



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



Teatro Grego na escola: ferramenta didática para análise das vivências religiosas politeístas gregas e de matriz africana

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR

AMANDA KAROLINA DA SILVA SANTOS

Recife

2022

Amanda Karolina da Silva Santos

Teatro Grego na escola: ferramenta didática para análise das vivências religiosas politeístas gregas e de matriz africana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em História Social da Cultura Regional, sob orientação do professor Dr. Uiran Gebara da Silva e coorientação do professor Dr. José Maria Gomes de Souza Neto.

Agência financiadora: CAPES.

Recife

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237t

Santos, Amanda Karolina da Silva Santos

Teatro Grego na escola: ferramenta didática para análise das vivências religiosas politeístas gregas e de matriz africana / Amanda Karolina da Silva Santos Santos. - 2022.
119 f.

Orientador: Uiran Gebara da Silva.

Coorientador: Jose Maria Gomes de Souza Neto.

Inclui referências.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2023.

1. Teatro Grego. 2. Religião Grega. 3. Religião de Matriz Africana. 4. Ensino. 5. História. I. Silva, Uiran Gebara da, orient. II. Neto, Jose Maria Gomes de Souza, coorient. III. Título

CDD 981

Teatro Grego na escola: ferramenta didática para análise das vivências religiosas politeístas gregas e de matriz africana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História Social da Cultura Regional.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva

Orientador – Programa Pós-Graduação em História - UFRPE

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto

Coorientador – Programa Pós-Graduação em História - UFRPE

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Programa Pós-Graduação em História – UFRPE/UPE

Prof. Dr. Guilherme Gomes Moerbeck

Professor Adjunto do departamento de História - UERJ

A todas (os) que acreditam no ensino e na arte...

AGRADECIMENTOS

Como diria Anne F., “o melhor de tudo é o que penso e sinto, pelo menos posso escrever, senão, me asfixiaria completamente”. Trabalhar com ensino sempre foi uma das minhas maiores paixões, depois dela, o teatro e a religião. Desde que iniciei a pesquisa, o encantamento sempre esteve presente, apesar de desafiadora. Foi um misto de emoções, dificuldades, medos, até mesmo o pensar em desistir. No caminho existiram pessoas que não me permitiram tomar essa decisão, estiveram ao meu lado nos momentos de crise, assim também dando suporte para a pesquisa.

Agradeço ao meu orientador, Uiran Gebara da Silva, por acreditar e não desistir de mim. Sempre atencioso e disponível. Ao meu coorientador, José Maria Gomes de Souza Neto, que me acompanha desde a graduação. Zé é mais que um professor, é um grande amigo.

Ao Carlos André, que desde a graduação foi inspiração com a temática da religião e por todo apoio e suporte com os materiais de pesquisa. Ao Guilherme Moerbeck, pela atenção e cuidado com a pesquisa e todas as contribuições.

Também agradeço a minha família, motivo pelo qual consegui alcançar muitos dos meus sonhos. Minha mãe, Givanilda, que sempre esteve ao meu lado e sonhou com esse momento, atenciosa e estava comigo em todos os momentos difíceis. Meu irmão Bruno e meu pai Luiz. Ao meu irmão de consideração, Marcone Carlos, companheiro de mestrado e de vida.

Agradeço também aos grandes amigos que foram essenciais para continuar na caminhada, que alegravam e motivavam. Minha amiga Tina. Meus amigos de grupo de pesquisa, Aleff e Daniel, assim também como Katharine e Alex, meu grande companheiro de café.

Agradeço também aos profissionais de saúde que estiveram ao meu lado nessa caminhada, que para mim foi um desafio, em especial para o médico Steffano, que cuida da minha ansiedade até o presente momento. A ansiedade e os outros distúrbios desencadeados pela mesma sempre foram meus maiores fantasmas, e sem vocês eu não conseguiria continuar. Gratidão à espiritualidade e ao universo por me permitirem conhecer pessoas que guiam e foram um sopro de esperança para meu sonho, dar continuidade a minha carreira profissional.

Agradeço ao Rafael, secretário do programa de pós-graduação, sempre solícito.

