

“TÁ FALANDO GREGO PROFESSOR (A)?” – REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA GRÉCIA ANTIGA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID DA FURB NA E.E.B. FREI POLICARPOⁱ

Camila Maria Novaski Hemkmaierⁱⁱ

Larissa Gabriela dos Santosⁱⁱⁱ

Clarice Ehmke Gayo^{iv}

Dominique Vieira Coelho dos Santos^v

Resumo: Entre os meses de Agosto e Novembro de 2014, a partir do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – foram desenvolvidas na E.E.B. Frei Policarpo, no município de Gaspar, Santa Catarina, algumas atividades relacionadas com o uso de um documento em língua grega, a respectiva tradução deste para a língua inglesa, bem como a interpretação do mesmo por uma turma de estudantes do sexto ano do ensino fundamental. O objetivo deste artigo é historicizar esta experiência apresentando alguns dos resultados obtidos.

Palavras-chave: História Antiga, Língua Grega, PIBID, Educação Básica.

Abstract: Between the months of August and November 2014, through the support of PIBID, a Brazilian government scholarship program for teaching initiation, some activities related to the use of a document in the Greek language, its translation into English, and its interpretation were developed together with a group of sixth year students of E.E.B. Frei Policarpo, an elementary school in the city of Gaspar, Santa Catarina, Brazil. This article's aim is to historicize this experience presenting some of the obtained results.

Keywords: Ancient History. Greek Language. PIBID. Basic Education.

Em 07 junho de 2013 uma polêmica envolvendo o ensino de letras clássicas repercutiu na imprensa do Reino Unido. O *Mail Online*, página na internet do *Daily Mail*, tablóide do Reino Unido pertencente a *Daily Mail and General Trust*, publicou uma matéria na qual Tom Gardner questiona uma das questões da prova de língua latina do *AS-level* sobre a obra *Amores*, de autoria de Ovídio. O colunista, usando de tom sensacionalista, afirma que estudantes de 16 e 17 anos foram convocados a comentar cenas de relacionamento sexual na obra do poeta romano^{vi}. O assunto

circulou em vários espaços da internet naquela semana. O *The Guardian*, por exemplo, publicou uma matéria de Holly Baxter na qual ela pergunta se a obra de Ovídio escandaliza a moral dos jovens e o que deveria ser feito com outras obras literárias contendo temas semelhantes^{vii}. No mesmo dia, o *Cambridge News* também debateu o tema^{viii}, que foi ainda assunto de alguns blogs dedicados aos estudos clássicos, por vezes aparecendo como “*That Ovid Test*”^{ix}, ou ainda: “*The Problematic Ovid Lecutre*”^x.

Esta discussão em torno da matéria do colunista do *Daily Mail* foi mencionada na página do LABEAM – Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais no Facebook no dia 10 de Junho^{xi} e isto provocou um debate nas discussões do grupo e nas disciplinas de História Antiga ministradas na FURB – Universidade de Blumenau. Evidentemente, as temáticas apresentadas tanto no texto de Gardner quanto nas respostas que este suscitou foram discutidas. No entanto, a questão tomou outro direcionamento quando os estudantes de Graduação em História Rafael Edmundo da Silva e Hugo Grubert afirmaram que este seria um bom problema para se ter, discutir questões morais em torno do ensino de uma língua clássica, e que os jovens do Reino Unido, portanto, tinham o privilégio de estarem envolvidos na temática, já que no Brasil tanto o grego quanto o latim não são parte integrante do currículo da Educação Básica em nenhum Estado da Federação. Por que um estudante inglês tem acesso a este tipo de conhecimento e o brasileiro não? Uma vez que a história da Grécia Antiga, e diversos temas relacionados a esta sociedade, faz parte dos conteúdos a serem ensinados aos nossos jovens e trata-se de uma temática presente no livro didático, por que não existe uma preocupação com a língua grega? Deveriam os estudantes brasileiros estudar grego ou latim?

Tentando encontrar respaldo teórico para estas inquietações rapidamente travou-se contato com um projeto conduzido pela Universidade de São Paulo, que demonstrou ser possível, interessante e proveitoso o ensino da língua grega nas séries do Ensino Fundamental. Trata-se do projeto *Minimus*^{xii}, iniciativa que teve como área de atuação a escola EMEF Desembargador Amorim Lima^{xiii}, situada no município de Vila Indiana – SP. O projeto é um trabalho de extensão desenvolvido pela USP, com a coordenação da professora Paula Correa, e que, neste ano de 2014, teve sua segunda edição. Os organizadores do projeto queriam comprovar a hipótese de que estudantes do ensino fundamental e médio, ao entrarem em contato

com a língua grega e latina através das aulas de idiomas, passariam a ter um melhor desempenho no que diz respeito a interpretação de textos e compreensão de outras disciplinas proferidas na escola.

