

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA DEMOCRACIA GREGA SOB A
PERFORMANCE DO TEATRO GREGO**

Prof. Ms. Luiz Henrique Bonifacio Cordeiro

Prefeitura de Toritama-PE

luizhenrique_bc@hotmail.com

Tal como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), no artigo 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta mesma lei afirma que um dos princípios do ensino deve ser a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Art. 3º, II). Em conformidade com os princípios da LBD, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca como competências da história no ensino fundamental a compreensão da historicidade dos eventos históricos com o propósito de intervir no mundo contemporâneo, a elaboração de questionamentos e hipóteses acerca de documentos e contextos históricos estudados, além de “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 400).

É sobre este conjunto de questões que se debruça este artigo, ao apresentar o Teatro Grego como prática pedagógica e experiência performativa que ressalta a subjetividade dos alunos frente aos conteúdos fornecidos no ambiente escolar. Segundo Peter Lee (2016, p. 139-140), autor inglês que desenvolveu a teoria da *história transformativa* e que teve como base ideias de Jörn Rüsen, a história deve propor uma reorientação cognitiva para o mundo e a escola deve estimular os alunos a abordar o passado historicamente, para que eles estabeleçam relações entre sua realidade e os eventos do passado, como uma forma de liberdade de expressão. Ações performativas

com o teatro possibilitam uma reorientação dos sujeitos, uma vez que promove a consciência de si e do outro e desenvolvem o que Lee chama de “empatia histórica”. Segundo Cleyton Machado (2017, p. 52), a empatia histórica no ensino de história é um processo que provoca nos alunos “a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” e possibilita a ressignificação do passado e da história para eles. Esse autor afirma ainda que para a eficácia do ensino caracterizado por empatia histórica “os estudantes precisam construir uma relação com as fontes que vá além de um primeiro olhar, tendo sempre em mente os fundamentos básicos para compreensão de determinados conceitos a partir do seu tempo” (Ibid., 2017, p. 59).

Tendo em vista o contexto sociopolítico conflitante no nosso país, este trabalho considera, como defendem Silva e Guimarães (2012, p. 14), que o ensino de história deve ser encarado como um lugar de fronteiras e por isso a aprendizagem da história deve articular passado e presente aliados às experiências de ensino e pesquisa. Entendida como uma postura política de transgressão, emancipação e transformação cultural, a pesquisa é, para esses autores, uma estratégia para a formação crítica dos sujeitos, pois permite uma real aproximação com a cultura.

A experiência performática de aprendizagem com as obras do teatro grego deve ser considerada uma atividade de pesquisa devido ao contato investigativo com a fonte, ao invés de uma simples reprodução de discursos sem contextualização, sendo assim uma possibilidade de formação crítica. Parafraseando os autores ora citados, “precisamos, portanto, trilhar caminhos inovadores, que produzam mudanças, que desenvolvam a capacidade de reflexão, de crítica e de análise e incorporem e relacionem dialeticamente processos individuais e sociais” (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 40). A aproximação entre os alunos e o Teatro Grego é um importante mecanismo para sua identificação enquanto sujeitos produtores do conhecimento em âmbito escolar.

Diante do crescimento das intolerâncias, desrespeitos, intransigências, ausência de ética e distorções morais presentes na conjuntura atual, Cavalcanti (2018) ressalta que o ensino passa a ser um dos desafios a enfrentar em nossa atuação profissional, que deve ser encarada como campo de luta. Esse autor defende que quanto menor o tempo dedicado

às reflexões sobre o ensino, menores as possibilidades de ressignificar a prática docente na educação básica. Em conformidade com estas ideias, Maria Auxiliadora Schmidt (2018, p. 102), especialista em metodologia e prática do ensino de história, considera que deve-se dar centralidade ao processo de aprendizagem na prática docente, mas que esta abordagem ainda é problemática. Com base nas teorias de Jörn Rüsen, ela elenca a importância de entender carências e interesses dos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem. Em viés teórico, a autora considera que é a partir das indagações históricas mediatizadas pela apreensão do passado que podemos dar significado ao presente; parafraseando Rüsen, ela afirma que é preciso temporalizar a humanidade, além de considerar que a aprendizagem deve ser pautada em “múltiplas perspectivas e narrativas” (Ibid., p. 110).

