreender com a tradição acima, o dia em que as pessoas reuniam os ossos de seus pais para o enterro combinava elementos contraditórios de luto e exaltação, em reconhecimento de que o falecido doravante desfrutaria de um repouso final. A esse respeito, o ritual é uma reminiscência da complexidade emocional evocada pelo costume judaico de observar o *yahrzeit*⁸ como uma mistura de celebração e tristeza por um ente querido que partiu (SEGAL, 2002, p. 10-11).

Os historiadores não estão de acordo sobre como ou porque o uso de ossuários se tornou tão popular entre os judeus. É possível que a prática fosse ditada pela escassez de terras disponíveis para cemitérios convencionais dentro das estreitas fronteiras de Israel.

Eliezer Segal afirma que alguns autores apontaram que o antigo ideal hebraico de passar a eternidade no seio da família, expresso no idioma bíblico de "dormir com os

ancestrais", encorajou a criação de mausoléus familiares que eram mais convenientemente (de acordo com a realidade da geologia israelense) situados em cavernas nas quais os ossos do falecido teriam que ser realocados (SEGAL, 2002, p. 10-11).

3. Histórico dos ossuários em deposição secundária na região da Judeia

Apesar de que grande parte da literatura sobre o tema insista em situar a prática do *ossilegium* dentro do período Herodiano, acreditamos ser necessário fazer um recuo até o período calcolítico⁹ quando é possível encontrar os primeiros ossuários na região. Para isso, o trabalho detalhado de Meyers (1970) sobre as diferentes formas de sepultamento secundário na antiga região da Judeia é essencial.

As regiões de Hederah, Benei Beraq, Givatayim, Azor, Ben Shemen, e Tel Aviv já apresentavam neste período um considerável número de ossuários sendo usados para sepultamento secundário, alguns tinham o formato de uma casa e outros de animais. Estes primeiros ossuários eram individuais, ou seja, neles foram encontrados os ossos de apenas um indivíduo, uma característica que não será padrão, como demonstraremos de forma mais aprofundada mais adiante. No entanto, é importante notar que esta não era a única forma de sepultamento secundário em uso durante o período calcolítico (NATIV; GOPHER, 2011, p. 230-234) e que mesmo nos locais em que era utilizada, também foram encontrados ossos que não estavam em nenhum recipiente, mas estavam apenas aglomerados perto de ossuários (MEYERS, 1970, p. 5-6). Diferentes formas de sepultamento secundário continuaram em uso durante toda a Idade do Bronze¹⁰, mas, neste ponto, os sepultamentos passaram a ser coletivos sendo que a preservação de todos os ossos nem sempre era observada, em especial, observa-se a frequente ausência dos ossos longos.

Essa prática, atestada em dezenas de sítios arqueológicos datados na Idade do Bronze¹¹, continua durante a Idade do Ferro¹² com diversas inovações. Duas são de especial relevância, o uso da mesma câmara para os sepultamentos primário e secundário, e o aparecimento de ossuários utilizados para o abrigo dos ossos de vários indivíduos. É também durante este período que algumas características começam a aparecer em túmulos na região da Judeia, como uma câmara para os ossos, repositórios e uma depressão no centro do mausoléu, características essas diretamente ligadas à prática de sepultamento secundário e que estaria presente em demais períodos (MEYERS, 1970, p. 10-12). O sepultamento familiar seria uma característica duradoura, assim como a ocorrência de repositórios para ossos nos mausoléus, que após uma lacuna entre o final do período do primeiro templo e o segundo templo tardio se tornaria altamente comum (MAGNESS, 2012, p. 231-232).

É importante entender que a utilização de ossuários é uma forma, dentre várias, de armazenar os ossos dentro da prática de sepultamento secundário. O sepultamento secundário é observado arqueologicamente na Judeia desde o século XXII AEC. Observam-se diferentes formas de depósito dos ossos, estas sendo praticadas de formas sincrônicas, sucessivas e imbricadas (BLOCH-SMITH, 1992, p. 36-37)¹³. O sepultamento secundário era praticado utilizando ossuários e depósitos de mausoléus, como previamente discutido, mas também era feito com a utilização de jarras e pequenos caixões (*bathtub coffins*) (BLOCH-SMITH, 1992, p. 32, 36).

Ainda é possível observar nestas práticas a diferença entre sepultamentos individuais e coletivos, a preservação de todos os ossos ou de apenas uma seleção, ou até mesmo a separação e destaque do crânio no momento do sepultamento secundário (MEYERS, 1970, p. 6-7). Estas observações são importantes, pois quando olhamos para o pico de uso dos ossuários durante o período Herodiano torna-se necessário o entendimento de que tanto os ossuários como a prática de sepultamento secundário de forma mais ampla, não eram práticas desconhecidas daqueles que habitavam a região.

Neste sentido, – e este é o ponto crucial de nossa argumentação – sugerimos que o aumento do uso de ossuários durante o período Herodiano não se sustenta apenas em uma convicção religiosa ou em uma influência cultural romana. Este artigo objetiva levantar um questionamento sobre como determinadas visões da fé judaica sobre a morte e o pós-vida, em meio a cada vez mais veemente e influente presença romana na Judeia, puderam estimular um certo retorno às práticas já realizadas na região há muito tempo. De igual modo, acreditamos que este diálogo não possua uma fórmula exata segundo a qual todos os ossuários fossem utilizados em sepultamentos secundários. Ou seja, é necessário pensar que nem sempre eram os mesmos motivos que levavam alguns grupos ou indivíduos judeus à optar pelo uso do ossuário; e que as crenças e ou objetivos que formavam parte desta decisão (que poderia ou não ser uma decisão tomada de forma consciente), estavam em constante diálogo com o seu contexto específico e eram possibilitadas e facilitadas por elementos que já eram culturalmente presentes. É possível pensar essa relação entre a cultura material e a identidade cultural de forma fluida, de acordo com Jones: "É improvável que as significações éticas de vários aspectos da cultura material, seja ela romana ou não, tenham sido fixas; antes elas ativamente constituíram e foram constituídas pela negociação da identidade de grupo de diferentes pessoas em diferentes contextos sociais." (JONES, 1997, p. 130, *tradução nossa*).

A partir desta premissa, destacamos algumas localidades nas quais expedições arqueológicas encontraram ossuários que são relevantes para esta análise, seja pela sua datação, seja por suas características. Em Rabat Rahel, há uma estrutura funerária onde coexistiram ossuários Herodianos, assim como *kokhim*¹⁴ com sepultamentos secundários pertencente à uma fase anterior. Em Jerusalém, na tumba Mahanayim, assim como na de Rehov Ruppin, é possível encontrar conjuntos de esqueletos agrupados, tanto em ossuários como fora deles, já em Nahal David há um repositório com sete crânios (MEYERS, 1970, p. 20-21, 24). Ossuários deste período ainda estão presentes em Ben Shemen, Qiryat Tiv'on, Jerusalém, entre outros, muitos contendo os

ossos de vários indivíduos dentro do mesmo recipiente (VITTO, 2011). Percebem-se diversas variações nas formas em que os ossuários são utilizados e para tentar entendê-las um pouco é preciso olhar para aqueles diretamente envolvidos com estas práticas. J. Davies introduz de forma clara a essência da perspectiva judaica em relação aos mortos, o que será primordial para entender o modo com o qual eles eram tratados. Sobre o aspecto impuro dos mortos e como deveriam ser tratados, Davies afirma:

Cadáveres não são a única fonte de impureza, mas eles têm uma grande importância dentro deste conceito. Conforme as normas de sepultamento evoluíram, elas se tornaram a elaboração de regras para um comportamento meticuloso, projetadas para proteger os vivos da contaminação ao mesmo tempo em que carregavam sérias obrigações para que todos os judeus participem em procedimentos funerários. Até onde sabemos, não foi até a Era Comum que surgiu a liturgia judaica (assim como a entendemos) e sem ela tampouco existia o serviço funerário (DAVIES, 1999, p. 96, *tradução nossa*).

Ou seja, a unidade do pensamento sob o qual se baseavam as práticas não necessariamente existia, por isso, acreditamos ser importante olhar para diferentes fatores que poderiam fazer parte das causas de determinadas práticas funerárias.

Alguns autores procuram, no entanto, olhar para aspectos específicos tanto da utilização de ossuários como das práticas funerárias relacionadas para entender quais fatores religiosos poderiam ser determinantes em relação ao modo de enterramento. Oren Tal (2003, p. 291, 300-303) relaciona diretamente o sepultamento secundário familiar com a crença na ressurreição física, para ele, enterramentos individuais e primários demonstram a crença na mortalidade do corpo físico, mas, a prática de sepultamento secundário familiar, em que é possível encontrar objetos relacionados à uma possível vida pós-morte, estaria profundamente ligada à ressurreição.

O argumento de Tal dialoga com a crença de que os mortos ainda estão com os vivos e, portanto, fazem parte de suas vidas de uma certa forma. Segundo este pensamento eles não estão totalmente mortos em um sentido onde não resta mais

nada nos ossos, mas estes ainda carregam alguma vida, pelo menos em algum sentido, o que torna possível, por exemplo, a história bíblica de Ezequiel, na qual os ossos secos voltam a vida (EVANS, 2003, p. 65). A crença na ressurreição é atestada durante este período até mesmo em epitáfios (EVANS, 2003, p. 28) e apesar de ser muito debatida, ela pode, juntamente com outros fatores, atestar para a importância da prática do *ossilegium*.

Considerações Finais

Os argumentos aqui apresentados não pretendem negar a influência romana sobre as práticas funerárias judaicas, ao contrário, as interações culturais estão claramente presentes na região da Judeia não apenas do período Herodiano, mas ainda de forma mais incisiva com o passar dos séculos. Steven Fine argumenta que, de fato, a história da morte dentro do judaísmo só pode ser vista dentro do contexto mais amplo que inclui o universo mediterrânico, sendo que a própria utilização de ossuários foi facilitada pelo uso destes dentro do Mediterrâneo como um todo (FINE, 2010, p. 2, 13).

No entanto, este breve artigo que não busca trazer respostas, mas levantar alguns questionamentos. Buscamos trazer à baila, para o leitor brasileiro, um pouco da complexidade destas interações. A tomada do poder por Herodes, após um período muito turbulento, e as revoltas judaicas contra Roma que sucederam seu reinado deixaram marcas profundas em todos os aspectos da vida na Judeia. A influência romana não foi exercida de forma unilateral e não foi aceita de modo integral e estático, mas as práticas romanas foram entendidas de acordo com as crenças e práticas locais. Davies defende esta concepção da interação entre diferentes culturas ao afirmar que "Guerras e conflito, tanto nos séculos romanos como no nosso próprio tempo, não acrescentam simplesmente algo novo para uma cultura pacífica comum. Mas eles revelam padrões de poder e violência pré-existentes dentro daquela cultura

'comum' e as transformam em uma nova síntese da vida e da morte" (DAVIES, 1999, p. 115-116, *tradução nossa*).