Tanto os debates ocorridos na imprensa inglesa quanto o projeto O *Minimus* foram de fundamental importância para o nosso trabalho, porém em ambos os casos os responsáveis são relacionados com a área de letras clássicas. O que imaginamos foi: como seria se a língua grega fosse ensinada nas aulas de História do Ensino Fundamental de uma Escola do Interior de Santa Catarina e com crianças de 11 a 13 anos? Seria de fácil aceitação e aplicabilidade? Teria a compreensão da direção da escola, coordenação pedagógica e dos próprios professores de História daquela instituição? Como as crianças reagiriam? Haveria espaço e tempo suficiente para língua grega nas aulas de História? Se isto ocorresse, as aulas da disciplina teriam alguma alteração? O ensino e a pesquisa das temáticas relacionadas com a história da Grécia Antiga presentes no livro didático adotado pela Instituição Escolar sofreriam que tipo de impacto? Uma metodologia que considerasse uma breve iniciação à língua grega nas aulas de História Antiga resultaria em um facilitador ou um dificultador dos processos de ensino e aprendizagem? Estas questões foram o ponto de partida para as investigações que acabaram resultando neste artigo e sabíamos que o PIBID era um espaço privilegiado para que uma problemática assim pudesse ser desenvolvida.

1. O PIBID, A EEB FREI POLICARPO E O LIVRO DIDÁTICO

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é uma iniciativa da Capes que tem como parceiros Instituições de Ensino Superior e escolas de educação básica da rede pública de ensino e tem como objetivo a valorização da formação de professores por meio da inserção de alunos de graduação no contexto escolar, para que desenvolvam práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, aproximando o ensino superior da educação básica.^{xiv} O programa foi lançado em 2007 para atender as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino Médio, mas, desde 2009, passou a atender toda a Educação Básica. De acordo com o regulamento o PIBID, por meio do Sistema de Auxílios e Concessões, a CAPES repassa um recurso de Custeio no valor de R\$ 1.500,00 para

a Coordenação Institucional; R\$ 1.400,00 para a Coordenação de área; R\$ 765,00 para o professor supervisor responsável por acompanhar as atividades dos bolsistas nas escolas da Educação Básica; e R\$ 400,00 para cada bolsista. Somente até o ano de 2013, no Estado de Santa Catarina, 2.474 bolsistas participaram do programa^{xv}.

A FURB – Universidade de Blumenau tem 12 subprojetos, sendo um deles o de História, que contou entre os anos de 2013 e 2014 com cerca de 20 bolsistas estudantes de Graduação, 4 supervisores e 1 coordenador de área. Dentre as várias temáticas abordadas, um dos grupos do PIBID em História da FURB ficou responsável por trabalhar com História da Grécia na Educação Básica. Foram realizadas atividades na Escola de Educação Básica Frei Policarpo, situada no município de Gaspar, uma cidade do Estado de Santa Catarina próxima a Blumenau. Os bolsistas de iniciação à docência fizeram a intervenção em uma do sexto ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária é de 11 a 13 anos.

O início das atividades dos bolsistas do Pibid no cotidiano da E.E.B. Frei Policarpo ocorreram em abril de 2014, quando o Projeto foi apresentado para Diretores e para a Coordenação Pedagógica da instituição escolar. Neste primeiro momento, os bolsistas tomaram conhecimento da estrutura que a escola oferece, tiveram acesso ao PPP - Plano Político Pedagógico, que norteia as ações da instituição, e puderam acompanhar o trabalho que já era desenvolvido na escola, tanto na área de História quanto em outras disciplinas. Sob a orientação da Professora Supervisora, Clarice Ehmke Gayo, os bolsistas passaram a acompanhar e participar das aulas de história em todas as turmas. Ao todo eram 3 turmas do ensino fundamental – séries finais no período matutino – e destas foi escolhida a do sexto ano para a aplicação do projeto. Esta proximidade foi fundamental para que os bolsistas pudessem tanto conhecer a instituição escolar quanto para que pudessem também selecionar quais as turmas nas quais o projeto seria desenvolvido.