Por fim, minha enorme gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou a pesquisa e possibilitou a compra e contato com os materiais da dissertação. Gratidão.

RESUMO

A elaboração desta pesquisa aspira a entender a possibilidade de enaltecer o espírito crítico e investigativo do indivíduo em contexto escolar, contribuindo para a dinâmica do profissional de História em suas aulas. A análise partiu da constatação da distância espaço-temporal dos discentes para com a religião grega, associando também esse distanciamento às religiões de matriz africana. Com base nisso buscamos, através do teatro grego, uma possibilidade pedagógica para se trabalhar de forma ampla a temática de religião, tornando assim um ambiente propício para a pluralidade religiosa, respeito e tolerância. A utilização da peça grega teatral do tragediógrafo Eurípedes será um elo entre o conhecimento, a atualidade e o passado, proporcionando aos estudantes a visão de um recorte específico da religião e religiosidade grega no séc. IV e V A.E.C. Além da peça grega também utilizamos livros que retratam os mitos das religiões de matriz africana, para fins de uma análise comparada entre ambas as religiões politeístas e a forma como são interpretadas dentro do ambiente escolar. Concomitantemente, foram ensejadas reflexões com o propósito de exercitar a leitura, a interdisciplinaridade, bem como compreender e interpretar os fatores relacionados e estudados dentro dos contextos históricos da peça. O teatro Grego também possibilita despertar nos indivíduos a busca pelo conhecimento, bem como fortificar a construção do saber desconstruindo a visão de uma religião a parte de nossa cultura.

Palavras-chave: Teatro Grego, Religião Grega, Religiões de Matriz africana, Ensino de História,

ABSTRACT

The elaboration of this research aspires to understand the possibility of enhancing the critical and investigative spirit of individuals students in the school context, contributing to the practices of the History professional in their classes. The analysis starts from perception of the spatial and temporal distance of the students from the Greek religion, and then associates this distance with a similar one regarding the African-oriented religions. Based on this, we seek through the Greek theater a pedagogical possibility to work broadly on the theme of religion, thus making it an environment conducive to religious plurality, respect and tolerance. The use of the Greek theatrical play by the tragediographer Euripides will be a link between knowledge, the present and the past, providing students with a view of a specific cut of Greek religion and religiosity in the IV and V Century B.C.E. In addition to the Greek play, we also used books that portray the myths of African-oriented religions, for the purpose of a comparative analysis between both polytheistic religions and the way they are interpreted within the school environment. Concomitantly, we reflected on the purpose of exercising reading, interdisciplinarity, as well as understanding and interpreting the factors related and studied within the historical contexts of the play. The Greek theater also makes it possible to awaken in individuals the search for knowledge, as well as fortify the construction of knowledge by deconstructing the vision of a religion apart from our culture

Keywords: Greek Theater, Ancient Greek Religion, African-oriented religions, History Education,

Lista de tabelas

Tabela 1: Conceito e crença	53
Tabela 2: Cerimônias	57
Tabela 3: Organização e experiência	58

Lista de Gráficos:

Gráfico 1: Distribuição dos fiéis por religião no Brasil.....	68
---	----

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1: “Ensino de História Antiga e interdisciplinaridade: Um diálogo dinâmico para se compreender a religião e religiosidade grega”	22
1.1. O estudo da religião e religiosidade grega na sala de aula: Uma particularidade da História Antiga.....	31
1.2. O ensino de História Antiga e a religião grega.....	37
1.3. A utilização do teatro grego como ferramenta pedagógica e interdisciplinar para análise da religião e religiosidade grega.....	40
Capítulo 2: “Deuses e Orixás: Uma análise comparada de ambas práticas politeístas”	50
2.1. Candomblé e politeísmo grego: Organização das categorias de análises.....	60
2.2. Práticas politeístas no ambiente escolar: A construção da tolerância e respeito.....	68
Capítulo 3: “Entre Mitos e Teatro: Uma experiência didática no EREM Monsenhor Landelino Barreto Lins”	83
3.1 Construindo as etapas de análises: Literatura, Traduções e Contextos.....	86
3.2 Oficina e leitura dramatizada.....	102
Considerações finais	105
Anexos	106
Referências	109