Por fim, podemos questionar visões dicotômicas que separam certas práticas como judaicas ou romanas e que entendem os comportamentos e a cultura material deles advindos, como questões que possuem uma resposta dentro de uma ideia elementar do que seriam as práticas judaicas e as influências nela exercidas pelos romanos. Em concordância com o pensamento de Revell (REVELL, 2009, p. 37-38), este artigo defende que os termos 'romano' e 'nativo' não devem ser vistos como oposições pré-concebidas, mas como conceitos sujeitos à agência dos indivíduos e de sua materialidade que habitavam estes mundos.

Referências Bibliográficas

Fontes

DIO CHRYSOSTOM. **Discourses 1-11**. Trans. J. W. Cohoon Harvard University Press, Loeb Classical Library, 1932.

ELIO ARISTIDE. **A Roma**. F. Fontanella (Editor). Roma: Scuola Normale Superiore, 2007.

FLAVIUS JOSEPHUS. **The Jewish war**. Translation H. St. Thackeray. Harvard University, London, 1997.

Bibliografia

BEN-SASSON, H. H. **A History of the Jewish People**, Harvard University Press, 1976.

BLOCH-SMITH, E. **Judahite Burial Practices and Beliefs about the Dead**. Sheffield, UK: Sheffield Academic, 1992.

DAVIES, J. **Death, Burial and Rebirth in the Religious of Antiquity**. London: Routledge, 1999.

EVANS, C. A. **Jesus and the Ossuaries: What Jewish Burial Practices Reveal about the Beginning of Christianity.** Texas: Baylor University Press, 2003.

FINE, S. Death, Burial and Afterlife. In: Hezser, C. (ed.) **The Oxford Handbook of Jewish Daily Life in Roman Palestine**, 2010.

JIMÉNEZ, A. Reproducing difference: mimesis and colonialism in Roman Hispania. In: Knapp; Van Dommelen. **Material connections: mobility, materiality and Mediterranean identities.** Routledge, New York, 2010, pp. 38-63.

JONES, S. **The Archaeology of Ethnicity. Constructing identities in the past and present.** London and New York: Routledge, 1997.

LEHMANN, Clayton Miles **Syria Palaestina and the Tetrarchy.** The On-line Encyclopedia of the Roman Provinces. University of South Dakota, 1998. Disponível em <http://www.usd.edu/~clehmann/erp/Palestine/history.htm>. Consultado em 2 de abril de 2020.

LEWIN, A. **The archaeology of Ancient Judea and Palestine.** Getty Publications, 2005.

LUCAS, G. Archaeology and contemporaneity. **Archaeological Dialogues** (22), 1, Cambridge University Press, 2015, pp. 1-15.

MAGNESS, J. **The archaeology of the Holy Land; From the Destruction of Solomon's Temple to the Muslim Conquest.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MEYERS, E. M. Secondary Burials in Palestine. **The Biblical Archaeologist.** Vol. XXXIII, 1970, pp. 2- 29.

MUSEUM OF ART AND ARCHAEOLOGY. **Atonement for the Afterlife: The Jewish Practice of Ossilegium.** University of Missouri. Disponível em: <https://maa.missouri.edu/gallery/atonement-afterlife-jewish-practice-ossilegium>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

NATIV, A.; GOPHER, A. The Cemetery as a Symbol: a Reconsideration of Chalcolithic Burial Caves in the Southern Levant. **Cambridge Archaeological Journal**, vol 21 issue 02, 2011, pp. 229-245.

OLIVEIRA, Gabriela R. Marques de. Fortes Herodianos: reflexos de práticas políticas na Paisagem. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia** da Universidade de São

Paulo, 31, 2019, pp. 139-150.

PORTO, V. C. **Imagens Monetárias Na Judéia/Palestina Sob Dominação Romana**. Tese de Doutorado. Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

REGEV, E. Family Burial, Family Structure, and the Urbanization of Herodian Jerusalem. **Palestine Exploration Quarterly**, 136, 2, p. 109-131, 2004.

REVELL, L. Roman Imperialism and Local Identities. Cambridge University Press, 2009.

SEGAL, Eliezer. **Bare-Bones Burials**. The Jewish Free Press, Calgary, 19, 2002, pp. 10-11. Disponível em: https://people.ucalgary.ca/~elsegal/Shokel/021219_Ossuaries.html#fn0. Acesso: 10 de novembro de 2020.

STOCKHAMMER, P. W. **Conceptualizing cultural hybridization: a transdisciplinary approach**. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, Heidelberg, 2012.

TAL, O. On the Origin and Concept of the Loculi Tombs of Hellenistic Palestine. In.: **Ancient West & East**. Volume 2, no. 2., 2003, pp. 288-307.

VITTO, F.; פאני ויטו. A Roman-Period Burial Cave on Ha-Horesh Street, Qiryat Tiv'on. Israel Antiquities Authority. **Atiqot** 65, p. 27- 61, 2011.

WEBSTER, J. Creolizing the Roman provinces. **American Journal of Archaeology**, 105, 2001, pp. 209-225.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Integrante do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial ((LARP; www.larp.mae.usp.br). <mattosouni@gmail.com>

² Professor de Arqueologia Mediterrânica do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. Co-coordenador do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (LARP; www.larp.mae.usp.br). <vagnerporto@usp.br>

³ No Brasil, encontramos variadas grafias para designar o grupo dos Hasmoneus. Na língua portuguesa, o termo que prevalece é "Asmoneu", sem o "h", por conta da herança do latim. Todavia, optamos por manter a grafia derivada da língua inglesa (Hasmonean) por se fundamentar no termo hebraico "Hashmonaim", que mais se aproxima da possível origem do nome – o que justifica nossa escolha pela grafia com o "h". A respeito da origem do termo, existem diferentes interpretações. Uma delas se baseia no nome de Asmon (Hashmon, em hebraico), ancestral de Matatias Macabeu. Outra defende que o nome pode ter se baseado na Vila de Hesbon (Heshbon), esta pode ser localizada no livro de Josué 15:27 (Oliveira, 2019, p. 139).

⁴ A Tetrarquia Herodiana foi formada após a morte de Herodes, o Grande, em 4 AEC., quando seu reino foi dividido entre seus filhos Herodes Arquelau como etnarca, Herodes Antipas e Filipe como tetrarcas, enquanto a irmã de Herodes, Salomé, brevemente governou a toparquia de Jamnia. Após a deposição

de Herodes Arquelau em 6 EC., seus territórios (Judeia, Samaria e Idumeia) foram transformados em uma província romana (Ben-Sasson, 1976, p. 246). Com a morte de Salomé I, em 10 EC., seu domínio também foi incorporado à província. No entanto, outras partes da tetrarquia herodiana continuaram a funcionar sob os reis herodianos. Assim, Filipe, o Tetrarca, governou a Bataneia, Traconítides e Auranítide até 34 EC. (seus domínios mais tarde foram incorporados à província da Síria), enquanto Herodes Antipas governou a Galileia e a Pereia até 39 EC. O último governante notável herodiano com algum nível de independência foi Agripa I, a quem foi concedida a província da *Judaea*, embora, com sua morte em 44 EC., o status provincial da *Judaea* tenha sido restaurado para sempre.

⁵ Lehmann, Clayton Miles (1998). Disponível em <http://www.usd.edu/~clehmann/erp/Palestine/history.htm>. Subtítulo: "*Syria Palaestina* and the Tetrarchy". The On-line Encyclopedia of the Roman Provinces. University of South Dakota. Consultado em 2 de abril de 2020.

⁶ A expressão "greco-romano" é consagrada na literatura histórica há pelo menos um século, por isso a empregamos. De todo modo, se faz necessário explanar sobre como o termo vem sendo repensado. Atualmente, e cada vez mais, seu emprego tem sido questionado pela literatura, levando-se em conta a realidade plural dos povos que o termo busca abarcar. A Arqueologia, principalmente a partir do século XXI, tem buscado tratar das interações culturais de tais povos como sendo multiformes e heterogêneas. A ideia de continuidade cultural grega no universo romano e de uma hegemonia grega ou romana dentro da esfera cultural do Mediterrâneo, tem sido cada vez mais colocada em cheque. Assim, diversos autores contemporâneos têm buscado interpretar essas relações sob óticas mais flexíveis e diversificadas. Como exemplo, podemos citar o conceito de "creolização" defendido por Jane Webster (2001), no qual não haveria a substituição de uma cultura por outra, mas uma mistura de culturas, dentro de um contexto social heterogêneo. Há também a ideia de "mímesis", apresentada por Alicia Jiménez (2010), que abarca as relações de Roma e suas províncias. Temos também o termo "emaranhamento", utilizado por Philipp Stockhammer (2012) para designar os resultados gerados por encontros interculturais. Esses são apenas alguns dos muitos autores que tentam tratar as questões do mundo "greco-romano" dentro de sua real diversidade espacial, temporal e cultural, para além do que esse termo deixa entrever (Oliveira, 2019, p. 139).

⁷ A cronologia do Israel Antigo muitas vezes aparece na literatura tomando como parâmetro as fases de construção, reconstrução e vivência junto ao importante templo judaico. Neste sentido, o período correspondente ao Primeiro Templo vai desde a construção do Templo por Salomão no século X AEC até a sua destruição por Nabucodonosor II, da Babilônia, em 586 AEC. E o período correspondente ao Segundo Templo vai desde a libertação e regresso dos judeus do cativeiro da Babilônia, em 516 AEC, até a destruição do Templo pelos romanos em 70 EC, a propósito da Primeira Guerra dos judeus contra os romanos (Porto, 2007, p. 74).

⁸ Na cultura judaica, *Yahrtzeit* é uma palavra usada por judeus de língua iídiche e se refere ao aniversário, de acordo com o calendário hebraico, do dia da morte de um ente querido. *Yahrtzeit* significa literalmente "época de [um] ano". No aniversário da morte, é costume acender uma vela para comemorar a partida de um ente querido. Essas luzes são chamadas de *yahrtzeitlicht* ou vela *yahrtzeit*. Fonte: <https://cutt.ly/DhTeUxQ>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

⁹ Idade do Cobre, ou Calcolítico é um dos períodos da proto-história, situado cronologicamente entre o Neolítico e a Idade do Bronze (aproximadamente 3300 a 1200 AEC.). O termo também pode ser utilizado para denominar algumas sociedades que apresentaram manifestações culturais diferenciadas durante este período. Fonte: <https://cutt.ly/chTxotH>. Acesso em 09 de outubro de 2020.

¹⁰ A Idade do Bronze é um período desenvolvimento cultural no qual ocorreu o surgimento desta liga metálica, resultante da mistura de cobre com estanho. Iniciou-se no Oriente Médio em torno de 3300 AEC. substituindo o Calcolítico, embora noutras regiões esta última idade seja desconhecida e a do bronze tenha substituído diretamente o período neolítico. Em termos cronológicos vai até cerca de 1200 AEC, quando tem início a idade do Ferro. Fonte: <https://cutt.ly/ZhTxDLz>. Acesso em 09 de outubro de 2020.