Com as turmas definidas, os bolsistas passaram a assistir apenas a estas aulas, ou seja, as ministradas para o sexto ano do Ensino Fundamental. De igual modo, uma vez delimitada a seleção, chegou o momento de aprofundar o conhecimento dos estudantes que integravam as duas turmas. Assim, foram aplicados questionários que nos permitiram saber se os estudantes tinham internet em casa, se frequentavam salas de cinema ou teatro, se tinham acessos à biblioteca

fora do horário escolar etc. Além disso, tanto os estudantes quanto a professora supervisora foram perguntados sobre quais as temáticas trabalhadas na parte de História Antiga despertavam maior interesse de ambas as turmas. A maioria das respostas apontou para o campo da mitologia, o que fez com que focássemos as aulas nesta temática. Foi realizada, então, uma aula expositiva e dialogada de caráter geral e introdutório sobre mitologia grega. Muitos estudantes se mostraram interessados por Perseu e a medusa, incentivo para a escolha desta narrativa em particular.

Uma questão importante a ser observada é que a temática mitológica é extremamente sintética no livro didático utilizado pela Escola Estadual Frei Policarpo. Trata-se de uma obra intitulada “Projeto Araribá”, da Editora Moderna, organizado por Maria Raquel Apolinário. O livro didático escolhido pela escola é subdividido em cinco partes, sendo que em somente uma delas aparecem as abordagens dos mitos gregos. Este tópico sobre mitologia aborda alguns aspectos da religiosidade grega, como a própria definição de “mitologia” e o antropomorfismo e, logo em seguida, cita os principais deuses da religião grega. No entanto, este debate está desvinculado das demais reflexões. Além disso, é possível compreender também que o livro possui uma preferência por temáticas de uma História Política e História Econômica mais tradicionais, pois a polarização entre Atenas – Esparta e fatos ou acontecimentos militares, acompanhado de grandes nomes e personalidades ainda ocupam grande parte da narrativa, muitas vezes não possuindo vínculos com a parte destinada à apresentação dos mitos. Temas da historiografia mais recente, principalmente aqueles relacionados com a chamada História Cultural, não possuem papel de destaque no livro de Apolinário.

Segundo Ana Teresa Marques Gonçalves e Gilvan Ventura da Silva, a importância de se analisar o livro didático está no fato de que ele é “o principal instrumento de trabalho de professores e alunos”, assim, ele precisa ser criticado e problematizado pelo docente e não ser compreendido como uma narrativa a ser repassada aos estudantes. Os autores não negam a importância desta ferramenta, mas ela não é a única e nem seu conteúdo isento de questionamento (GONÇALVES e SILVA, 2008, p.23). Existem diversas problemáticas reconhecidas sobre a forma como a História da Grécia, bem como demais temas da Antiguidade, de uma forma geral, está disposta e representada no livro didático. A título de exemplo, o próprio

termo “História da Grécia” é questionável, nós a utilizamos com uma finalidade didática, por isso é muito importante que o professor debate esta e outras formas com os estudantes, para que estas não sejam ontologizadas, reificadas (GUARINELLO, 2003). A Grécia, por não possuir um caráter unificado e uma identidade uniforme, não é ensinada em sua totalidade, mas suprimida em, principalmente, duas cidades-estado: Atenas e Esparta, conforme detectamos também no livro didático adotado pela Escola, uma escolha que poderia ser diferente, poderia ser abordada, por exemplo, a partir das teses relacionadas com a unidade e a diversidade no Mediterrâneo Antigo (Guarinello, 2003, p.53), bem como debatidas a partir de novas discussões conceituais como aquelas apontadas por Mogens Hansen (2006) ou Kostas Vlassopoulos (2007).

As atividades propostas partiram de diferentes abordagens, no entanto é possível afirmar que objetivaram romper com a “concepção tradicional da história”, conforme a preocupação de Luís Fernando Cerri (2009) pois tal maneira de compreender o ensino de história pressupõe que o aluno é um sujeito passivo e que o professor é o detentor do conhecimento. Assim, não foi parte do objetivo dos envolvidos neste projeto “vencer” ou “passar o conteúdo”, mas construir o conhecimento em parceria com os estudantes. Segundo o mesmo Cerri, o fato de os alunos em idade escolar adotarem um modelo de conhecimento empírico dificulta o que ele chama de “relatividade dos pontos de vista”. Ou seja, para um saber elaborado desta maneira, as visões só podem ser verdadeiras ou falsas. Para o autor, no entanto, é mais interessante pensar junto com os alunos sobre diferentes maneiras de atribuição de sentido ao tempo (CERRI: 2010, p. 270). Desta forma, a noção da historiografia alemã de uma *Geschichtsdidaktik* em oposição a uma *Didaktik der*, uma *Lehrkunst* ou uma *Unterrichtsmethoden* também colaborou para a elaboração de reflexões sobre as diversas formas possíveis de manifestação do pensamento histórico, não restritas ao ensino formal de história e nem ao livro didático (Cardoso, 2008; Saddi, 2010).