O ensino de história necessita, pois, de uma dimensão cognitiva que esteja em interação com a cultura histórica e, portanto, com a produção de sentidos do saber histórico. É necessário fazer o passado ter significado no e para o presente dos alunos. Esse significado é efetivo se os docentes e os alunos assumem uma posição que nos parâmetros da BNCC é apontada como “atitude historiadora” e envolve identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, com o propósito de estimular a autonomia de pensamento, desenvolvendo competências como o exercício da empatia, do diálogo, do respeito e cooperação, além da resolução de conflitos (BRASIL, 2017, p. 395-398).

Assim, pode-se responder, como afirma Rüsen (2010, p. 10), às carências que orientam o desenvolvimento deste saber. Para este autor, o uso prático é o que confere sentido à história e esse sentido é dado, em grande medida, pela atividade de pesquisa, que por sua vez produz o que ele chama de “relevância comunicativa” (Ibid., p. 24) e refere-se à recepção prática e sustentável do saber histórico. É preciso, nesse sentido, interagir com o saber histórico sob três nuances: a experiência, a interpretação e a gestão das mudanças no tempo.

O saber histórico, portanto, produz efeitos que podem ser fundamentados em intenções, expectativas e desafios; esses efeitos resultam no que Rüsen (2010, p. 86-87) chama de “orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora

(práxis)”. Aí é onde concentra-se o que o autor chama de *sentido da história* (RÜSEN, 2014), aliando concepções teóricas à função prática do saber.

Rüsen (2010, p. 103) afirma ainda que a orientação prática, parte de seu conceito de *formação histórica*, conta com uma competência narrativa, que é composta pela organização temporal da cultura, pela interpretação do mundo e de si mesmo. É preciso, segundo ele, reelaborar as experiências ao nível cognitivo da história. “Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado” (Ibid., p. 104). Partilhamos das ideias desse autor e consideramos que o espaço escolar tem potencial para ser o campo por excelência para essa formação histórica caracterizada pela competência narrativa, visando à produção de sentido da história na sala de aula com base em quatro pilares que o mesmo autor elenca: a experiência, a interpretação, a orientação e a motivação, produzindo relevância ao presentificar o aprendizado histórico (RÜSEN, 2014, p. 184-185). Como afirma François Hartog (2017, p. 33-36), a história atualmente passa por uma condição presentista de partir do presente e voltar a ele, produzindo ganho cognitivo à crença na história e dando mais inteligibilidade e lucidez sobre o mundo.

Outra concepção que norteia este trabalho é a de *poder simbólico*, desenvolvida por Bourdieu (1989, p. 9-10), para quem o mundo social conduz à produção de sentidos imediatos construídos simbolicamente. Os símbolos funcionam como comunicantes que provocam uma integração social: “enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração *lógica* é a condição da integração *moral*” (Ibid., p. 10).

A teoria de Bourdieu ilumina as questões deste trabalho sob dois aspectos: um relacionado ao contato com as fontes e o outro relacionado ao ensino. Primeiramente, fornece instrumentação teórica para a apreensão de símbolos culturais presentes nas comédias gregas para a compreensão de problemas sociais do mundo grego ao levar esses documentos para a escola. O outro aspecto é a consideração de que a escola, assim como outras instituições sociais, impõe certas estruturas comunicantes de poder simbólico aos sujeitos que nela se inserem. Ela colabora para o que Bourdieu (Ibid., p. 10) chama de

“integração fictícia da sociedade”. A escola propicia, assim, “uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado” (BOURDIEU, 2007, p. 211). A escola tradicionalmente colaborou, assim, para a propagação de arbitrários culturais ao levar legados coletivos para o inconsciente individual. O esclarecimento dessas estruturas de poder poderá, então, quebrar ou reduzir as relações de força que ela impõe. Para isso, no entanto, é preciso confrontar os arbitrários sociais e culturais. A experiência performática com o teatro grego é uma possibilidade de confrontar diversas concepções arbitrárias que tradicionalmente fazem parte da história escolar, uma vez que assume uma visão transgressora do poder simbólico ao qual se submetem os sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Mas por que falar dos gregos?