¹¹ Meyers, em seu artigo *Secondary Burials in Palestine* de 1970, faz uma rica descrição dos sítios nos quais a prática de sepultamento secundário pode ser atestada, incluindo localidades como: Ain es-Sàmiyeh, Jericó, Megiddo, Tell el-'Ajjul, el-Jib, Khirbet Kufin, Hablet el-'Amûd, Tiberias, el- Fûl, Ras el-'Ain, entre outros.

¹² A Idade do Ferro se refere ao período em que ocorreu a metalurgia do ferro. Este metal é superior ao bronze em relação à dureza e abundância de jazidas. A Idade do Ferro vem caracterizada pela utilização do ferro como metal, utilização importada do Oriente através da emigração de tribos indo-europeias, que a partir de 1 200 AEC começaram a chegar a Europa Ocidental.

¹³ Os conceitos de sincronia, sucessão e imbricamento são utilizados aqui segundo a lógica dos operadores de Allen, de acordo com o pensamento de G. Lucas, observados em seu texto *Archaeology and contemporaneity* de 2015. Lucas utiliza esta formulação para questionar o conceito de contemporaneidade e de continuidade da materialidade arqueológica; sua proposta consiste em pensar a temporalidade dos objetos na relação de uns com os outros e não apenas em uma unidade fixa de tempo. Desta forma, podemos pensar nas diferentes formas de sepultamento secundário não como uma sucessão obrigatória, mas como práticas que se relacionam temporalmente de forma muito mais complexa.

¹⁴ Um *kokh* (plural: *kokhim*, hebraico: קֹכֶן), em latim *loculus*, plural *loculi*, é um tipo de complexo de tumba caracterizado por uma série de fossos longos e estreitos, nos quais os mortos eram colocados para sepultamento, irradiando de uma câmara central. Esses complexos de tumbas eram geralmente esculpidos em uma face de rocha e geralmente fechados com uma laje de pedra e tinham canais cortados no centro do poço para drenar qualquer água que vazasse através da rocha. Um complexo *kokhim* sobrevive no extremo oeste da Igreja do Santo Sepulcro em Jerusalém. A parede da igreja atravessa o centro do complexo, o que significa que toda a área de entrada foi escavada pelos construtores de igrejas do século IV EC. Muitos mais túmulos *kokh* podem ser encontrados em todo o sopé da Judeia. Fonte: <https://cutt.ly/whTmLaW>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

O ESPAÇO COMO UM CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DA TRAGÉDIA E PARA A INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA

SPACE AS AN AID TO THE COMPREHENSION OF TRAGEDY AND TO THE INTERPRETATION OF HISTORY

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro¹

Resumo

Nesse artigo apresentamos uma análise da tragédia grega a partir do conceito de espaço, formulado por Amos Rapoport. Partindo de uma abordagem antropológica, o principal conceito de espaço é o de ambiente construído, conforme Rapoport. Na sequência falaremos sobre a tragédia grega e sobre seu uso como documento histórico. Finalmente, elegemos como exemplo de análise a tragédia *Íon*, de Eurípidés, focalizando especificamente o espaço da gruta, situado na acrópole de Atenas.

Palavras-Chave: Espaço; Tragédia grega; Eurípidés; Íon

Abstract

In this paper, we present an analysis of Greek tragedy aided by the concept of space, as devised by Amos Rapoport. From an anthropological approach, the main concept regarding space is one of constructed environment, according to Rapoport. Then, we will talk about the Greek tragedy and its use as a historical document. Finally, we elect Euripides' tragedy *Ion* as an example for analysis, focusing especially in the space of the cave, situated in the Acropolis of Athens.

Keywords: Space; greek tragedy; Euripides; Ion.

“O estudo do espaço pode tornar inteligível a nós o quadro de referências – históricas, socioculturais ou outras – que era comum ao poeta e ao seu público, quando da composição e da representação das peças” (CHALKIA, 1986, p. 9).

Considerações iniciais

“Não existe historiador do passado, somos todos frutos do tempo presente”. Assim o notável historiador, André Leonardo Chevitarese, alertava-nos, em 2006,

sobre a inexistência do *historiador da Antiguidade*, quando gentilmente nos recebeu em sua biblioteca no Rio de Janeiro. São, portanto, as nossas inquietações, os nossos questionamentos, que direcionam as pesquisas por nós desenvolvidas. As questões de gênero, de identidade, da mobilidade, das minorias, entre outras, nos são caras hoje. Ontem foram outras as preocupações e, por certo, amanhã teremos outros instigadores para as nossas reflexões. É essa vividez própria do ofício do historiador que o torna fascinante. Mudamos, mas carregamos a marca daqueles que nos precederam, que refletiram sobre temáticas semelhantes, que nos legaram teorias diversas e muitas reflexões. Deles partimos, fazemos adaptações, (re)criações. Fustel de Coulanges, Braudel, Karl Marx, Max Weber e tantos mais: sempre revisitados.

A História Antiga está, portanto, em constante (re)construção. Às novas perguntas ao documento escrito e aos novos modelos interpretativos somam-se os dados oriundos da Arqueologia. A aproximação cada vez mais intensa do historiador com a cultura material, a consequente abertura para outras áreas (antropologia, literatura, sociologia, etc.) e o diálogo sobre as questões próprias do tempo presente têm proporcionado uma História da Antiguidade cada vez mais rica, profunda, pulsante.

Em 2010 ingressamos na Pós-Graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Professora Maria Beatriz Borba Florenzano. Na sequência nos engajamos no LABECA, o Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga, sediado no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, coordenado pelas Professoras Maria Beatriz Borba Florenzano, Elaine Veloso Hirata e Maria Cristina Kormikiari. Com o Laboratório nascia o projeto de pesquisa, coordenado por Florenzano, aprovado pela Fapesp em 2006: "Cidade e território na Grécia Antiga. Organização do espaço e sociedade".

O foco do referido projeto, com veio essencialmente arqueológico, recaía sobre a organização do espaço e visava contribuir para uma visão mais acurada da cidade antiga grega. Inúmeras pesquisas e produtos foram gestadas a partir desse viés, inclusive a nossa (RIBEIRO, 2015)². Partindo da tragédia ática, estudamos a

cidade antiga sob a ótica da organização do espaço. Dez tragédias foram analisadas, em torno de quatro subtemas: as cenas de reconhecimento, a identidade, a fronteira e a mobilidade. Do texto escrito à arqueologia, do espaço concebido ao espaço construído, a cidade grega se descortinava sob novo olhar.

O estudo e a interpretação do espaço mostraram-se promissores, abrindo outras possibilidades de investigação e diferentes respostas. Nesse artigo apresentamos uma análise da tragédia grega a partir do conceito de espaço, formulado por Amos Rapoport. Partindo de uma abordagem antropológica, o principal conceito de espaço é o de ambiente construído, conforme Rapoport. Na sequência falaremos sobre a tragédia grega e sobre seu uso como documento histórico. Finalmente, elegemos como exemplo de análise a tragédia *Íon*, de Eurípidés, focalizando especificamente o espaço da gruta, situado na acrópole de Atenas.

1. A categoria de análise 'espaço'

Nosso texto, no bojo das pesquisas desenvolvidas pelo LABECA, resultado do projeto acima mencionado, parte do espaço como categoria de análise. O arcabouço teórico para pensar o espaço provém do arquiteto Amos Rapoport. Nascido em Varsóvia, na Polônia, em 1929, conta com uma vasta publicação e se tornou o precursor de um novo campo do saber: a relação ambiente e comportamento. Em 1974 começou a lecionar Arquitetura e Antropologia na Universidade de Wisconsin na cidade americana de Milwaukee. Embora suas pesquisas não se concentrem na Antiguidade, seus pressupostos são perfeitamente adequáveis a qualquer espaço e temporalidade.

Partindo de uma análise antropológica, Rapoport acredita que o conceito fundamental de espaço seja o de "ambiente construído". Trata-se de uma noção abstrata que descreve os produtos da atividade humana, isto é, qualquer alteração física realizada pelas mãos humanas. Refere-se a espaços maiores (tais como edifícios, moradias, templos, lugares de reunião, santuários), incluindo espaços não necessariamente fechados (praças e ruas) e elementos específicos, sejam externos

(a exemplo de um marco territorial) ou não, como portas, paredes, pisos, dentre outros (RAPOPORT, 1978, 1982).

O ambiente construído é, na acepção de Rapoport, tanto um produto social quanto cultural (RAPOPORT, 1982). As construções são resultado da necessidade sociocultural e abarcam funções sociais, religiosas, políticas e culturais. A forma dessas construções não é determinada apenas por fatores físicos, o clima ou a topografia, mas pelas ideias da sociedade, seus modelos de economia, de organização social e pelos valores estabelecidos a cada período (RAPOPORT, 1978)

Rapoport está interessado em avaliar a relação entre o ambiente físico e as pessoas e, a partir disso, compreender aspectos fundamentais da sociedade, enfatizando o efeito do ambiente construído sobre as pessoas e como este limita e orienta o comportamento humano. Ou seja, o meio ambiente é uma “via de mão dupla”, ativo e passivo ao mesmo tempo. O autor sugere alguns métodos de observação para verificar como as pessoas lidam e reagem ao ambiente construído: como elas o veem, como o sentem, o que gostam ou não. Conforme assinala: “as pessoas reagem ao ambiente de modo global e afetivamente antes de analisá-lo e avaliá-lo em termos específicos” (RAPOPORT, 1982, p. 14). O ambiente é, portanto, um repositório, contendo informações simbólicas transmitidas de maneira não-verbal e que se pode “ler”, sem que haja qualquer palavra (RAPOPORT, 1982).

Para Rapoport, o ambiente construído emite um tipo de mensagem, que é endereçada a um público específico. O arquiteto classifica em três os níveis de significado do ambiente construído: 1) *high-level*: está relacionado com as cosmologias, com a visão de mundo e com o domínio do sagrado, esotérico por definição, sendo entendido por poucas pessoas; 2) *middle-level*: permite-nos apreender do ambiente uma mensagem acerca da identidade, do poder e do *status*, comunicado tanto pelos arquitetos quanto pelos construtores e pelas cidades e, 3) *low-level* - está ligado à forma como o ambiente canaliza e lida com o comportamento e o movimento. Segundo Rapoport (1982, p. 139) “as pessoas leem os estímulos ambientais, fazem julgamentos sobre os ocupantes do lugar, e depois agem de acordo – os ambientes comunicam a identidade social e étnica, o status e etc.”