Outra questão que é preciso destacar é que, diferentemente do projeto da USP, o objetivo não era ensinar grego na escola Frei Policarpo, mas perceber como mesmo um primeiro contato com o idioma dos helenos a partir do aprendizado do alfabeto e da leitura de um trecho específico selecionado, no nosso caso, uma pequena referência ao mito de Perseu retirada da narrativa “O escudo de Hércules”,

atribuída ao poeta grego Hesíodo, pode transformar as aulas de História da Grécia, fazendo com que os alunos pensem sobre transcrição, transliteração, tradução, comparação de traduções, leitura e análise documental a partir dos idiomas clássicos e modernos, pois no nosso caso utilizamos uma tradução do trecho grego para língua inglesa, e vários outros temas que antes não faziam parte destas aulas. Este foi o contexto que resultou na experiência problematizada neste artigo. Passemos, então, para estas reflexões envolvendo a experiência de análise documental nas aulas sobre História Antiga.

2. A EXPERIÊNCIA DA ANÁLISE DOCUMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA GRÉCIA ANTIGA

É preciso compreender que não existe um texto único sobre a narrativa que decidimos estudar, sabemos de sua existência a partir de fragmentos contidos em diversas obras da Antiguidade, há evidências do mesmo em escritos de vários autores, tais como Ovídio (Ov. Met. iv. 655), Homero (Hom. Il. xiv. 310), Sófocles (Soph. Ant. 947) e Hesíodo (Hes. Scut. Herc. 229). Ao invés de utilizarmos vários destes trechos, nossa preferência foi pela elaboração de mais atividades a partir de um único fragmento, para tentar mostrar aos alunos da escola Frei Policarpo que o mesmo trecho pode suscitar várias discussões e questionamentos. Por isso, apenas o último autor foi selecionado para a análise documental.

Alguns pesquisadores acreditam que Hesíodo teria nascido em Halicarnasso, entretanto, o que podemos afirmar é que viveu na Beócia. “Sua denúncia de injustiça assume uma característica rara na literatura grega” (SOARES, O. D, p.24, ano). O autor lembra que Heródoto, por volta de 450 a.C., já afirmava que tanto Hesíodo como Homero teriam instituído os deuses para os gregos, sendo suas obras muito importantes para o estudo da temática mitológica. Foi esta parte que enfatizamos e não as querelas que existem entre os historiadores acerca de discussões relacionadas com a época na qual o escritor realmente teria vivido. Assim, tratou-se da personagem como um poeta grego que teve contribuições significativas que nos permitem compreender parte do pensamento mítico desta sociedade.

Dentre os textos mais conhecidos de Hesíodo estão a *Teogonia* e *Os Trabalhos e os Dias*, pouco se fala sobre o manuscrito do qual foi retirado o trecho

trabalhado no projeto. O Escudo de Heracles é um poema grego atribuído a Hesíodo. Entretanto, há autores que discutem se tal obra realmente pertence ao autor, já que identificam nos seus escritos características diferentes das encontradas nesta narrativa. Um exemplo desta interpretação é a de Richard Janko, para ele, Hesíodo não é o autor do documento, tanto que denomina o poema como “pseudo-hesiodódico”. Por serem consideradas temáticas complexas e que ultrapassavam os objetivos das aulas, também deixamos estas questões fora de discussão, preferimos nos concentrar na tarefa de tentar fazê-los perceber a importância dos documentos envolvidos na atividade e sua contribuição para a temática do estudo da mitologia grega.

Utilizamos os fragmentos de Hesíodo a partir do sítio eletrônico *Perseus Digital Library*, projeto elaborado pelo *Department of the Classics*, da *Tufts University*, Estados Unidos. Seguem o trecho em grego e sua respectiva tradução para a língua inglesa:

έν δ' ἦν ἠυκόμου Δανάης τέκος, ἱππότα Περσεύς,
οὔτ' ἄρ' ἐπιπαύων σάκεος ποσὶν οὔθ' ἐκάς αὐτοῦ,
θαῦμα μέγα φράσσασθ', ἐπεὶ οὐδαμῆ ἐστήρικτο.
τὼς γάρ μιν παλάμαις τεῦξεν κλυτὸς Ἀμφιγυήεις
χρῦσεον: **ἀμφὶ δὲ ποσὶν ἔχεν πτερόεντα πέδιλα.**
ὄμοισιν δὲ μιν ἀμφὶ μελάνδετον ἄορ ἔκειτο
χαλκίου ἐκ τελαμώνος: ὃ δ' ὥς τε νόημ' ἐποτᾶτο:
πᾶν δὲ μετάφρενον εἶχε κάρη δεινοῖο πελώρου,
Γοργούς: ἀμφὶ δὲ μιν κίβισις θέε, θαῦμα ιδέσθαι,
ἀργυρέη: θύσανοι δὲ κατηωρεῦντο φαεινοὶ
χρῦσειοι: δεινὴ δὲ περὶ κροτάφοισιν ἄνακτος
κεῖτ' Ἄιδος κυνέη νυκτὸς ζόφον αἰνὸν ἔχουσα.
αὐτὸς δὲ σπεύδοντι καὶ ἐρρίγοντι ἐοικῶς
Περσεὺς Δαναΐδης ἐτιταίνεται. ταὶ δὲ μετ' αὐτὸν
Γοργόνες ἄπλητοὶ τε καὶ οὐ φαταὶ ἐρρώοντο
ιέμεναι μαπέειν. ἐπὶ δὲ χλωροῦ ἀδάμαντος
βαινουσέων ἰάχεσκε σάκος μεγάλῳ ὀρυμαγδῷ
ὄξεα καὶ λιγέως: ἐπὶ δὲ ζώνησι δράκοντε
δοιῶ ἀπηωρεῦντ' ἐπικυρτώοντε κάρηνα.
λίχμαζον δ' ἄρα τῷ γε: μένει δ' ἐχάρασσον ὀδόντας
ἄγρια δερκομένῳ. ἐπὶ δὲ δεινοῖσι καρῆνοισι
Γοργείοις ἐδονεῖτο μέγας Φόβος. οἱ δ' ὑπὲρ αὐτέων
ἄνδρες ἐμαρνάσθησαν πολεμῆα τεύχε' ἔχοντες,
τοὶ μὲν ὑπὲρ σφετέρης πόλιος σφετέρων τε τοκῆων
λοιγὸν ἀμύνοντες, τοὶ δὲ πραθέειν μεμαῶτες.
πολλοὶ μὲν κέατο, πλέονες δ' ἔτι δῆριν ἔχοντες
μάρνανθ': αἱ δὲ γυναῖκες ἐυδμήτων ἐπὶ πύργων

χαλκέων ὀξὺ βόων, κατὰ δ' ἐδρύπτοντο παρειάς,
ζῶησιν ἴκελαι, ἔργα κλυτοῦ Ἡφαιστοῖο. (Hesíodo, Shield of
Heracles).^{xvi}

There, too, was the son of rich-haired Danae, the horseman Perseus: his feet did not touch the shield and yet were not far from it—very marvellous to remark, since he was not supported anywhere; for so did the famous *Lame One* fashion him of gold with his hands. [220] **On his feet he had winged sandals, and his black-sheathed sword was slung across his shoulders by a cross-belt of bronze. He was flying swift as thought. The head of a dreadful monster, the Gorgon, covered the broad of his back, and a bag of silver—a marvel to see— [225] contained it: and from the bag bright tassels of gold hung down. Upon the head of the hero lay the dread cap¹of Hades which had the awful gloom of night.** Perseus himself, the son of Danae, was at full stretch, like one who hurries and shudders with horror. And after him rushed [230] the Gorgons, unapproachable and unspeakable, longing to seize him: as they trod upon the pale adamant, the shield rang sharp and clear with a loud clanging. Two serpents hung down at their girdles with heads curved forward: [235] their tongues were flickering, and their teeth gnashing with fury, and their eyes glaring fiercely. And upon the awful heads of the Gorgons great Fear was quaking. And beyond these there were men fighting in warlike harness, some defending their own town and parents [240] from destruction, and others eager to sack it; many lay dead, but the greater number still strove and fought. The women on well-built towers of bronze were crying shrilly and tearing their cheeks like living beings—the work of famous Hephaestus. (Hesíodo, Shield of Heracles).^{xvii}

Em momento algum qualquer versão em língua portuguesa foi apresentado aos estudantes, pois uma das tarefas centrais da aula era justamente esta, traduzir o texto, mesmo que por meio da língua inglesa. O exercício de tradução do inglês para o nosso idioma permitiu um entendimento sobre as dificuldades que podem existir em um processo de tradução de uma construção linguística para outra. Acreditávamos que os próprios estudantes perceberiam algumas modificações de sentido, dificuldade de estruturação das frases, a necessidade de escolha de algumas palavras em detrimento de outras etc.

O exercício foi um trabalho interdisciplinar, pois pedimos que os estudantes trouxessem material utilizado nas aulas de inglês para leitura da tradução neste idioma. Já que na sua grade os alunos tinham aulas da língua inglesa, esta seria uma maneira não só de atingir os nossos objetivos relacionados com a área de História Antiga, mas também de debater a importância da língua inglesa para outras áreas do saber, como ocorre com a história, além de, evidentemente, iniciar um debate sobre as várias questões que envolvem processos de tradução.