INTRODUÇÃO

Pensar a sala de aula como um ambiente plural, participativo e de interação, é buscar nos discentes os estímulos necessários para a construção do saber. É provável que os professores já tenham se deparado com a situação de preparar uma aula, construir um roteiro para trabalhar determinada temática e deparar-se com um público que aparenta apenas absorver as informações, sem que ocorra troca de conhecimento e interação entre professor e discentes. Essa situação pode vir a ocorrer tanto em aulas sobre temáticas próximas ao dia a dia dos estudantes, quanto em aulas com abordagens sobre povos que viveram anteriormente nossa sociedade. São povos que possuíam uma cultura diferente: linguagem, vestimenta, religiões diversas.

Partindo deste pressuposto, é notório que a trajetória da relação professor-aluno é plena de dificuldades, seja devido à falta de interesse dos discentes ou a modelos de ensino engessados propostos pelo colégio, fatores estes que influenciam na dificuldade de construção de conhecimento partilhada por ambas as partes que estão presentes no processo de aprendizagem.

A prática educacional engloba um conjunto de fatores que age diretamente sobre a vida dos indivíduos e suas relações sociais, tornando-se um requisito importante para compreensão diante do mundo. O componente curricular História traz consigo elementos acerca da sociedade, sejam eles presentes ou não em seu tempo, evidenciando inúmeras abordagens sociais, políticas, culturais, tornando-se uma das principais matérias do currículo escolar, responsável por contribuir para uma visão mais ampla da formação pessoal e de conhecimento do indivíduo.

O campo de docência na área de História requer do profissional um conhecimento amplo a respeito dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos. É necessário que os docentes concentrem suas posturas metodológicas em conteúdos programáticos sistemáticos, mas buscando sempre aprimorar e explorar informações complementares para a compreensão da temática, uma explicação ampla e não segmentada da disciplina a ser contemplada.

Conforme aponta Selva Guimarães Fonseca (2010), nosso país tinha uma realidade em que a História era unicamente um estudo sobre o passado, seja sobre

as memórias dos grandes homens ou sobre as grandes nações, que não acrescentava nada à vida das pessoas, sendo apenas uma matéria a mais no currículo. Muitos ainda acreditam na ideia de que o que ocorreu no passado necessariamente permaneceu no passado, sem que ocorra a sua influência no seu presente cotidiano. Mas muitas de nossas ações, costumes, falas e tantos outros elementos são advindos de povos antigos, cujas influência, herança cultural e marca deixamos passar despercebidos.

Estudar sobre a Grécia Antiga vai além de compreender que os gregos eram politeístas, que realizavam cultos às suas divindades e que possuíam uma estrutura sociopolítica na qual a mulher estaria excluída das decisões formais acerca da cidade e das atividades que eram consideradas específicas dos homens, mas as mulheres possuíam grande importância quanto às práticas religiosas. Esse estudo significa trazer à tona que as divindades não estavam separadas politicamente da vida dos indivíduos, significa observar e apresentar as situações em que existia a troca entre os deuses e os humanos, que cada gesto realizado pelos gregos, fossem eles pedidos ou oferendas prestadas às divindades surtiriam um efeito de ação e reação. É explorar o passado grego antigo de forma a ultrapassar as visões padronizadas propostas pelo livro utilizado pelos discentes. É estimular questionamentos acerca de como eles percebem e retratam o politeísmo grego e nos fazer refletir sobre a forma como a Grécia tem sido trabalhada em nossas escolas.

É compreensível que o estudante possua uma timidez quanto à compreensão de uma religião que de fato está distante temporalmente, chegando a não reconhecer alguns traços religiosos que estão presentes em sua própria realidade, mas é preciso também alertá-lo sobre suas falas e concepções, pois elas podem interferir em seu crescimento intelectual e pessoal quando se deparar com outras religiões politeístas, presentes em seu próprio tempo. Esse é o caso das religiões de matriz africana, que pretendemos analisar juntamente à religião grega. Colocar na posição de “mentira” uma religião da qual não fazemos parte e que tampouco buscamos conhecer adequadamente é dar continuidade a ações intolerantes e desrespeitosas para com o outro.