Por fim, é fundamental observar os espaços para além das estruturas físicas em si. Rapoport enfatiza a importância dos símbolos na performance do ambiente construído: “os símbolos são um elemento essencial no modo como o homem percebe, avalia e molda seu ambiente” (RAPOPORT, 1974, p. 58). Para o autor, o simbólico tem o objetivo de tornar algo visível e é fundamental que a mensagem seja entendida – recebida e reconhecida – pelo usuário; dessa forma, o ambiente, tal qual projetado, será compreendido com mais amplitude (RAPOPORT, 1974). Nesse sentido, teríamos, segundo o estudioso, um mundo percebido, aquele que todos veem, e um mundo associacional, fruto das associações que são feitas pelo usuário. Ele cita como exemplo as ruínas de Roma: quando vistas pelos medievais são interpretadas como obra do diabo, porém, aos olhos dos renascentistas novas associações são feitas e tais ruínas passam a ser vinculadas a uma Idade de Ouro (RAPOPORT, 1974).

Em entrevista concedida em 1992, Rapoport ressalta a importância de uma observação totalizante do ambiente: “nós temos de olhar para todo o ambiente, não apenas edifícios [...]. Em outras palavras, o ambiente construído que inclui campos e florestas e faixas de beira de estradas e casas de subúrbio e pessoas, e tudo mais” (KN, 1992).

É nessa perspectiva, assumindo a categoria de análise do ambiente construído, sob a sensível capacidade de observação de Rapoport, que tentamos oferecer uma análise da tragédia grega, no intuito de captar, a partir da leitura do seu espaço, elementos que nos auxiliem na compreensão do texto trágico.

Sobre o espaço nas tragédias, algumas observações preliminares devemos oferecer: 1. A curta extensão, própria da tragédia, fazia com que o espaço não fosse uma preocupação essencial do poeta. Alguns traços da espacialidade eram suficientes para a sua audiência. Portanto, teremos de nos sensibilizar com os simbolismos de que recorrentemente o poeta carrega o espaço, ou correremos o risco de não o compreender. 2. Não estamos preocupados com os espaços representados no cenário no ato da encenação, mas com aqueles presentes no texto. 3. Os espaços trágicos são, por vezes, apenas enunciados por mensageiros ou outros. Lloyd (2012) fala em três espaços: espaço cênico, onde ocorre a ação;

espaço extracênico, aquele que divide o interior do exterior, como uma porta a ocultar uma cena da audiência; por fim, o espaço distanciado, aquele retratado por um mensageiro ou alguém que chegou de fora.

2. A tragédia ática³

A tragédia nasce como uma peça de teatro, encenada por atores e pelo coro, e exibida em dois dos quatro festivais em honra ao deus Dioniso: As Leneias, uma celebração menor, sem a presença de estrangeiros, instituída a partir de 542 a.C., e as Dionisíacas, um grande festival, com a presença de estrangeiros, oriundos de diversos lugares, instituídas a partir de 536 a.C. (BIEBER, 1961).

Centenas de tragédias foram encenadas por diversos poetas. Entretanto, restam-nos uma infinidade de fragmentos e apenas trinta e uma tragédias completas e um drama satírico. Os textos completos foram escritos por três poetas, apesar de eles terem uma produção infinitamente maior: de Ésquilo (525 – 456) temos sete peças; de Sófocles (496 – c. 406) restam-nos igualmente sete, e de Eurípidés (485 – 406) temos 17 tragédias e o único drama satírico sobrevivente na íntegra, *O Ciclope*.

Entender a tragédia pressupõe observá-la sob diferentes matizes. Para Jean Pierre Vernant (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2014), a tragédia apresenta três faces. Em primeiro lugar, ela é uma realidade social, está inserida em concurso teatral realizado pela cidade. Em segundo lugar, ela é uma criação estética, um gênero literário com regras de escritura próprias e, finalmente, em terceiro lugar, ela é representativa de uma mutação psicológica, com o surgimento de uma consciência e de um homem trágicos. A sua matéria é em seus primórdios o pensamento social próprio da cidade, especialmente o pensamento jurídico em pleno trabalho de elaboração (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2014). As instituições democráticas se encontram em fase de estruturação, ainda distante da chamada democracia pericleana. A sociedade encontra-se em processo de mutação: dos seus mecanismos legais, da sua escrita, do modo de combater com o exército hoplítico, da sua relação com o mar. É um momento de tensão social. A tragédia conhecerá, em sua trajetória de cerca de cem anos, fases distintas tanto na sua forma quanto na da sociedade que a gestou e a cultuou⁴.

Apresentar tragédias no teatro pressupunha submeter-se a um processo de seleção feito pela cidade. Odonne Longo (1992) comenta a propósito da autonomia do tragediógrafo. Ele está posto entre o público e o patrono (a cidade). O poeta está inicialmente colocado entre dois atos de seleção. O ato preliminar que seria a “censura” ou não do texto, feito pelo arconte, um dos nove líderes sorteados anualmente. Caso aprovado nessa fase, o poeta encenaria suas tragédias e dramas satíricos. A cidade designava, por certo período, os *coregos*, cidadãos ricos de Atenas, para arcar com as despesas da preparação e manutenção do coro para a encenação. Em seguida, o poeta deveria ser submetido a novo julgamento em um concurso que durava três dias, em que cada um dos três poetas selecionados apresentava as suas tragédias e dramas satíricos.

Como nos assegura Vernant (2014): no momento em que o ator coloca a máscara e encarna a *persona* trágica, ele passa a experimentar a tensão entre o passado e o presente, a encarnar o mito e a realidade social. Ora vemos o herói lendário, ora o cidadão comum da cidade de Atenas. Nesse movimento próprio da tragédia, entre o mítico e o contemporâneo, entre o texto trágico, a encenação e o poeta, estão o homem e a mulher do século quinto, mas especialmente, está a cidade do quinto século. Vestida de mito, matéria trágica essencial, a cidade inventa e protagoniza a tragédia. Portanto, o que o poeta apresenta ao seu público são histórias do seu próprio tempo.

Nesse sentido, é possível tentar entender a cidade clássica a partir do estudo da tragédia. Nenhum documento, já o sabemos, nos é dado a conhecer de forma direta. É preciso entender seu gênero, seu contexto de produção, e muito mais. A tragédia – essa obra literária – é antes uma representação.

3. A tragédia enquanto representação

A tragédia sorve dos mitos e da epopeia sua matéria. O poeta bebe dessa essência e, munido de sua sensibilidade poética, juízo crítico e visão de mundo, reescreve o mito em forma de tragédia. Portanto, a tragédia não é o mito, também não é a realidade. A tragédia é uma obra literária e uma representação.

Pensamos que o conceito de “representação” da História Cultural como apresentado por Roger Chartier bem se adequa à leitura da tragédia. Para Chartier o objeto da história cultural é: “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos” (CHARTIER, 1983, p. 16-17).

A representação é, portanto, uma construção preta de subjetividades, carregada de parcialidade, e passa por significativas variáveis – o grupo, a classe social. Embora aspirem à razão, a representação não é inocente; é sempre fundada em interesses de grupos, que pensam estar representando o real. Porém, continuará sendo apenas uma representação do real. É necessário, pois, observar o discurso proferido e qual o lugar social de quem o está a proferir para, assim e só assim, poder compreendê-lo (CHARTIER, 1983). Destaca Chartier:

As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, 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 objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando (CHARTIER, 1983, 27).

Assim, aprendemos a partir de Chartier: as representações não são a realidade, mas um olhar sobre ela, e apesar de construídas como universais, são determinadas pelos interesses de quem as constrói. Para a documentação antiga, temos a dificuldade perturbadora, já salientada por Finley (1994), quanto às poucas fontes escritas e de períodos esparsos. Soma-se a essa dificuldade, o fato de a documentação escrita ser em sua totalidade obra de uma elite e quase tão somente escrita por homens, e atenienses. Daí ser fundamental para o historiador da Antiguidade estar aberto às diferentes fontes e técnicas ao investigar, especialmente em relação àquilo que a cultura material pode oferecer.

4. Um exercício para pensar o espaço trágico

Tomamos como objeto de análise a tragédia *Íon* de Eurípides, encenada em algum momento entre 413 e 411. Tudo começa quando Creúsa, jovem princesa de Atenas, está colhendo flores e é subtraída por Apolo, levada para uma gruta na acrópole da cidade, e violentada. Grávida, guarda tudo em segredo. Quando o bebê nasce, ela o coloca em um cestinho e o abandona na gruta. Apolo encarrega seu irmão, Hermes, de levar o bebê até o seu templo, em Delfos. Íon cresce, sob os cuidados da pitonisa, ao redor do templo. Alimentando-se com os restos de oferenda, dedicadas ao deus em seu altar, e cuidando da limpeza do templo, é feliz servindo à divindade.

Anos mais tarde, Creúsa é dada em casamento a Xuto. Sem conseguir ter filhos, ambos partem para uma consulta ao oráculo de Delfos. Xuto entra no templo para fazer a consulta enquanto Creúsa espera em prece no altar. O oráculo dizia que o primeiro que Xuto encontrasse ao sair do recinto sagrado seria seu filho. Sem nada questionar, Xuto sai e encontra imediatamente Íon. Acreditando que este fosse seu filho de algum encontro casual quando esteve em Delfos, conforme vaticinava o oráculo, ele não titubeou. Tratou, pois, de encarregar o jovem de erguer uma tenda e fazer um grande banquete para comemorar a paternidade. Parece ter esquecido de Creúsa. Porém, quando a princesa tomou conhecimento do acontecido, logo concluiu que fora uma traição a si e à coroa de Atenas. Junto com seu servo tramou o assassinato do jovem. Plano descoberto, a princesa é condenada à morte. A peça se desenrola e atinge o clímax quando Creúsa, fugindo dos délfios que a querem matá-la, se refugia no altar de Apolo. A pitonisa aproxima-se com o cestinho e os objetos com que Íon foi abandonado. Ocorre, então, a cena de reconhecimento entre mãe e filho. Encerrando o drama, aparece a deusa Atena e esclarece toda a história: Creúsa deverá retornar a Atenas e entronar o jovem Íon. Xuto nunca deverá saber da verdadeira história. Íon será conhecido em toda a Hélade como o precursor dos jônios, e Xuto, que nada deverá saber sobre a real identidade do pai de Íon, terá futuramente dois filhos com Creúsa: Doro e Aqueu.

Temos tratado dessa peça em outros momentos sob diferentes vieses: ora focando a tenda construída por Íon (RIBEIRO, 2012), ora o conjunto escultórico do templo de Apolo, ora o altar onde acontece a cena de reconhecimento⁵. Apolo atua, mesmo sem nunca aparecer, em toda a peça. Aqui nos ateremos à análise de dois espaços significativos da atuação de Apolo: A gruta, onde ele violenta e engravida Creúsa e o interior do templo, quando ele sacramenta o destino de Íon e da casa real ateniense.