Os dramas gregos, ainda que negligenciados na elaboração dos currículos da educação básica, permitem uma aproximação maior tanto com a cultura que lhes deu origem quanto com as inquietações modernas, uma vez que projetam questionamentos ao tempo vivido sob viés filosófico. Tal como afirma Antonio Candido (2006), partindo da perspectiva sociológica, a literatura tem valor social sob dois referentes: depende de fatores do meio em que foi produzida e produz efeitos práticos naqueles que interagem com ela. Para Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 171), a exploração da literatura pela história provoca uma educação estética que recupera e dá beleza ao processo de ensino-aprendizagem, propondo uma relação significativa com os conteúdos: “[...] a literatura, como linguagem constitutiva da realidade social, expressa contradições, relações sociais e culturais; ao problematizar a realidade, oferece ao historiador, ao professor e aos alunos pistas e propostas reveladoras da identidade social e coletiva”. E ainda, segundo Adriane Duarte (2018, p. 94), tal operação abre potencialidades cognitivas, tanto no que tange aos elementos internos à sociedade, quanto ao cotejamento entre culturas distintas: “[...] é possível perscrutar a presença do mundo clássico em épocas e culturas distantes daquela. É importante ressaltar que todo estudo de recepção constitui uma estrada de mão-dupla, em que simultaneamente se ilumina a obra antiga e se revela algo sobre aqueles que a revisitam”. Essa exploração é ação criativa e interdisciplinar que transforma a história em um conhecimento efetivo na vida social dos alunos, dando-lhes centralidade na

abordagem dos artefatos antigos, que deixam de ser peças antigas para serem produtos culturais em contato com o presente.

Ao fazermos a leitura da comédia *Os Cavaleiros* (ARISTÓFANES, 425 a. C.), segunda obra mais antiga do gênero cômico, observamos um espaço performático no qual os personagens representam figuras importantes na comunidade política da *pólis* e seus discursos são referências diretas ou indiretas ao contexto das práticas políticas dos estadistas atenienses.

Demóstenes: Temos um amo rude, voraz por favas, irascível e lerdo; se chama Demos. No mês passado comprou um escravo, um relinchante Paflagônio, o mais intrigante e caluniador que se pode encontrar. O tal Paflagônio, conhecendo o caráter do velho, começou, como um cachorro adulator, a fazer-lhe a corte, a adulá-lo [...]. Nos afasta cuidadosamente do ancião Demos e não nos permite servi-lo. [...] se coloca junto ao seu senhor quando janta, e espanta os oradores e pronuncia oráculos, e deixa a cabeça do velho cheia de profecias. Depois, quando já o vê “chocho”, põe mãos à obra: acusa e calunia todos da casa, e nos moe a socos. O mesmo Paflagônio corre ao redor dos criados, lhes dá ordens, lhes acossa, lhes arranca presentes, dizendo: “Vedes como por minha causa pegam Hilas? Se não fazeis o que quero, vos acontecerá o mesmo!” E nós lhe damos tudo o que pede, pois senão, chutados pelo velho, defecaríamos oito vezes mais. Falemos, pois, o quanto antes, meu amigo, do caminho que devemos seguir e aonde devemos chegar. (ARISTÓFANES, *Os Cavaleiros*, v. 40-73)

O personagem *Paflagônio* é uma referência ao estadista ateniense Cléon, que havia sido *estratego* (chefe militar) e defendia interesses de setores mercantis da sociedade em detrimento de toda a comunidade política. O personagem *Demos* é uma referência direta aos cidadãos e em diversos momentos é representado como sujeito manipulável.