Tendo constatado a distância espaço-temporal dos discentes para com a religião grega e associando isso a um distanciamento ideológico das religiões de matriz africana, o propósito deste estudo é entender comparativamente as

possibilidades do uso de ambas no contexto do ensino escolar de História. Assim, buscamos, através do teatro grego, uma possibilidade pedagógica para se trabalhar de forma ampla a temática de religião, tornando assim a sala de aula um ambiente propício para a pluralidade religiosa, respeito e tolerância. A utilização da peça grega teatral do tragediógrafo Eurípedes foi escolhida para servir de elo entre o conhecimento histórico, a atualidade e o passado, proporcionando aos estudantes a visão de um recorte específico da religião e religiosidade grega nos séculos IV e V A.E.C. Além da peça grega também utilizamos livros que retratam os mitos das religiões de matriz africana, para fins de uma análise comparada entre ambas as religiões politeístas e a forma como são interpretadas dentro do ambiente escolar.

Diante da apresentação de novas perspectivas sobre as religiões gregas e de matriz africana, talvez os estudantes consigam perceber a função social e religiosa das danças, dos rituais, das comidas, das rezas e orações, das músicas, sacrifícios e principalmente o papel dos mitos para os religiosos. A palavra mito (*mythos*) por vezes foi associada a mentira: “[o mito] passa a ser percebido como falso, ou se percebe que algo era tomado como o que não era, ou se lhe denuncia o caráter fetichista e passa a ser um mito ” (FIKER,1984, p.02). É como uma história que os antigos contavam para que toda população temesse e assim se estabelecia uma forma de controle, mas o mito apresenta um papel importantíssimo quanto às novas ressignificações de nossa sociedade. Pensar o mito também pode ser um pensar voltado para a ideia de cosmologia, narrativas sobre as origens do cosmos. “Os grandes mitos básicos que caracterizam uma época, se chegam a revelar algo dela é a partir do modo como a disfarçam, pois a preferência por uma máscara específica ao invés de outra qualquer pode ser mais reveladora que o próprio rosto descoberto” (FIKER, 1984. p. 12). O mito tem um caráter representativo da realidade de uma época, de um povo, apresentando assim maneiras e acontecimentos, mas é necessário lembrar, como bem aponta o autor, que, para além da narrativa, existe o sentido de mascarar algumas situações, ou seja, ele precisa ser analisado e interpretado. Possivelmente, ao produzir um mito, os compositores anônimos buscavam enaltecer alguns povos e ações, e outros não. Assim, ocultavam alguns fatos e apresentavam outros. Mas isso não deve ser em momento algum pensado como sendo uma mentira daqueles que formularam a narrativa. A veracidade do mito existe para quem faz parte da história narrada, como um traço de sua cultura. Ao ter

ciência desse debate acerca dos mitos conseguiremos esclarecer pontos dentro do ambiente escolar que são pautados na ideia de que os mitos são construções irrealis. Os mitos fazem parte das culturas, das religiões; são um elemento explicativo e narrativo.

Estudar esses dois sistemas religiosos permitiria ao educando criar uma desenvoltura quanto ao respeito à pluralidade religiosa, construindo assim dinâmicas de relacionamento que facilitem e colaborem para o desenvolvimento cultural, social e pessoal do indivíduo. Essa abordagem requer dos professores de História que tragam para suas aulas de História Antiga um amplo debate acerca dos impactos da religião em suas vivências, dos estudantes, dos professores, das famílias, buscando interligar o ensino das religiões, literatura, arte e História. Quando o professor de história antiga busca praticar essa interdisciplinaridade, ele renova a divulgação do conhecimento (SOUZA NETO,, 2019. p 3-9). Partindo deste ponto de vista, o aluno precisa conhecer e se tornar parte do teatro grego, tendo como primeiro passo a transformação da peça em documento (SOUZA NETO,,2019. p. 3-9).

Uma boa contribuição para essa mudança nos métodos pedagógicos que tem como fim buscar interação maior entre os alunos e atraí-los para uma construção do saber junto ao professor, o livro de Selva Fonseca, *Caminhos da História Ensinada*, (2012) viabiliza ao profissional da área trilhar um caminho que incentive o aluno a buscar e querer saber mais sobre as temáticas trabalhadas, afirmando que o ensino na maioria dos casos está passando por um colapso educacional.