5. O Santuário de Apolo pelas lentes de Eurípides

Eurípides não estava interessado em descrever detalhadamente as inúmeras construções existentes no Santuário. Importava-lhe apenas àquelas a serviço da sua obra poética; poderia se tratar de um espaço absolutamente fictício, como a tenda que Íon ergueu para celebrar com os délfios a sua nova vida, e que ficamos conhecendo através de uma éfrase (descrição), no relato do mensageiro, ou algo mais realista, como o conjunto escultural da fachada do templo de Apolo, ou ainda o altar do referido deus. Não esperemos do poeta, então, descrições completas e acabadas do seu cenário; apenas perscrutemos seus versos e observemos a “singela grandeza” com que ele traçou os espaços do seu herói. Desnecessário afirmar, que, por óbvio, o poeta tinha conhecimento da riqueza arquitetural daquele sítio, seus imensos circuitos de muros, tesouros, estátuas, dentre outras construções. Também não poderia lhe ser estranha a história da inserção de Atenas no Santuário, seus tesouros e demais oferendas. O público possuía um quadro de referência do santuário de Apolo em Delfos.

Outrossim, do espaço, mais que a sua fisicalidade, interessava ao poeta deslindar a sua aura. É dessa forma que Eurípides carrega o espaço de simbolismo: tomando a monódia de Íon como exemplo compreendemos como o poeta consegue alcançar os seus objetivos e fazer o seu espectador e nós leitores nos transportarmos ao Parnaso: como não ser inundado com o brilho daquela manhã? Como não sentir a água fresca, límpida e cristalina brotando da fonte Castália? Como não ouvir a algazarra das aves, o movimento das árvores e o vai-e-vem da vassoura de loureiros nas mãos de Íon? Enfim, são os traços imateriais que completam e dão vida ao

espaço físico de Delfos nos palcos de Atenas; sem os perceber o estudo do espaço perde em completude e profundidade e ecoa no vazio. Mas deixemos que o texto euripidiano nos fale com a ênfase artística que lhe é própria, justificando a nossa abordagem.

Nem bem nasceu o sol, Hermes chega a Delfos onde um dia ele foi encarregado de deixar um bebê. Agora, de volta ao ponto de partida, ele se esconde em um bosque de loureiros, a árvore sagrada de Delfos, para acompanhar o desenlace da história daquele bebê, um jovem feito, que ele mesmo havia nomeado – Íon.

Íon chega ao santuário nas escarpas do Parnaso acompanhado dos délfios. Estes se dirigem à fonte Castália, para depois de lavados com as suas águas, sentados perto da trípode, servirem junto ao oráculo. Ao jovem cabe a tarefa de manter o templo de Apolo limpo e bem cuidado, atribuição que cumpre com esmero e fiel devoção. Tomado de uma doçura e leveza sem igual se põe a varrer o templo e a conversar com a sua companheira vassoura:

Vamos, ó ramo florido de rebentos de lindíssimo louro, tu que me ajudarás a varrer o altar de Febo no recinto do templo, de jardins imorredoiros oriundo, onde os sagrados orvalhos, ao fazerem jorrar uma nascente de eterno fluir, encharcam a folhagem sagrada de mirto! É contigo que varro o chão do deus, servindo-o dia após dia enquanto bate rápida a asa do sol! (EURÍPIDES, v 112-124)⁶.

Íon mal termina de varrer o templo, solta a vassoura feita por certo com aqueles loureiros do bosque em que Hermes se escondeu, e já se dispõe a uma nova etapa da sua faina, pega os jarros dourados com água proveniente da Fonte Castália e continua a limpeza. Apenas as aves que chegam em mutirão do alto do Parnaso, onde estão seus ninhos, são capazes de tirar-lhe a paz. Elas fazem minar todo o seu esforço em manter o templo limpo e em perfeita harmonia, sujando as suas cornijas, os seus telhados adornados de ouro e o seu altar. Ele segue conversando com as aves como se elas lhe pudessem entender, mas como a sua tentativa parece fracassar, ele empunha o arco, tentando vencer as inimigas. Ao cisne, ele ordena: “Bate as tuas asas para outro lado: vai pousar no lago de Delos” (EURÍPIDES, v. 165-166); com um pássaro ele esbraveja: “Vai fazer o teu ninho para os remoinhos

do Alfeu ou para o bosque do Istmo, de modo que não sejam dessagrados as oferendas e o templo de Febo” (EURÍPIDES, v. 175-178). Não importa quais rumos possam tomar aquelas aves, somente um desejo tem o nobre jovem: proteger a morada do deus, a quem ele é imensamente grato por tê-lo acolhido e alimentado.

A subida do Parnaso é penosa. O velho servo de Creúsa está esgotado e solicita-a: “puxa-me em direção ao templo e conduz-me. Para mim, o oráculo fica muito alto. Ao ajudares-me a mexer as pernas, sê o médico da minha velhice” (EURÍPIDES, v. 735-740). Creúsa auxilia carinhosamente o velho, adverte-o para ter cuidado onde coloca os pés e pede para ele se apoiar com o bastão porque o caminho é sinuoso.

Certamente o cansaço que acomete a qualquer um e não só ao velho na caminhada é rapidamente esquecido quando se depara com o templo de Apolo, de visão luminosa (EURÍPIDES, v. 185-190). Ele é esplendoroso, comparado pelas jovens servas de Creúsa aos templos atenienses de belas colunas. As esculturas na fachada do templo e paredes de mármore (EURÍPIDES, v. 206) encantam àquelas jovens. É o templo que guarda o trono de Apolo no umbigo da terra, coroado por grinaldas e cercado por Górgonas, onde Apolo profetiza as coisas presentes e as futuras para todo o sempre.

A beleza do templo e do seu Santuário é tamanha que as servas não lamentam quando Íon as informa que não poderão transpor os seus degraus, pois a lei não permitia a entrada de quem não tivesse cumprido o ritual pertinente. Serenamente elas respondem: “O que se encontra no exterior do templo fará as delícias do nosso olhar” (EURÍPIDES, v. 230-231). São elas que dizem para Íon que estão ali porque os seus senhores autorizaram a que elas admirassem o Santuário. Certamente não se tratava de algo comum os senhores liberarem os seus escravos para usufruírem de um momento de lazer e prazer, mas a magia daquele espaço inspirava a essa liberalidade.

A estupefação e o encantamento eram esperados de todos aqueles que para ali acoressem; prova-o a decepção de Íon ao flagrar as lágrimas escorrerem dos olhos de Creúsa quando ela alcançou àquele recinto, mas os seus motivos, bem conhecemos, têm a ver com as suas tristes lembranças, cujo senhor daquele lugar é

o mentor. Suas lágrimas, portanto, não guardam qualquer relação com aquele espaço (em si), que apenas ela não estava feliz ao contemplar (EURÍPIDES, v. 245-247).

O templo era rico em oferendas. As roupas que Íon trajava faziam parte do tesouro do deus, bem como as tapeçarias e a mobília que vemos na tenda de Íon, e os vasos de ouro com que Íon transportava água para encher os recipientes. Tudo isso dá-nos a proporção de grandeza daquele espaço e sugere um realismo que, sem sombra de dúvida, com o retrato traçado pelo poeta, ainda que não se mencione o nome Delfos, qualquer um que já tenha ouvido falar minimamente desse lugar, rapidamente fará a associação.

6. A gruta como espaço da intervenção divina

O cenário escolhido por Eurípides para situar o *Íon* é Delfos, mas esse é o cenário fictício. O espaço da encenação, o teatro em que atores e audiência se encontram, é Atenas. Conforme Chalkia (1986), Sófocles também escreveu uma peça sobre o mito de Íon, intitulada *Creúsa*, cuja ação parece ter sido situada em Atenas. Eurípides não só apresenta a tragédia com outro nome, como muda o cenário de Atenas para Delfos. Muito provavelmente a mudança esteja relacionada às questões que o poeta quer discutir: os problemas profundos que Atenas e toda a Hélade atravessam, sacudidas por uma guerra fratricida, que há bem pouco vitimara muitos atenienses no episódio da expedição à Siracusa. O poeta fala do lugar do estrangeiro na cidade de Atenas, questiona a autoctonia, modifica a genealogia, enfim, discute os problemas profundos da cidade do seu tempo a partir do mito.

Os espaços falam quando perquiridos. Abrem-se a novas respostas, que escapam àqueles que não os examinam. Nosso exercício para pensar o espaço é a gruta onde toda a história de Íon se inicia. Como é possível entrever a partir da leitura do espaço da gruta uma interpretação subliminar, retirando dela o peso da escuridão, do ato selvagem da violência, do abandono e da morte?

A gruta está localizada "nas rochas voltadas para o norte, sob o monte de Palas na terra dos atenienses; os senhores do território ático dão-lhe o nome de 'Longas'" (EURÍPIDES, v. 1015). Está próxima ao santuário de Pan (EURÍPIDES, v.

938). Segundo Heródoto (VI, 105), lembrado por Camp (2001, p. 50), após a batalha de Maratona os atenienses erigiram um santuário a Pan depois de ouvir o relato de Feidípides (o corredor ateniense) do seu encontro com o deus. Pan teria chamado Feidípides pelo nome e o exortado a saber dos atenienses o motivo de sua negligência em relação a ele que tanto os estimava. Camp (2001, p. 50) informa que a adoração a Pan nesse santuário não foi um fenômeno isolado, pois é possível atestar cultos ao deus espalhados em vários pontos da Ática. Camp (2001, p. 119) diz que uma das cavernas da acrópole tem forte associação com Apolo e o rapto de Creúsa.

A escolha do lugar onde Íon foi gerado e nasceu não parece ser fortuita: a gruta estava associada a Pan. No Santuário de Apolo em Delfos há também uma gruta dedicada a Pan e as Ninfas, onde se tem encontrado muitas oferendas de baixo custo: centenas de anéis de bronze e ferro e milhares de figurinhas de terracota (AMANDRY, 1984).

Vejamos o desenrolar dos acontecimentos na gruta. Creúsa no que parece uma necessidade de desabafar e ao mesmo tempo de conseguir um oráculo às escondidas de todos, mantendo o seu segredo, e almejando ter notícias do seu filho, conta a Íon a sua história (estupro, gravidez, parto, exposição do bebê). No entanto, ela faz crer ao jovem que se trata de um acontecimento passado com uma amiga muito cara. Hermes já havia narrado este episódio no Prólogo e a princesa o retomará mais tarde, de forma diversa, em um grito desesperado ao coro, ao velho e ao próprio Apolo.

Creúsa não se contém ao tomar conhecimento de que o marido havia tido um filho em segredo, havia reencontrado com ele em Delfos e usufruía da felicidade plena secretamente. Nesse contexto, quando o mundo de Creúsa parece ruir, ela explode em um desabafo desesperado. Não lhe era mais possível suportar a carga assaz dolorosa. Segundo ela: "sentir-me-ei mais leve, depois de ter tirado este fardo de cima do peito! Meus olhos destilam lágrimas, dói-me a alma" (EURÍPIDES, v. 875-876).