A performance dessa comédia na sala de aula é uma oportunidade de apreender questões de cunho sociopolítico acerca dos gregos, mas também de aprimorar a capacidade crítica dos alunos de analisar o mundo que os cerca através da experiência de projetar outro contexto cultural nas aulas de história, além de suscitar questões éticas e morais.

Os dramas do teatro grego performados em sala de aula possibilitam a produção do conhecimento histórico aliada à incipiente consciência histórica em formação nos alunos, uma vez que observamos o teatro grego como um mecanismo com aspectos

materiais, simbólicos e político-culturais perspicazes no processo de aprendizagem. Como afirma Pierre Grimal (2002, p. 9), não é apenas à leitura das peças ou à sua encenação que corresponde o teatro grego, mas ao conjunto da encenação inserida no espaço do teatro, respeitando as normas de atuação, ocupação e exploração do espaço físico. “Se quisermos ter uma ideia desta [completude da obra dramática], temos de ir além do texto e recorrer a todas as informações, de todo o tipo, que o podem completar” (Ibid., p. 9). O drama trágico e o drama cômico com os quais os atenienses tiveram contato não são pura e simplesmente as peças a que hoje temos alcance, pois toda a experiência ali produzida era única e possivelmente muito marcante para quem presenciava, por isso a experiência performativa possibilita um fazer comunicativo e formativo ao levá-las para o ambiente escolar.

Segundo Green (2006, p. 163), a experiência com o teatro ateniense na Antiguidade era única porque os dramas operavam como mecanismos de comunicação como o são o cinema, a televisão, os jornais e outros meios de comunicação que observamos em sociedades atuais. Fazer a sala de aula de hoje ter o mesmo apelo que a TV ou a internet é um desafio, mas as experiências práticas fornecem informações para um panorama favorável ao processo de aprendizagem, principalmente quando se faz com o uso de linguagens alternativas como a performance do teatro. Como afirma Circe Bittencourt (2008, p. 107), as crianças e jovens no mundo globalizado vivem em uma “cultura da imagem” e isso torna-se um desafio à cultura letrada e à prática docente.

A performance, além de ação criativa, produz uma relação orgânica com o espaço, envolvendo audiência, improvisação, impermanência e a ação em si, que se torna ato discursivo, como afirma Sandra Dias (2016, p. 20). Para a autora, *performar*, que vem do latim *performare*, significa realizar arte ou comportamento e sua emergência é uma resposta aos desafios da sociedade globalizada, pois é ação que exige sempre o movimento e a autocrítica. “A performance consiste assim numa exposição da disrupção das categorias, num questionamento dos limites e das fronteiras, numa interrogação dos seus próprios termos [...]” (DIAS, 2016, p. 28). Levar as peças do teatro grego para as aulas de história como atividade performativa, onde os alunos serão atores, diretores e espectadores, é, portanto, uma maneira de possibilitar que eles desenvolvam atos criativos

e também narrativos, identificando, contextualizando, interpretando e comparando ações, personagens e esquemas de pensamento de outra época e sociedade.

A função sociopolítica do teatro em Atenas explorou a universalidade dos mitos e dos conflitos sociopolíticos que estiveram presentes no contexto do século V a. C. sem deixar de lado a preocupação com um fazer artístico que servisse de modelo e que se tornasse, como considera Geoffrey Bakewell (2011), um dos mecanismos intelectuais mais valiosos da Atenas Clássica. Segundo Christian Meier (1991), na Atenas democrática o teatro possuía tanta importância quanto a Assembleia dos Cidadãos (*ekklésia*) e o Conselho dos Quinhentos (*boulé*), pois os dramas presentes no teatro valorizavam aspectos da vida que eram muito estimados pelos atenienses: o direito e a política.