Esse colapso, segundo a autora, surge desde a desvalorização profissional em questão salarial até pontos como a obrigatoriedade de se ater em tempo mínimo a imposição do livro didático e a massificação. Sendo assim, o profissional muitas vezes perde o controle do processo criativo de ensino no qual ele consegue explorar mais sobre os conteúdos solicitados (FONSECA, 2012. p.26).

Em *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas* (Karnal, 2005) observamos um leque de análises voltadas aos pressupostos teórico-metodológicos que influenciam no trabalho, que se somam às práticas que os profissionais de história se apropriam para realizar suas investigações junto aos alunos. É necessário dar também destaque à ideia de que as disciplinas escolares, com foco na História, vinham sendo visadas como simples instrumentos de vulgarização de saberes

elaborados na academia (FONSECA, 2016) e que as disciplinas tendem a seguir essa vulgarização, caso os docentes não se permitam praticar novos métodos pedagógicos.

Ao pensar nas possibilidades de compreensão histórica que esses novos métodos pedagógicos têm a disponibilizar aos discentes, partimos do princípio dos estudos no já mencionado *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos* (Karnal, 2005) e do livro de Selva Fonseca, *Didática e prática de ensino de História* (2003). Ambos propõem por caminhos diversos que o conhecimento produzido por meio das análises e pesquisas ao ser aprendido por meio de questionamentos e experiências de investigações dos próprios estudantes, estes, concomitantemente, deixam de ser indivíduos que apenas absorvem e reproduzem conhecimento, para se tornarem autores de suas ideias, permitindo que seus espíritos críticos se tornem a base da sua relação com a sociedade, ganhando assim autonomia diante de seu tempo e espaço.

Uma outra abordagem importante para esta pesquisa é a história cultural. A partir desta perspectiva a pesquisa aqui apresentada analisa a sociedade grega e a maneira como se davam as ações religiosas tanto entre a sociedade e a religião, quanto entre indivíduos e a religiosidade, através do livro *Variedades de História Cultural* (Burke, 2011), no qual percebe-se que a História Cultural não apenas permite explicar as maneiras na qual a sociedade se organiza e desenvolve-se, mas também a importância da interdisciplinaridade para compreensão da sociedade como um todo.

A pesquisa buscou percorrer o caminho da história comparada, tendo em vista que as religiões a serem discutidas encontram-se em tempos diversos e apresentam finalidades distintas, mas que se torna possível estabelecer um elo entre as duas. Ambas podem ser comparadas de forma sistemática e cautelosa sem que percam suas singularidades. Por meio da comparação histórica conseguiremos perceber as distinções e as semelhanças. O método comparativo permitiu que praticássemos a transdisciplinaridade entre a história, literatura e arte, permitindo um olhar para o plural. Segundo Bloch, para analisar as duas situações socialmente e politicamente distintas, principalmente pela distância espaço-temporal, seria necessário buscar proximidades entre as duas realidades. Comparar a religião e religiosidade grega com as religiões de matriz africana não significa tornar uma superior à outra, nem tão pouco afirmar que são iguais, mas sim buscar e apresentar traços que podem vir a ser semelhantes ou se diferem.

No primeiro capítulo da pesquisa construímos uma abordagem acerca da importância do ensino de História/História Antiga, apresentando as lacunas existentes no ensino, assim como a necessidade de criar dinâmicas que facilitem a compreensão dos discentes e a interação na sala de aula. O capítulo é voltado para a importância de se utilizar o teatro grego como ferramenta pedagógica. Um ponto que destacamos bastante são os questionamentos acerca dos motivos que levam os alunos a pensar em uma suposta ideia de que não deveriam ou pouco valorizam estudar a História Antiga, como por exemplo, a distância espaço-temporal existente entre os conteúdos abordados da disciplina e a realidade dos discentes. Muitos dos estudantes possuem essa visão acerca da História Antiga devido às contribuições de fatores externos. Não apenas a distância entre as realidades, mas o próprio sistema escolar colabora em alguns aspectos para esses pensamentos, tendo em vista que o professor precisa seguir uma quantidade de conteúdos programados e em tempos curtos para suprir a expectativa escolar, que acaba por deixar a desejar particularidades de inúmeras temáticas trabalhadas em sala de aula. O professor nem sempre consegue desenvolver dinâmicas diferenciadas que sejam compatíveis com o seu tempo de aula.