Do mesmo modo, durante todo o tempo da atividade as bolsistas lembravam os estudantes que a tradução em língua inglesa era feita a partir do texto grego. Quando estas reflexões sobre tradução foram feitas com os alunos, logo apareceram perguntas como: “Por que não está em português?”; “que letras estranhas são estas?”; “qual é o lado certo de ler?” etc. E, claro, algo que não poderia faltar: “tá falando grego professora?”, brincadeira feita por vários estudantes nas duas turmas em que estas atividades foram desenvolvidas. De toda maneira, a curiosidade para saber do que se tratava o trecho selecionado aumentou, a turma queria ouvir as bolsistas lendo as palavras escritas em grego, qual era o som que teriam, tarefa que foi executada durante a atividade.

A escolha deste trecho do documento que deixamos em negrito como sendo o ponto central da atividade se deu por dois motivos principais. Primeiro, porque mostrava vários elementos substanciais do mito, a Górgona/Medusa, o elmo de Hades, entre outras peças que compunham a narrativa. Em segundo lugar, porque este trecho não trás os nomes da personagem principal, tratando-a somente como “herói”, esta escolha pretendia gerar discussões entre os alunos, pois ao ler o trecho perguntariam em quem consistia o tal “herói”.

Dividimos o já fragmentado trecho em três partes, para que os estudantes pudessem analisá-lo com maior atenção em pequenos grupos. Para a atividade realizada com os estudantes, distribuiu-se na sala folhas com a versão do trecho de Hesíodo em grego e em inglês. Realizando dinâmicas assim, identificamos que os alunos tinham uma liberdade maior de expor suas ideias, sem serem repreendidos pelo grande grupo. A experiência com outras línguas, para os discentes, relacionava-se com a ideia de algo desprovido de sentido. Além disso, muitos alunos acreditavam na perspectiva de ler textos em outras línguas como um fim impossível de ser alcançado, pois não dispunham da capacidade necessária para que algo deste porte acontecesse. Mostramos que o objetivo da atividade não era avaliá-los em relação ao conhecimento de outras línguas, mas que teriam de prestar atenção nas duas versões presentes em suas folhas. Juntamente com os alunos, pedimos que prestassem atenção nas palavras tanto em grego como em inglês.

Nos grupos, e com a ajuda das bolsistas, os estudantes realizaram a tradução do trecho em inglês para a língua portuguesa, o que gerou o seguinte resultado:

Nos seus pés ele tinha sandálias aladas, e a sua espada guardada em uma bainha negra pendia cruzando seus ombros com um cinto de bronze. Ele estava voando rápido como o pensamento. E dentro de uma bolsa de prata – que era uma maravilha de se ver – a cabeça de um terrível monstro, a Górgona, cobria as suas costas: e da bolsa pendia um enfeite de fios feito de ouro. Sobre a cabeça do herói descansava o pavoroso elmo de Hades que tinha a terrível melancolia da noite.

De acordo com Custódio (2010, p.02), a relutância em utilizar documentação em sala de aula ocorre “por uma série de motivos que vão desde a precariedade do material apropriado até a falta de metodologias individualizadas para cada tema de estudo que levem em consideração as suas especificidades, bem como a realidade distinta dos estudantes frente aos conteúdos abordados”. A experiência que ocorreu na Escola Frei Policarpo objetivou possibilitar o contato dos estudantes com a fonte histórica, visando obter a compreensão de que “a história se faz com documentos” (FUNARI, 2007, p.96), e que, ao se estudar a Antiguidade, estes estão disponíveis em línguas clássicas. “O ponto de partida de toda a pesquisa é a questão histórica” (Droysen, 2009, p. 46) e foi seguindo esta premissa que os alunos fizeram a atividade envolvendo o documento de Hesíodo.

Depois de fazerem, com o auxílio das bolsistas, a tradução do trecho em inglês para o português, os alunos foram orientados a realizar perguntas ao documento e estas seriam respondidas na medida do possível. O objetivo da atividade era, além de possibilitar o contato com a documentação textual e com a língua grega, buscar a compreensão de como o historiador trabalha e dialoga com as suas fontes. As perguntas foram variadas: “Quem escreveu o texto?”, “Como o escreveu?”, “Para que(m) o escreveu?” etc. Estas foram apenas algumas das dezenas de perguntas que os estudantes fizeram para em sala, exercitando e desenvolvendo, desta forma, sua habilidade crítica de fazer perguntas ao texto.