Em *Os Persas* (472 a.C.), tragédia do início do século V a. C. produzida pelo dramaturgo mais antigo do gênero, Ésquilo, temos a apresentação do que se deve preservar para o bem da *pólis* e para a cidadania honrada. Essa tragédia expõe os persas como arrazoados invasores da Grécia, considerada como mundo ordenado por valores morais superiores aos persas, que teriam um projeto tirânico rechaçado pelos gregos. Como afirma Adrados (1997, p. 106), esta tragédia apresenta duas visões de mundo opostas: os persas representam tirania e conquista, e os gregos simbolizam liberdade e defesa contra injustiça. No primeiro episódio do drama, o *Mensageiro* persa, ao narrar o conflito bélico de Salamina para a mãe de Xerxes, rei dos persas, ressalta o canto entoado pelos gregos, que, apesar de serem inferiores em quantidade, demonstravam-se mais vigorosos:

Ó filhos de gregos, ide,
libertai vossa pátria, libertai os vossos
filhos, mulheres, templos de Deuses pátrios
e túmulos dos pais, por todos é o combate. (ÉSKUÍLO, *Persas*, v. 401-405)

O vigor grego diante dos persas é compreendido como ato de rebelar-se contra as injustiças e desmedidas dos bárbaros persas para com gregos. Esse vigor torna-se vingança contra os ultrajes persas diante dos costumes, deuses e princípios gregos. Como afirma Jaa Torrano (2002, p. 28), a soberbia persa somada às blasfêmias reais de Xerxes na tragédia levam à desgraça e ao sofrimento duradouro, como se pode ver a partir do

personagem *Dario*, que representa o antigo rei já falecido e aparece como espécie de fantasma para alertar sobre os males dos quais o povo de Xerxes, seu filho, pode sofrer:

Ao chegar à Grécia, não temiam pilhar
imagens de Deuses, nem queimar templos;
e desaparecem altares e estátuas de Numes,
arrancadas a esmo, reviradas dos pedestais.
Por seu mal feito, sofrem não menores
males, e sofrerão (ÉSQUILO, *Persas*, v. 809-814)

A vitória grega sobre os persas, segundo Adrados (1997), é a justificação da democracia, sendo, pois, uma crítica aos estadistas tirânicos e ao desrespeito persa ao civismo grego. Para este autor, os dramas representam os problemas de interesse da comunidade e, por isso, merecem destaque e reflexão; entre esses problemas, estão “os da liberdade e da tirania, a conquista injusta e a defesa da própria pátria. Os dos limites do poder, o risco de que este se estenda mais do que deve, o do conflito entre poder político e lei religiosa tradicional, e tantos outros” (ADRADOS, 1997, p. 107).

Entre as tragédias, poucas são as referências diretas ao contexto sociopolítico da *pólis* democrática, como no caso d’*Os Persas* de Ésquilo. Todavia, o desenvolvimento dos dramas sempre suscitava questões éticas e morais relacionadas ao cotidiano, à relação com a religião, às questões políticas, às relações diplomáticas com os estrangeiros, etc. Já as comédias eram construídas sob enredos ligados à realidade sociopolítica. Podemos afirmar que elas funcionaram como um catalizador das contradições inerentes ao regime democrático e das tensões sociais presentes na *pólis* democrática, pois, como afirma Elina Cancela (1982, p. 44), a comédia antiga chama a atenção pela liberdade ampla das críticas políticas, sobretudo aos líderes políticos e personagens proeminentes social e politicamente.

Assim como Cléon, outro indivíduo socialmente destacado que se tornou alvo das críticas de Aristófanes foi Sócrates, filósofo amplamente conhecido na modernidade a partir, principalmente, do pensamento platônico. Na comédia *As Nuvens* (423 a. C.), observa-se a construção de uma personalidade caricatural do filósofo, associando-o à corrente filosófica dos sofistas. A grande crítica da obra foi os prejuízos econômicos e socioculturais dos atenienses em razão da Guerra do Peloponeso e a culpa recaía, no

enredo cômico construído pelo drama, nas ações inovadoras que não preservavam os valores tradicionais da *pólis*, isto é, as práticas cívicas que o autor pretendia valorizar.

No trecho citado a seguir, parte do prólogo, a sátira é construída sob a ironia, característica típica dos discursos socráticos.