Esses fatores nos levaram a refletir sobre o papel do teatro grego como espaço dinâmico e interativo, que permite familiarizar os discentes com a temática da religião, destacando sua importância e a necessidade de ela ser trabalhada nos dias atuais. Isso, principalmente por ser uma religião que se encontra temporalmente distante de sua realidade passada, o que exige que o professor elabore uma análise do que os estudantes compreendem por politeísmo e, conseqüentemente, estabeleça um elo com as religiões de matriz africana e as problemáticas levantadas atualmente no que diz respeito a estas religiões, como a intolerância, o respeito as diferenças, pluralidade religiosa. É preciso trabalhar esses conceitos e práticas em sala de aula devido à nossa experiência, na qual percebemos que os alunos apresentam uma certa estranheza quando falamos sobre religiões que não são monoteístas.

Outro ponto que também reforça a necessidade de se trabalhar essa temática em sala de aula é a ideia de que a história pode colaborar com o ensino religioso, possibilitando um leque de informações sobre outras religiões, reforçando a ideia de que a escola é um ambiente no qual o ensino religioso precisa ser não-confessional, perspectiva trabalhada por Bundchen (2007), que se refere ao ensino que, sem ser em catequese, é feito pelas igrejas, o chamado por confessional. Os discursos

confessionais e instruídos durante o período de vida do indivíduo, em alguns casos fazem com que eles passem a reproduzir discursos e ideias com sentido ofensivo, preconceituoso ou até mesmo involuntário. Tais práticas podem ser questionadas e por meio do trabalho em sala de aula (MOURA et al. 2022), a atitude perante outras religiões ser melhorada por meio de uma abordagem diferenciada, na qual ele aprende sobre as religiões da Grécia antiga e, após o primeiro contato com aquilo que o professor lhe apresentou, passa a uma fase de criar sua própria forma investigativa e sua própria crítica sobre a temática, criando vínculo com outras temáticas semelhantes.

Através do contato com as peças teatrais gregas e da reflexão sobre elas, os discentes poderão analisar as narrativas, as falas, as vestimentas, costumes e as ações dos gregos antigos e as ideias que os motivavam politicamente e socialmente. Um fato é o aluno compreender que existe um panteão de deuses, outro é ele juntamente com o professor e os colegas tornar-se capaz de analisar, pesquisar, acrescentar conhecimento para um assunto do qual anteriormente ele se encontrava teoricamente afastado. Um termo bastante utilizado quando tratamos dessa arte de se desenvolver, transformar e contribuir no campo do conhecimento, é a *desplasticidade*, apresentado pelo autor Maturana (2000), que significa a capacidade de criar, modificar, transformar

No segundo capítulo procuramos reconstruir a base das ideias da religião grega e das religiões de matriz africana, pontuando a forma como cada uma delas direciona a sua cosmovisão e culto. São destacadas algumas outras religiões como o cristianismo, animismo, panteísmo, assim como também o conceito que engloba o politeísmo. O capítulo tem como ideia central construir uma análise de pontos semelhantes entre a religião grega e as religiões de matriz africana, apresentando seus conjuntos de divindades, festividades, sacrifícios, oferendas, libações, danças, locais onde ocorrem as cerimônias e as pessoas que fazem parte da celebração. No decorrer do texto serão construídos quadros mentais para podermos observar as categorias de análises pontuadas na pesquisa, baseando-se no livro das Histórias das religiões, associando os conceitos às práticas das religiões trabalhadas no capítulo. A partir dos conceitos analisados perceberemos as maneiras como as religiões de matriz africana realizam sua crença assim como os gregos, identificando o que seria para eles o seu *Hierofani*, termo utilizado pelo autor Eliade para explicar a forma como

cada religião observa o sagrado. O *Hierofani* é onde o sagrado se manifesta, podendo ser em uma pedra, uma folha, uma tábua, mas com um sentido de sagrado que é o oposto ao profano. Neste contexto, ambos conceitos – o sagrado e o profano – também serão analisados no decorrer do capítulo.