O relato de Creúsa começa quando ela se dirige ao próprio deus denunciando-o. Deixemo-la entoar o seu grito de inconformismo e dor:

Ó tu que celebras o som da lira de sete cordas, a mesma que faz ecoar nos rústicos cornos sem vida os cantos melodiosos das musas, a ti, filho de Leto, à luz deste dia te acuso! Vieste a mim fazendo *cintilar os teus cabelos com ouro*, quando eu colhia nas pregas do meu manto flores de açafreão, para tecer grinaldas luzentes de reflexos dourados. Enxertaste as tuas mãos nos meus alvos pulsos e arrastaste-me sem vergonha para o teu leito numa gruta, enquanto eu gritava 'ó mãe!', para fazeres, deus sedutor, o que dá prazer a Cípris. Desgraçada dou-te à luz um rapaz que devolvo ao teu leito por medo da minha mãe, lá onde atrelaste esta infeliz a uma união desventurada. Ai de mim! E agora, como presa apanhada pelas aves desapareceu o filho que era meu e teu. Temerário. Pela tua parte vais tocando a lira, cantando hinos. Oh! Invoco o filho de Leto, tu, que proferes oráculos no teu trono de ouro e ocupas o centro da terra. *Proclamo este grito ao sol!* Ó sedutor cobarde, que sem favor instalas em casa um filho ao meu marido! Ao passo que o meu filho e o teu – insensível – pereceu, levado pelas aves de rapina, afastado das fraldas da mãe. Odeia-te a tua Delos, tal como os teus ramos de louro, junto à palmeira de requintados cabelos, lá onde Leto te deu à luz nos jardins de Zeus (EURÍPIDES, v. 859-920).

Os sofrimentos terríveis e a infelicidade de Creúsa emergem em uma espécie de ira e revolta contra o deus. O humano e o divino em planos tão diversos eclodem no palco: Creúsa e Apolo.

O velho e o coro atônitos, surpreendidos com o teor da revelação, continuam ouvindo a rainha, que, envergonhada, conta com o ombro amigo do ancião. Ela detalha o que já havia exposto quando se dirigiu a Apolo: 1. Deu à luz sozinha na mesma gruta em que fora violentada; 2. A criança morreu por que foi deixada às feras por ela, sem qualquer testemunha, na mesma gruta.

Creúsa expôs o filho na gruta entre lamentos, não suportaria a censura da mãe e dos atenienses. O desespero, a imaturidade e a necessidade de salvar a honra levaram a jovem a expor o bebê. Notemos que o seu desejo mais íntimo não era esse, só o fez porque fora abandonada pelo deus e pai do seu filho. O deus a seu tempo fez tudo muito bem planejado, Creúsa teria de viver todas as aflições para, apenas no momento oportuno, ter o filho de volta na mais alta honra e dignidade, como novo senhor da coroa de Atenas e pai dos jônios.

Creúsa retornou à gruta várias vezes e não encontrando qualquer pista do filho, passou a acreditar que ele havia sido devorado por feras. Íon sempre astuto e perspicaz lhe indaga, quando ela conta a história da suposta amiga: "Será que Febo

o arrebatou e o criou em segredo?” (EURÍPIDES, v. 357). O jovem parecia estar à frente tanto de Creúsa quanto de Xuto em seus raciocínios sempre perspicazes. Em relação a Xuto, quando Íon o faz refletir sobre o oráculo e chegar à conclusão de que o filho era de uma délfia, fruto de uma união fortuita do passado, ou quando faz o pai refletir sobre a condição de um estrangeiro e bastardo em Atenas. No que respeita à Creúsa, ele sabiamente cogita da possibilidade de Apolo ter salvado o filho. Creúsa bem poderia ter suspeitado disso, mas, talvez por não achar certo apenas o deus alegrar-se com o filho que pertencia aos dois (EURÍPIDES, v. 358), afastou essa possibilidade; ou talvez porque comungava do saber do coro, quando este diz que mesmo no tear (espaço de efusiva circulação de acontecimentos) nunca conheceu qualquer relato em que filho de deuses e de mortais tivesse uma existência feliz (EURÍPIDES, v. 505-509).

A despeito de Creúsa ter mantido o segredo intocável, o velho percebia que alguma coisa a jovem ocultava, o que lhe gerava muitos lamentos solitários (EURÍPIDES, v. 944). É sintomático que no final do primeiro estásimo o coro entoe um canto sobre a “inexcedível felicidade” (EURÍPIDES, v. 470-475) daqueles que possuem filhos. Até aí nada de estranho, pois o coro acompanhava os seus senhores, cujo objetivo era consultar o oráculo sobre a possibilidade de o casal vir a gerar um filho. A partir daí ouvimos o coro cantar a história das amargas núpcias de uma jovem com Febo, com quem ela teve um filho e o expôs nas grutas de Pan como alimento às feras (EURÍPIDES, v. 500-505). De alguma forma que o texto não nos deixa entrever a história de Creúsa era conhecida, mas o seu nome não aparecia.

As grutas de Pan na “rocha melodiosa de rouxinóis” (EURÍPIDES, v. 1483) foi o espaço escolhido pelo deus para fecundar a princesa. A gruta é um símbolo ctônico por excelência, guardada por serpentes (LOURENÇO, 2005; MASTRONARDE, 1975), ligada ao deus Pan. Esse espaço tem sido apresentado como selvagem e ameaçador (CHALKIA, 1986). Duas considerações cumprem-nos fazer: analisemo-lo sob o ângulo de Creúsa e em seguida sob a perspectiva de Apolo.

Sob o olhar de Creúsa, absolutamente legítimo, temos: 1) a gruta foi o local da violência cometida contra ela por um deus, quando inocentemente ela colhia flores nos arredores; 2) foi o local onde voltou e sofreu solitária a dor do parto; 3) na

gruta ela expôs não sem muitos lamentos o filho; 4) à gruta retornou inúmeras vezes e se arrependeu, cremos, imaginando a terrível cena das aves devorando o seu filho. Segundo Mastronarde (1975) por tudo isso (o rapto, o nascimento solitário e a miséria da exposição) esse espaço é carregado de fortes emoções para Creúsa; ele envolve o misto de horror e temor. Todo infortúnio da rainha que desde muito jovem suporta tamanha dor a autoriza a ver aquele ambiente como hostil e horrendo. Entretanto, outra análise é possível.

Antes de qualquer coisa o ambiente da gruta é amado pelo deus. Seria amado se o deus visse nele o mesmo horror visto por Creúsa? Íon não entende nada quando pergunta sobre Penhas Longas (rochedo onde se localizava a gruta) à rainha e ela age de forma repulsiva. Informa-o de que desejava nunca ter conhecido aquele lugar e sabe coisas terríveis sobre ele (EURÍPIDES, 283ss). O jovem perplexo afirma: “O Pítio⁷, assim como os píticos relâmpagos, honra esse local” (EURÍPIDES, v. 285) e em seguida acrescenta: “O que? Tu detestas as coisas que o deus mais ama?” (EURÍPIDES, v. 287). A reação de Creúsa e o espanto de Íon faz o jovem mudar completamente a direção do seu interrogatório, abortando abruptamente qualquer referência a Penhas Longas.

Vejamos o que podemos perceber desse espaço se o observarmos a partir do ato apolíneo: 1) A gruta foi o ambiente sacro (localizada na acrópole), o espaço por excelência da deusa patrona da cidade, escolhido por Apolo para engravidar a princesa; 2) a gruta foi o espaço que acolheu a mãe e recebeu o bebê em um parto “tranquilo”, sem que ninguém estivesse presente, o deus por certo assistia a tudo; 3) a gruta protegeu o bebê da possível ira da família de Creúsa e da ação da cidade, que poderiam desejar eliminá-lo para salvaguardar o trono das mãos de um bastardo. Quase podemos ver as serpentes, que outrora cuidaram de Erictônio, a vigiar o cestinho e afastar do bebê qualquer perigo. Assim, é esse lugar aparentemente inóspito e hostil que acolherá o futuro rei de Atenas e precursor dos jônios.

A partir dos aspectos acima levantados a gruta pode ser vista simbolicamente como o espaço do útero – aquele que acolhe, protege, alimenta. A gruta tanto quanto o útero estão ligados ao nascimento, à fecundidade, à terra.

Chalkia (1986, p. 128) afirma que o ato de exposição revela todos os aspectos da exclusão e da negação do espaço familiar e cívico. Ela se diz tentada a afirmar que há uma oposição entre o palácio e a gruta. Se por um lado Creúsa nega a Íon o espaço familiar e cívico quando o abandona na gruta, ela o faz por força da contingência, na esperança de que Apolo salve a criança. Ela afirma textualmente ao velho porque teve a ideia da exposição: "Pensava que o deus viesse salvar o seu próprio filho" (EURÍPIDES, v. 965). Não foi um mero abandono às aves de rapina, se assim o fosse, ela o teria deixado absolutamente como nasceu. Entretanto, ela foi cuidadosa e o protegeu tanto quanto lhe foi possível: ele estava em um cestinho fechado que Hermes só abriu quando chegou ao templo em Delfos (EURÍPIDES, v. 40). Ela cuidou de colocar no cesto objetos que pudessem facilitar o reconhecimento do filho. Por fim, ousamos afirmar, ao contrário do que sugere a Chalkia, que a gruta, por tudo que acentuamos, é a continuação do palácio da mesma forma que Íon (o fruto da gruta) é a continuação da linhagem erectida⁸. Logo, sob a ótica apolínea, a gruta transformou-se no leito real, espaço divino onde o futuro rei foi gerado; ambiente que o viu nascer e o protegeu até ele ser transportado em segurança ao Santuário pan-helênico, espaço em que ele deveria ser preparado e educado até estar pronto a retornar ao seu rincão de origem – Atenas - como rei e bem feitor.

A gruta também é associada à escuridão. Para C. Wolff (1965) a história começa na escuridão de uma caverna e se desdobra na beleza natural de Delfos. Em seguida Wolff (1965,) associa os relâmpagos píticos à violência quando na gruta Apolo tomou Creúsa à força na gruta. Para Rush Rehm (1994) tanto a gruta como a tenda, erguida por Íon para celebrar a filiação a Xuto recém descoberta, são espaços de escuridão.

É verdade que no verso 500 ouvimos do coro que nas "grutas escondidas do sol" uma jovem deu à luz ao filho de Apolo. Por seu aspecto ctônico por óbvio a gruta é um espaço escuro. A luz, entretanto, estava presente simbolicamente nos raios cintilantes do deus, nos relâmpagos píticos. Assim, é em meio à intensa luz que Apolo toma Creúsa em seus braços, e sem ela nada entender, presenteia aos

Erectidas e a todos os atenienses e jônios com um filho, o seu filho mais ilustre (ela terá outros com Xuto): o pai dos jônios

Na passagem acima (v. 859-920) Creúsa relata a epifania do deus associada à sua truculência no ato selvagem. Todavia, nas entrelinhas da descrição nota-se a presença do brilho, da luz, características da epifania divina, do seu esplendor. De igual modo, no grito ao Sol de Creúsa podemos entender que o Sol representasse naquele momento para ela o próprio Apolo.