Após a realização destas atividades, percebemos algumas mudanças. Ao analisar o documento, por exemplo, os alunos compreenderam que a história não simplesmente “verdadeira, dada, pronta”, mas construída a partir de vestígios, documentos e fontes. A falta de questionamentos por parte dos alunos ocorre, de acordo com Cerri (2009, p.269), porque “a consciência histórica do aluno está condicionada pela ideia de que a história conta “o que aconteceu”; então, se aconteceu, não há o que questionar.” A atividade realizada serviu para que os

alunos compreendessem que a história é cheia de questionamentos e incertezas e que as perguntas que eles têm são válidas e necessárias para a história.

As perguntas dos alunos foram a introdução necessária para que a explicação sobre documento e história viesse à tona. O trecho documental não foi interpretado pelos bolsistas ou pela professora supervisora, mas pelos alunos que, em grupo, realizaram as discussões sobre as possibilidades existentes naquelas poucas linhas do documento que estão em negrito. As noções compartilhadas no ensino de base não são conhecimentos adaptados da academia para a sala de aula, pois estes são esferas diferentes em processo contínuo de construção. “A cultura escolar não é apenas uma simplificação ou uma vulgarização do saber erudito, da ‘História dos historiadores’ (CARDOSO, 2008, p.154) e os estudantes do ensino fundamental da Escola Frei Policarpo demonstraram claramente isto, afinal, eles foram plenamente capazes de desenvolver suas próprias análises documentais e retirar suas próprias conclusões do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências realizadas na E.E.B. Frei Policarpo, no município de Gaspar, Santa Catarina, percebemos que estudantes do ensino fundamental, independente de suas condições, foram capazes de trabalhar com documentação em outros idiomas, tanto antigos quanto modernos, e isto contribuiu para que os mesmos desenvolvessem habilidades críticas de análise documental e também o trabalho com a historiografia. Isto os fez perceber que os documentos da Antiguidade sofreram alterações significativas em seus sentidos, uma vez que foram copiados, transcritos, traduzidos, editados, publicados etc, ou seja, não podem ser tratados como algo instituído.

Discussões como esta, que envolvem os processos de ensinar e aprender história, e de como esta é elaborada a partir de documentos, facilitam a compreensão de que a Ciência da História tem um método próprio. As atividades desenvolvidas evidenciaram que o conhecimento não é transportado da universidade para a educação básica, mas construído em diferentes esferas. A escola não deve, portanto, ser tratada como um meio no qual não ocorrem mudanças, como um lugar que não produz conhecimento, sendo mero receptáculo

do saber acadêmico, muitas vezes ainda simplificado. O saberes escolares e da academia não devem ser compreendidos a partir da noção de hierarquia, cada *locus* produz conhecimento a partir de suas próprias necessidades. A partir do diálogo com estudantes da E.E.B. Frei Policarpo, compreendendo o contexto da instituição, foi possível sistematizar e produzir novas experiências nas quais estudou-se a temática da mitologia grega a partir de um fragmento de Hesíodo no idioma em que o autor o escreveu, acompanhado de uma tradução para a língua inglesa e da historiografia especializada na área. Os procedimentos adotados criaram uma nova dinâmica nas aulas de História Antiga, temas importantes foram debatidos, verificou-se a compreensão de idéias importantes para o processo de produção do conhecimento histórico e o interesse pela Grécia Antiga aumentou.

REFERÊNCIAS

A) Fonte Utilizada

HESIOD. The Homeric Hymns and Homeric with an English Translation by Hugh G. Evelyn-White. Shield of Heracles. Cambridge, MA., Harvard University Press; London, William Heinemann Ltd. 1914.

B) Obras de Referência

DETIENNE, M. Mito / Rito. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. Vol. 12. p. 58-74.

FREIRE, A. *Gramática Grega*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIMAL, P. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Lisboa / Rio de Janeiro: Difusão Editorial / Bertrand, 1999.

HANSEN, H. & QUINN, G. *Greek: an intensive course*. New York: Fordham University Press, 1995.

MURACHCO, H. G. *Língua Grega: visão semântica, lógica, orgânica e funcional*. São Paulo: Discurso Editorial / Vozes, 2007. Vol. 1 - Teoria.

_____. *Língua Grega: visão semântica, lógica, orgânica e funcional*. São Paulo: Discurso Editorial / Vozes, 2007. Vol. 2 - Prática.

PEREIRA, I. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. Braga: Apostolado da Imprensa, 1998.

C) Obras gerais

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a Histórica na prática. *Revista de História Regional*, 2010.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e Concepções historiográficas. *Espaço Plural*, Marechal Cândido Rondon, n. 20, p.149-154, 2009. Semestral.

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. *História na Sala de Aula: conceito, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques; SILVA, Gilvan Ventura da. O ensino de história Antiga nos livros didáticos brasileiros:: balanço e perspectivas. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium Editora, 2008. p. 21-34.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Uma morfologia da História: As Formas da História Antiga. *POLITEIA: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, v.3, n.1, p.41-61, 2003.