*Sócrates – Caminho pelos ares e examino atentamente o sol.
Estrepsíades – Quer dizer que é de um cesto que olhas de cima os deuses e não do chão, se é que em verdade...
Sócrates – Na realidade, jamais poderia eu penetrar com exatidão os assuntos celestes, se não erguesse a inteligência e não fundisse o pensamento sutil como o ar, seu congênera. Permanecendo no chão e observando cá de baixo as regiões celestes, nada descobriria, pois a terra atrai violentamente para si a seiva do pensamento.
(ARISTÓFANES, As Nuvens, v. 225-233)*

Os argumentos cômicos construídos n'As *Nuvens* relacionam-se às excentricidades de Sócrates, apontando que ele estaria se afastando dos valores éticos e da *paideía* do homem grego. A afirmação de que Sócrates desenvolve um “pensamento sutil como o ar” é a denúncia de que o personagem poderia construir argumentos relativistas. Contudo, como é observado nos testemunhos de Platão e Xenofonte, discípulos de Sócrates, este filósofo desenvolvia questionamentos a partir dos próprios anseios humanos, produzindo o que pôde ser caracterizado como *maiêutica*, ou “parto da verdade”.

Como uma experiência que transcendia os limites dos tribunais e das assembleias, mas sem afastar-se das discussões políticas que estavam presentes nesses espaços, o teatro era o lugar para se atender às expectativas e às exigências da *pólis*. Entre essas reivindicações, estavam a ansiedade por mais poder, as responsabilidades, dúvidas e consequências quanto ao fazer político e o julgamento sobre os discursos e as proposições dos agentes públicos (MEIER, 1991, p. 8-10). Como afirma Adrados, “sem atenção aos fatos políticos e sociais não podemos compreender nada da literatura. [...] não é possível estudar o pensamento grego sem estudar ao mesmo tempo o que se chama literatura grega” (ADRADOS, 1997, p. 123), e no nosso caso especialmente os dramas do teatro. Assim, os dramas teatrais inseriam a formação individual dos sujeitos políticos atenienses na coletividade daquela *pólis* para apreender a conjuntura da sociedade.

A transposição dessa experiência para as salas de aulas serve a uma tarefa múltipla: tornar mais significativa a atividade de estudar o passado, ao refletir e debater sobre limites da produção do conhecimento em sala de aula e questionar problemas socioculturais atuais, entendendo o teatro grego como mecanismo de propulsão dessas questões. Como afirma José Maria Gomes de Souza Neto (2014, p. 8), os dramas do teatro grego devem ser apresentados sob a forma de questionamento ético e moral e estímulo à reflexão filosófica do mundo, com o encargo de renovar o ensino de história:

As questões prementes do mundo que nos cerca – conflitos e crises, mudanças e permanências, alteridades e identidades, contatos e resistências – eram pertinentes na Antiguidade como ainda o são em nossos dias, e as respostas encontradas pelos povos antigos, mais do que servirem como paradigma (como se interpretava em tempos idos, que se conhecia o passado para se compreender melhor o presente), servem de espelho à nossa própria humanidade, reflexo daquilo de que somos capazes diante dos desafios mais diversos. (SOUZA NETO, 2014, p. 4)

Segundo Elizabeth W. Medeiros (2005), o uso de linguagens alternativas amplia o campo metodológico disponível ao professor, além de tornar dinâmico e mais significativo o trabalho de produção do conhecimento histórico na sala de aula. Incorporando “novas linguagens no ensino de História, evidenciamos a relação existente entre o conhecimento histórico escolar e a sociedade, inovando o processo de aprendizagem” (MEDEIROS, 2005, p. 71). Assim, o estudo da história deve ser entendido como experiência, mas também como uma construção narrativa através das linguagens escolhidas; nesse sentido, Cavalcanti (2018, p. 13) afirma que os professores devem estar munidos de diferentes formas de narrar no cotidiano escolar e, para isso, é necessário reconhecer que “[...] aquilo que se ensina, pesquisa e escreve na academia precisa dialogar com as práticas e relações experienciadas no cotidiano da sala de aula da educação básica”.