A ideia é trazer para a sala de aula as semelhanças existentes entre essas religiões, aquilo que apesar de não ser semelhante intencionalmente, mas que abordam traços que conseguimos identificar como parecidos, ou até mesmo alguns significados e orientações. Mas isso é feito também com a preocupação de destacar a particularidade e a posição importante que cada uma dessas religiões ocupa em nossa sociedade. Um ponto que nos fez refletir ao construir esse capítulo foi a respeito de uma inquietação quanto à maneira como os estudantes observam essas religiões. Ambas na análise podem ser consideradas como politeístas. Por algum motivo os discentes não levam em consideração que os outros deuses possam ter sido verdade para alguém, descredibilizando o sentido e importância dos mitos e das divindades. É interessante observarmos que devido a esse posicionamento ainda exista alguns que reduzem tanto a veracidade da religião grega que a submete apenas ao mundo de jogos *on-line*, seres lúdicos. Os jogos por um lado são de grande importância para que os estudantes consigam aprender de maneira diferenciada sobre os gregos, mas quando não existe uma intervenção profissional para orientar as imagens e representações tanto dos gregos quanto de suas divindades, pode ocorrer um conflito entre o que realmente pode ser levado como verídico e o que é elemento distrativo do jogo, mas principalmente, levá-los a pensar que tudo que ali existe é meramente ilustrativo.

Ainda assim é perceptível que a aceitação em trabalhar com os gregos seja maior do que para trabalhar com as religiões de matriz africana, que estão na mesma temporalidade e no mesmo espaço que os dos alunos, e no meio dos quais alguns pensamentos e falas inferiorizam essas religiões. Baseando-se nesse debate observamos como os estudantes lidam com essas religiões em seu dia a dia, construindo uma reflexão sobre conceitos como tolerância e intolerância, religião e, religiosidade. Em seguida são feitas análises sobre as semelhanças e diferenças que elas possuem, como por exemplo, a comparação entre as divindades pertencentes ao panteão grego e africano, o destaque das práticas religiosas, como rituais, festividades, oferendas, libações. Para que fosse construída a análise dessas práticas

religiosas utilizamos duas fontes indispensáveis. A primeira foi a peça teatral grega *As bacantes*, do autor Eurípedes, que traz em sua narrativa diversos elementos religiosos gregos que podem ser pontuados em sala de aula. O sacrifício, as danças realizadas pelas bacantes, as simbologias do leite, mel e vinho das pedras, representam o amplo debate religioso que pode se associar a outras religiões que trazem práticas semelhantes. A dança, por exemplo, vai se remeter ao significado de euforia, alegria, vida, associado aos órgãos humanos que pulsam, o falo e o coração. Em outras religiões a dança pode ter um sentido diferente, outras não realizam a dança e podem questionar ou olhar como incorreta a dança, por não ser uma prática comum de sua religião. Partindo desse ponto, se faz necessário um diálogo sobre essas representações e instrumentos religiosos.

Outra fonte é o livro *Lendas africanas dos orixás* (Verger, 1985), que narra através de lendas a vida de 22 divindades das religiões de matriz africana, apresentando como cada uma surgiu, as desavenças existentes entre si, características de cada uma delas, como surgiu o mundo de acordo com os Orixás e a presença de elementos como o sacrifício, representado na luta entre Oxalá e Odudua. Nesta narrativa, Odudua questiona Orunmilá para saber como poderá ficar vivo e ela lhe diz que é necessário prestar oferendas pois quem o deseja matar já estaria realizando muitas oferendas. Posteriormente apresentam cenas de danças. Da mesma forma, o livro *Mitologia dos Orixás* (Prandi, 2001) também é de grande importância para a pesquisa, pois apresenta narrativas riquíssimas em detalhes, construindo etapas da vida dos orixás, como funcionam as festividades, até chegar à origem do Candomblé.