SADDI, Rafael. Didática da História como Sub-Disciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

VLASSOPOULOS, Kostas. *Unthinking the Greek Polis - Ancient Greek History beyond Eurocentrism*. New York, Cambridge University Press, 2007.

D) SÍTIOS DA INTERNET

[Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2337325/Teenage-AS-level-pupils-asked-comment-sexual-intercourse-scenes-Latin-exam.html> > acesso em 16/12/2014.

[Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jun/07/sexy-a-level-set-texts> > acesso em 16/12/2014.

[Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.cambridge-news.co.uk/exam-question-raunchy-sixth-formers/story-22363223-detail/story.html> > acesso em 16/12/2014.

[Sítio da Internet] Disponível em < <http://rogueclassicism.com/2013/06/10/that-ovid-test/> > acesso em 16/12/2014.

[Sítio da Internet] Disponível em < <http://lizgloyn.wordpress.com/2014/02/21/the-problematic-ovid-lecture/> > acesso em 16/12/2014.

Página do Labeam no Facebook. [Sítio da Internet] Disponível em < <https://www.facebook.com/groups/405935182785681/search/?query=amo%20amas> > acesso em 16/12/2014.

SUMARES, Gustavo. Nova Vida para as Línguas Mortas. Revista Cultura e Extensão USP. 2014. Setembro. Volume 11. Suplemento. Páginas 12-16. [Sítio da Internet] Disponível em <<http://www.calameo.com/read/001358971215118480e98> > acesso em 16/12/2014.

Página da EMEF Desembargador Amorim Lima na Internet. [Sítio da Internet] Disponível em < <http://amorimlima.org.br/>> acesso em 16/12/2014.

NOTAS

ⁱ O artigo em questão foi possível graças ao projeto do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES desenvolvido pelo Curso de História da FURB – Universidade de Blumenau na E.B.M. Frei Policarpo, em Belchior, no município de Gaspar-SC, e ao apoio da do LABEAM – Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais.

ⁱⁱ Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Fundação Universidade de Blumenau e bolsista de iniciação a docência pelo PIBID.

ⁱⁱⁱ Acadêmica do curso de Licenciatura em História da Fundação Universidade de Blumenau e bolsista de iniciação a docência pelo PIBID.

^{iv} Licenciada em História pela Fundação Universidade de Blumenau e professora da educação básica do estado de Santa Catarina.

^v Professor de História Antiga da Universidade Regional de Blumenau - FURB e Coordenador do LABEAM - Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais.

^{vi} [Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2337325/Teenage-AS-level-pupils-asked-comment-sexual-intercourse-scenes-Latin-exam.html> > acesso em 16/12/2014.

vii [Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jun/07/sexy-a-level-set-texts> > acesso em 16/12/2014.

viii [Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.cambridge-news.co.uk/exam-question-raunchy-sixth-formers/story-22363223-detail/story.html> > acesso em 16/12/2014.

ix [Sítio da Internet] Disponível em < <http://rogueclassicism.com/2013/06/10/that-ovid-test/> > acesso em 16/12/2014.

x [Sítio da Internet] Disponível em < <http://lizgloyn.wordpress.com/2014/02/21/the-problematic-ovid-lecture/> > acesso em 16/12/2014.

xi Página do Labeam no Facebook. [Sítio da Internet] Disponível em < <https://www.facebook.com/groups/405935182785681/search/?query=amo%20amas> > acesso em 16/12/2014.

xii SUMARES, Gustavo. Nova Vida para as Línguas Mortas. Revista Cultura e Extensão USP. 2014. Setembro. Volume 11. Suplemento. Páginas 12-16. [Sítio da Internet] Disponível em <<http://www.calameo.com/read/001358971215118480e98> > acesso em 16/12/2014.

xiii Página da EMEF Desembargador Amorim Lima na Internet. [Sítio da Internet] Disponível em < <http://amorimlima.org.br/>> acesso em 16/12/2014.

xiv SUMARES, Gustavo. Nova Vida para as Línguas Mortas. Revista Cultura e Extensão USP. 2014. Setembro. Volume 11. Suplemento. Páginas 12-16. [Sítio da Internet] Disponível em <<http://www.calameo.com/read/001358971215118480e98> > acesso em 16/12/2014.

xv Página da EMEF Desembargador Amorim Lima na Internet. [Sítio da Internet] Disponível em < <http://amorimlima.org.br/>> acesso em 16/12/2014.

xvi [Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.perseus.tufts.edu/> > acesso em 16/12/2014.

xvii [Sítio da Internet] Disponível em < <http://www.perseus.tufts.edu/> > acesso em 16/12/2014.