“A história se faz com documentos, e o conhecimento em primeira mão dos documentos permite que o historiador formule suas próprias interpretações do passado” (FUNARI, 2012, p. 96). Com esta afirmação de Pedro Paulo Funari, docente de história e arqueologia e autor de estudos renovados sobre a antiguidade, é possível propor perguntas simples mas fundamentais para o ensino de história: Por que não levar os documentos para a sala de aula? Por que não ensinar a história pesquisada? Por que não

construir recursos para que os próprios alunos produzam reflexões sobre o passado em relação com a realidade em que vivem? O próprio Funari (2012, p. 98) colabora neste debate: “Quais as principais inovações interpretativas que influenciam, de forma positiva, o ensino de História Antiga? Em primeiro lugar, a apresentação de uma Antiguidade construída pela historiografia, antes de uma História dada, acabada, a ser decorada pelo aluno”. Com isso, o autor defende que é preciso apresentar os discursos conflitantes sobre os temas tratados, além de propor a relação entre a antiguidade e o mundo contemporâneo para que se chegue a novas possibilidades analíticas; estas, por sua vez, “dependem, em última instância, da capacidade de reflexão do aluno, diante da diversidade de interpretações e do aguçamento de sua curiosidade intelectual” (FUNARI, 2012, p. 99). Este trabalho, apesar de introdutório, busca pôr em prática estas reflexões, com a preocupação de ressignificar a antiguidade que é levada à sala de aula da educação básica.

Fontes:

ARISTÓFANES. **Comédias II**. Tradução de Maria de Fátima de S. e Silva. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.

_____. **Comédias I**. Tradução de Maria de Fátima de S. e Silva. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.

ÉSKULO. **Persas**. Tradução de Jaa Torrano. In: Letras Clássicas, n. 6, p. 197-228, 2002.

Referências bibliográficas:

ADRADOS, Francisco Rodríguez. La democracia ateniense y los géneros literários. In: **Actual**, vol. 35. Mérida, p. 103-124, 1997.

BAKEWELL, Geoffrey W. Tragedy as Democratic Education: The Case of Classical Athens. In: **Administrative Theory & Praxis**. Vol 33, Nº 2. Jun. 2011, p. 258-267.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

CANCELA, Elina Miranda. **Comedia y sociedad en la antigua Grecia**. Havana: Editorial Letras Cubanas, 1982.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações. In: CAVALCANTI, Erinaldo (et al.). **História: demandas e desafios do tempo presente**. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018, p. 23-51

DIAS, Sandra Isabel das Candeias Guerreiro. **O corpo como texto: poesia, performance e experimentalismo nos anos 80 em Portugal**. [Tese de Doutorado]. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2016.

DUARTE, Adriane da Silva. Dossiê: Drama Antigo e Recepção – Apresentação. In: **Códex – Revista de Estudos Clássicos**. Vol. 6, n. 2, p. 94-95, jul.-dez. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-107.

GREEN, Richard. Art and theatre in the ancient world. In: McDONALD, Marianne; WALTON, J. Michael. **The Cambridge Companion to Greek and Roman Theatre**. Cambridge University Press, 2006, p. 163-183.

GRIMAL, Pierre. **O teatro antigo**. Lisboa: edições 70, n/d [2002].

HARTOG, François. **Crer em história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MACHADO, Cleyton. **Práticas Teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire** [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2017.

MEDEIROS, Elizabeth W. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. **VIDYA**, v. 25, n. 2, jul/dez p. 59-71, 2005.

MEIER, christian. **De La Tragédie Grecque Comme Art Politique**. Paris: Les Belles Lettres, 1991.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica. In: CAVALCANTI, Erinaldo (et al.). **História: demandas e desafios do tempo presente.** Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018, p. 101-119.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de. O teatro ateniense na formação do historiador. In: **Boletim Historiar**, n. 04, p. 3-19, jul./ago. 2014.

TORRANO, Jaa. Mito e Política na tragédia *Persas* de Ésquilo. In: **Letras Clássicas**, n. 6, p. 25-35, 2002.