No Hino a Apolo, vemos a associação do Sol a epifania de Apolo: "Ali o senhor arqueiro Apolo, parecendo um astro ao meio dia, lançou-se da nau. Muitas centelhas voavam dele e um clarão ia para o céu" (MASSI, 2010, p. 166). A cítara, o arco, os elementos que remetem ao brilho e à luminosidade sempre estão associados ao deus: "Febo Apolo citariza, movendo-se com belo e elevados passos, um brilho reluz em torno dele, e luzes cintilam de seus pés, e de sua túnica bem tecida" (MASSI, 2010, p. 146). A luz que esparge de Apolo irradia os espaços do *Íon* e faz-se presente nos objetos, na decoração, e no próprio templo, conforme constatamos nas palavras do coro: "existe a visão luminosa deslumbrante, de um templo de duplo frontão" (EURÍPIDES, v.185-190).

Para entender o sentido profundo da gruta, do seu aspecto ctônico (da ligação com a terra), e de tudo que ela representa, é preciso retornar a Erictônio e o mito da autoctonia dos atenienses, que dizia que eles nasceram da própria terra, não vieram de nenhum lugar. O mito da autoctonia fazia parte da ideologia da cidade, o discurso cívico colocava em pauta a singularidade daqueles, cujo primeiro cidadão, Erictônio, era filho da própria terra.

Íon não só repete a história de Erictônio, Erecteu renasce em Íon (ZEITLIN, 1996), como salva o trono erectida. Lembremos da esterilidade de Creúsa e do seu casamento sem filhos. Erictônio nasce na acrópole de Atenas e é recolhido pela deusa Atena, "junto deste a filha de Zeus colocou como guarda duas serpentes, entregando-o às virgens Aglaurides para tomarem conta dele" (EUR., Ion, v. 21). O Erecteion, templo erigido em homenagem a Erecteu, o rei lendário, guerreiro de Atenas, faz parte das construções do rochedo onde estava a gruta, como que a proteger o nascimento de Íon.

Repetindo Atena, quando Creúsa expõe o bebê na gruta, ela coloca dentro do cesto objetos, símbolos da identidade ateniense, para facilitar o seu reconhecimento (um tecido que envolvia o bebê, bordado por ela, com a imagem da Górgona e franjado de serpentes; duas serpentes com as quais Atena manda criar as crianças, lembrando Erictônio; uma coroa de oliveira). A serpente, símbolo da terra, do elemento ctônico, está vinculada tanto ao nascimento e proteção de Erictônio quanto a Íon.

A pítia é a contraparte de Atena: ela cuida de Íon enquanto Atena cuidou de Erictônio (ZEITLIN, 1996, p. 295). O solo sagrado da acrópole, reverenciado por todos os atenienses, o espaço identitário da cidade frente às demais cidades gregas e estrangeiras, é o lugar de nascimento de Erictônio e o *locus* de Palas e da sua oliveira sagrada. Eis que não poderia haver melhor espaço para situar o nascimento do futuro rei de Atenas e de todos os jônios. Mais uma vez é a própria Atenas a se mostrar por inteiro frente à audiência euripidiana, com a completa aprovação dos deuses, Hermes, Pan, Apolo, Atena, e porque não acrescentar Zeus e Éolo, avô e pai de Xuto respectivamente.

A leitura do espaço pode deitar luz sobre algumas questões. Rapoport chama a atenção para a relação do usuário com o espaço: como ele lida e reage aos estímulos do espaço, como é possível fazer associações e perceber sob diferentes ângulos um mesmo espaço. Retomando Rapoport: “as pessoas reagem ao ambiente de modo global e afetivamente antes de analisá-lo e avaliá-lo em termos específicos” (RAPOPORT, 1982, p. 14). Se tomarmos tal premissa como verdadeira e aplicá-la àqueles que analisaram o texto euripidiano (Chalkia, Wolff, Rehm e outros), conquanto suas análises no todo sejam brilhantes, no tocante a associação da gruta exclusivamente como espaço negativo, eles se debruçaram apenas em uma análise panorâmica e afetiva, não se atentando ao sentido mais profundo da gruta.

Considerações finais

Em entrevista concedida em 1992, sublinhando a importância da leitura do espaço acima destacada, Rapoport lamentou que a maioria dos antropólogos negligenciem os espaços físicos, voltando seu olhar apenas para o parentesco e a

estrutura social. Ele conta que, ao perguntar a um antropólogo recém-chegado do oeste da África, como eram os assentamentos por lá, ouvira com certo desdém, que ele estudava relações de parentesco e não espaço. Com forte perspectiva antropológica em seus trabalhos, Rapoport alertava para a necessidade de ir além, não se restringindo a observar apenas o espaço, contemplando também a observação do comportamento neste espaço (KN, 1992).

O espaço é sujeito ativo e passivo: o usuário exerce agência sobre o espaço e o espaço age sobre o usuário. A associação que cada sujeito faz com o espaço, levando em consideração aspectos afetivos, sociais, culturais e outros, leva-o a uma percepção particular desse espaço. Assim, causa estranheza a Íon o fato de Creúsa não gostar de um lugar agradável ao deus Apolo e a ele próprio. Ele muda de conversa, mostrando certa contrariedade.

O estudo do espaço revela-se como uma categoria de análise útil. Retornando à epígrafe que abre o artigo, tal estudo é capaz de nos oferecer um amplo quadro de referências. A vida acontece em um dado espaço – da casa, da rua, da escola, da comunidade. Observar esse espaço, tudo o que comporta e como se dá a relação pessoa-espaço é compreender de forma mais ampla a sociedade e suas complexas relações.

REFERÊNCIAS

AMANDRY, P. **Delphi and its history**. Greece na Archaeological Guide Editions, 1984.

BIEBER, M. **The history of the greek and roman theater**. Londres: Princeton University Press, 1961.

CAMP, John M. **The archaeology of Athens**. New Haven and London: Yale University Press, 2001.

CHALKIA, I. **Lieux et espace dans la tragédie d’Euripide. Essai d’analyse sócio-culturelle**. Thessaloniki: Ath. Altintzis, 1986.

CHARTIER, R. **A história cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1983.

EURÍPIDES. **Íon**. Tradução, introdução e notas: Frederico Lourenço. Lisboa: Colibri, 2005.

FINLEY, M. I. **História antiga: testemunhos e modelos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HERÓDOTO. **Histórias**. Introdução Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: UNB, 1988.

KN. Interview with Amos Rapoport. **Arch. & Comport. I Arch. & Behav.**, Vol. 8, no. I, p. 93-102 (1992). Disponível em: https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/RAPOPORT_en-v8n1.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

LLOYD, M. Space in Euripides. In: JONG, I. J. F. de. **Space in Ancient Greek Literature. Studies in Ancient Greek Narratives**. Brill. Disponível em: <<http://researchrepository.ucd.ie/bitstream/handle/10197/3825/Lloyd,%20Space%20in%20Euripides.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 out. 2012.

LONGO, Oddone. The theater of the polis. In: WINKLER, John J.; ZEITLIN, Froma I. (org.). **Nothing to do with Dionysos? Athenian Drama in its Social Context**. Princeton University Press PUP, 1992.

LOURENÇO. Introdução e notas. In: EURÍPIDES. **Íon**. Lisboa: Colibri, 2005.

MASSI, M. L. Apolo, deus da música e da profecia. In: **Hinos Homéricos**. Tradução, notas e estudo Edvanda Bonavina da Rosa et al.; edição e organização Wilson Alves Ribeiro Júnior. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

MASTRONARDE, D. **Iconography and imagery in Euripides' "Íon"**. California Studies in Classical Antiquity, 1975. v. 8. p. 163-176.

RAPOPORT, A. **Aspectos humanos de La forma urbana**. Barcelona: GG, 1978.

_____. **The meaning of built environment: a non-verbal communication approach**. University of Arizona Press, 1982.

_____. Symbolism and environmental design. **Journal os Architectural Education**. Vol. 27, n 4, 1974, p. 58-63. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1423934> , acessado em 21 de março de 2013.

REHM, Rush. **Greek Tragic Theatre**. Londres, 1994.

RIBEIRO, Márcia Cristina Lacerda. A tenda no *Íon* de Eurípedes: a observação do espaço como sujeito passivo e ativo da cena trágica. P. 59-78. In: AMARANTE, José; LAGES, Luciene. **Mosaico Clássico: variações acerca do mundo antigo**. Salvador: UFBA, 2012.

RIBEIRO, Márcia Cristina Lacerda. **Representações da cidade na tragédia grega: entre o espaço construído e o espaço concebido**. São Paulo, 2015, 305

f. Tese (Doutorado em História Econômica), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Márcia Cristina Lacerda; CABECEIRAS, Manuel Rolph. A educação dos sentidos e dos sentimentos pelo teatro: o uso de textos trágicos como fontes para o ensino e a pesquisa. P. 135-166. *In*: SILVA, Genilson Ferreira; LIMA, Iracema Oliveira, PASSOS, Maria Sigmar Coutinho (org). **Pesquisa em História e Educação: desafios teóricos e metodológicos**. Curitiba: CRV, 2019.

VERNANT, Jean Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

WOLFF, C. The Design and Myth in Euripides' Ion. **Harvard Studies in Classical Philology**, v. 69, p. 169-194, 1965. Disponível em: <www.jstor.org/stable/310782>. Acesso em: 10 abr. 2011.

ZEITLIN, F. Mysteries of Identity and Designs of the Self in Euripides' Ion. In: ZEITLIN, F. **Paying the other: gender and society in classical greek literature**. University of Chicago Press, 1996. p. 285-338.

¹ Doutora em História Antiga pela Universidade de São Paulo; Pós-doutora em Arqueologia Clássica pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade do Estado da Bahia (na Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade). Brasil. mclribeiro@uneb.br.

² Como toda a nossa pesquisa de doutorado é permeada pelo conceito de espaço, alertamos para uma possível semelhança entre partes do texto aqui tratado e algo já publicado por nós, vez que partimos de uma mesma abordagem sobre o espaço, mas sempre enfocando diferentes aspectos em seu todo.

³ Nessa seção retomamos nossos estudos desenvolvidos em nossa tese de doutoramento (RIBEIRO, 2015) e do artigo escrito em coautoria com Manuel Rolph Cabeceiras (RIBEIRO. CABECEIRAS, 2019).

⁴ Os avanços da arquitetura do teatro em sua forma mais acabada não foram conhecidos dos primeiros tragediógrafos. O teatro que assistiu aos grandes trágicos clássicos era tão somente uma estrutura de madeira muito simples, erguida nos períodos de espetáculo; ele alcançará a sua forma definitiva apenas no século IV a.C.

⁵ A tragédia é riquíssima e apresenta várias possibilidades de análise dos seus espaços. Tivemos a oportunidade de analisar cinco deles, tratando-os em diferentes publicações. O conjunto escultórico do templo de Apolo foi analisado em um artigo, que foi submetido a uma revista científica e está em processo de avaliação. O altar e a cena de reconhecimento são analisados em um capítulo de um livro, organizado pelo Labeca, no prelo.

⁶ As citações presentes nesse texto integram a tradução portuguesa de Frederico Lourenço (2005).

⁷ Os deuses possuíam diversos epítetos. Pítio era um dos cognomes de Apolo. Conta o mito que quando Apolo chegou a Delfos havia uma enorme serpente que a tudo destruía, Pítion. O deus com suas flechas certeiras matou a terrível serpente, que muitos males causava aos homens: "A partir disso o lugar é chamado Pitô e eles (os délfios) chamam o senhor pelo sobrenome Pítio" (MASSI, 2010, p. 160)

⁸ Erecteu foi um dos reis de Atenas, descendente de Erectônio e pai de Creúsa.

ORIENTAÇÕES PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

1. ORIENTAÇÕES GERAIS

Perspectivas & Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino publica textos científicos, inéditos e originais, em português, espanhol, francês, italiano e inglês nas seguintes modalidades: dossiês temáticos, artigos livres, entrevistas e resenhas.

Dossiês temáticos – O dossiê pode ser organizado pela equipe editorial ou por pesquisadores de outras instituições. Deve conter no mínimo cinco (5) e no máximo quinze (15) artigos; todos em estreita relação com a temática proposta pelo dossiê. É de total responsabilidade do proponente do dossiê organizar e conferir todo o material. Aos Editores está reservado o veto total ou parcial do dossiê, caso ele não obedeça às normas da Revista. Todas as normas devem estar de acordo com as **Diretrizes para autores**. É importante assegurar a diversidade regional dos autores e incluir, na medida do possível, publicações internacionais. A avaliação dos textos seguirá, como qualquer publicação da Revista, o critério duplo-cego.

Artigo – Pode ser um resultado de pesquisa, uma revisão de literatura ou um relato de experiência didático-pedagógica. Os artigos devem contemplar introdução, metodologia bem definida, discussão e considerações finais. A avaliação do artigo seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. Os artigos podem ter até cinco autores, desde que todos atendam a exigência de titulação.

Entrevista – O entrevistado deve ser um pesquisador renomado na área e/ou subáreas de interesse da Revista. A parte inicial do texto deve contemplar uma pequena biografia do entrevistado. A avaliação da entrevista seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. A entrevista pode ter até dois autores, desde que ambos atendam às exigências de titulação. Solicita-se contatar os editores antes da submissão.

Resenhas – Apresentação crítica de um livro. Obras nacionais resenhadas devem ter até três anos de publicação e as estrangeiras até cinco anos de publicação. O título da resenha deve ser o mesmo da obra. O autor deve indicar a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Exemplo: DUARTE, Adriane da Silva. **Cenas de reconhecimento na poesia grega**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 311 p. A resenha deve ter até dois autores, ambos obedecendo às exigências de titulação da Revista.

Um autor só poderá submeter um único texto por modalidade/volume e deverá respeitar o interstício de um ano para efetuar nova submissão, exceto na categoria de coautor.

As proposições deverão ter, em relação ao número de páginas, as seguintes extensões:

- a) Artigo: entre quinze (15) e vinte (20) páginas, excetuando as referências bibliográficas. Para o artigo de revisão historiográfica, o texto pode conter entre 8 e 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas.
- b) Entrevista: entre cinco (5) e dez (10) páginas.
- c) Resenhas: entre duas (2) e cinco (5) páginas.

Os textos devem estar, do ponto de vista da formatação e normas de citações/ABNT, rigorosamente de acordo com as **Diretrizes para autores**.

2. FORMATAÇÃO GERAL DO TEXTO

2.1. Elementos gerais: página e apresentação de elementos do texto

O texto deve ser formatado em programa *Word for Windows* ou similar, formato A4, utilizando apenas uma coluna, com as seguintes indicações:

Fonte – Tahoma.

Tamanho da fonte – Tamanhos variados:

- a) Título, abertura de seções do texto (tais como Considerações Finais, Referências): tamanho 12.
- b) Corpo do texto (texto principal do artigo): tamanho 12.
- c) Resumos e citações em destaque: tamanho 11.
- d) Nota de rodapé: tamanho 10 (final do texto).
- e) Epígrafe: tamanho 11.

Margens: esquerda e direita, 2,5 cm; superior e inferior 3 cm.

Parágrafo: recuado, a 1,25 cm da margem esquerda. **Atenção** para citações em destaque, aquelas acima de três linhas, alocadas em parágrafo próprio, o recuo deve ser de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 para o corpo do texto. **Atenção** quanto espaçamento simples para os seguintes elementos e seções: título, autoria, resumo/abstract, tópicos do texto, citações diretas em destaque, texto de rodapé e a seção de Referências.

Negrito e itálico (estilo da fonte) – Prestar atenção ao uso adequado do estilo da fonte ao longo do texto:

a) Uso do negrito: para título do artigo, nome do autor, as palavras Resumo/Palavras-chave/Abstract/Keywords, tópicos do artigo (tais como Considerações finais e Referências), para título de legenda de tabela e/ou ilustração.

b) Uso do itálico: obrigatório ao citar nomes de obras no corpo do texto (*Quincas Borba*), o nome de uma revista (*Politeia*) ou de um jornal (*Folha de São Paulo*). Usar itálico também para a versão em inglês do título do artigo. Para esses elementos, o itálico como estilo da fonte.

Paginação - Não precisa numerar as páginas.

Tópicos/Subdivisões do texto – As palavras (tais como Considerações finais e Referências) devem estar alinhadas à esquerda da margem, sem recuo, em negrito, com fonte 12. Deve-se evitar excesso de subdivisão em seções e subseções; quando for imprescindível o seu uso, adotar até a seção terciária (ex.: 1.1.1; ver NBR 6024/2003). Não deve haver seção ou subseção sem texto.

Título do artigo: deverá vir na margem superior, centralizado, em letras maiúsculas, em negrito. **Atenção** – Abaixo do título, com um espaço (um toque na tecla *enter*), escrever o título em inglês, centralizado, em letras maiúsculas, em itálico. Se o idioma do texto não for o português, o título em português deverá vir abaixo da língua principal.

Autoria: O texto deve ser submetido sem os dados pessoais em seu corpo. Todos os metadados devem ser informados em campo específico no ato da submissão no sistema que gere a Revista - OJS (*Open Journal System*). Caberá aos editores, na formatação final da Revista, inserir à direita, após o título, a autoria com uma nota de referência numérica (final do texto) dispondo as seguintes informações: nome completo, titulação, afiliação institucional, país, e-mail.

Resumo + Palavras-chave: o texto deverá ter resumo em português, com o máximo de 1.800 caracteres (sem espaços). O resumo ficará abaixo do item "Autoria" (clicar na tecla *enter* 3x). Abaixo do resumo (um *enter* de espaço), indicar as Palavras-chave, de três (3) a cinco (5) palavras. Em seguida (um *enter* de espaço), colocar a versão do resumo em inglês: o *Abstract* e *Keywords*. Quando a submissão estiver em outro idioma, que não o português, o primeiro resumo deverá ser o do idioma do texto e o segundo resumo deverá estar em português.

2.2. Orientações gerais acerca das citações

A revista adota o sistema de chamada autor/data (FREIRE, 2018, p. 77), de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR 10520/2002.

2.2.1. Tipos de citações

Citação indireta: indicação do autor e do ano da publicação (FLORENZANO, 2014). Não há necessidade de colocar o número da página para esse tipo de citação.

Citação direta ou literal: indicação do autor, do ano da publicação e da(s) página(s) de onde foi retirada a citação (VERNANT, 2002, p. 37). As citações de até três linhas devem vir dentro do texto, com aspas duplas e sem itálico. Se a citação exceder três linhas, deve vir em fonte 11, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com texto justificado.

Citação de citação: indicação do primeiro autor e do ano da publicação, seguido da expressão “apud” e indicação do segundo autor e do ano da publicação, devendo, no caso de citação direta, acrescentar os números das páginas.

As normas de citação dos autores no texto obedecem às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto, 2002.

Notas de referência: devem ser apresentadas ao final do texto, ordem numérica, restringindo-se ao estritamente necessário, como um comentário ou um esclarecimento que não seja possível ser incluídos no corpo do texto.

2.2.2. Referências

Listar, em ordem alfabética de sobrenome, as referências bibliográficas usadas no corpo do texto, tais como livros e artigos, dentre outros. Atenção para referenciar o nome do autor como aparece em sua obra. Listar apenas as obras utilizadas no corpo do texto. Conferir se não há referência a autor que não foi utilizado no decorrer do texto. Seguir às Normas Técnicas da ABNT (NBR 6023/2018, segunda edição).

Livro

XAVIER, Ismail. **Cinema brasileiro moderno**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo de livro

TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. *In*: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

Artigo publicado em revista

FORTES, Celesto. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, p. 229-254, jan./jun. 2013.

Artigo publicado em jornal

NUNES, Márcio. Carybé, o pintor da vida baiana, aos 86. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 out. 1997. Rio, p. 18.

Trabalho acadêmico (tese e dissertação)

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História:** entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Trabalho apresentado em evento

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.

2.3. Tabelas e Ilustrações

Tabelas, quadros e gráficos devem ser inseridos no corpo do texto com títulos e legendas de acordo com a ABNT. Deverão aparecer de forma clara e objetiva no corpo do texto, bem contextualizadas, não podem servir meramente como 'ilustração'. As figuras devem ser evitadas

As tabelas e ilustrações devem ter legenda: título + indicação da fonte. Colocar o título acima da tabela/ilustração e a indicação da fonte abaixo da tabela/ilustração. Deverão ser numeradas de forma sequencial.

É obrigatória a referência a qualquer imagem veiculada ao texto: quadros, tabelas, fotografias, mapas, pinturas, etc. Seguir a ABNT (NBR 6023/2002).

O autor deve apresentar à Revista o termo de autorização (cessão de direitos) de uso de imagens no caso de ilustrações retiradas de outras fontes.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino indica aos autores as seguintes normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para suas publicações:

- Referências - Elaboração NBR-6023/2018, 2ª edição;
- Citações em documentos - Apresentação NBR 10520/2002;
- Resumo - Apresentação NBR 6028/2003;

3. Cadastro no ORCID

A Revista solicita aos autores a inclusão do id do ORCID (código de identificação do pesquisador) nos metadados no momento da submissão.

O identificador ORCID é prático e fácil de obter. Ele evita que pesquisadores homônimos sejam confundidos, dentre outras vantagens. Acesse o endereço <https://orcid.org/register> para se cadastrar gratuitamente.

4. Declaração de originalidade

Todos os autores devem assinar uma Declaração de originalidade do manuscrito que está submetendo. A **Declaração de originalidade** deve ser baixada, assinada e submetida à Revista.