O terceiro capítulo reúne uma experiência única para a pesquisa, relatando a saída da teoria para a sala de aula. Quando pensamos a pesquisa desejamos colocá-la em prática e analisar seu desenvolvimento para além do campo das ideias. Observar os pontos que foram positivos e negativos, as descobertas que serão acrescentadas e os novos desafios.

O projeto ***Teatro Grego na escola: uma análise das vivências religiosas politeístas gregas e de matriz africana*** foi realizado na EREM Monsenhor Landelino Barreto Lins, situada na cidade de Paudalho, interior de Pernambuco. Optei por escolher uma turma do 1º ano. A experiência se deu com a análise da peça grega *As bacantes* e alguns trechos selecionados dos livros que retratam as religiões de matriz

africana. Através das leituras os estudantes tiveram a liberdade para relatar as partes que mais lhe chamaram atenção, as semelhanças e diferenças entre as práticas religiosas, conseguiram desenvolver críticas diante da abordagem e de suas práticas cotidianas. Ao mesmo tempo em que notamos que alguns modificaram a percepção sobre as religiões politeístas, existiram aqueles que permaneceram com seu posicionamento inicial. Foi gratificante observar que os estudantes conseguiram trabalhar a *desplasticidade* em sala de aula, através da arte e da literatura. Os alunos conseguiram trazer para classe pesquisas extras que deram sustento às suas comparações, que, apesar de ingênuas, surgiram como fruto de seus esforços para construir o seu saber e partilhar com a sua turma. O capítulo apresenta como eles reagiram às leituras, como foram construídos os debates, as inseguranças e questionamentos, como foi realizada a leitura dirigida e a encenação da peça teatral grega. Sendo assim, o teatro nos possibilita um diferente debate, um reconhecimento de si e do outro, como bem afirma Bell Hooks (2013, p. 27) “como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo”.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E INTERDISCIPLINARIDADE: UM DIÁLOGO DINÂMICO PARA SE COMPREENDER A RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE GREGA

Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar que tem papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças, desigualdades e contradições múltiplas. Muito além da simples memorização mecânica de datas, fatos, acontecimentos e nomes de personagens, precisamos questionar e buscar compreender e como e o porquê das experiências históricas. (FONSECA, 2010: 83).

A História traz consigo a responsabilidade de construção de uma racionalidade histórica, um leque de inúmeras possibilidades de análises sobre os indivíduos e o tempo, não devendo ser analisada de forma imediata e pronta, nem tampouco se apresentar como verdade absoluta. Quando voltada para a História Antiga, exerce um papel fundamental para compreensão das alteridades, do quanto houve modificação cultural, política e social entre os povos (Guarinello, 2003). Mais do que relatar as grandes guerras e figuras que se destacaram, tende a situar o indivíduo diante do seu tempo, construindo um elo com o passado.

Diante de questionamentos como “por que devo estudar algo que aconteceu no passado se estou no presente?” percebemos que existe ainda em nossa sociedade uma distância espaço-temporal no qual nosso passado ainda não é visto como elemento de construção e compreensão para alguns acontecimentos, para os quais a nossa cultura nem sempre foi a que vivenciamos agora: os costumes, as roupas, as crenças, a cidadania.

Diante disso, Jörn Rüsen acreditou em algo que vem a facilitar a compreensão do indivíduo quanto a se identificar com o passado, afirmando que cada ser humano possui uma consciência histórica. A consciência histórica virá a partir do conjunto de conhecimentos do passado adquiridos pelo indivíduo, quando ele analisa e compreende as semelhanças, mudanças e permanências que ocorreram de antes para o agora. Situar-se diante da história e de sua vida, reconhecendo seu papel de sujeito histórico, ou seja, que ele também produz uma história assim como os povos antigos e também pode vir a influenciar posteriormente na relação presente/futuro.

Selva Guimarães (2010) afirma que a história tem um papel importante para formação educacional, ajudando a compreender o espaço, o mundo, fazendo com que o indivíduo seja capaz de associar os diferentes períodos entre si, inclusive o seu próprio com os regimes do passado. Os sujeitos precisam compreender-se como históricos e quais são as origens de sua identidade, pautando-se em um conceito de cultura histórica bem trabalho por Rüsen:

A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. (RÜSEN, 2010: 121)

O conhecimento histórico permitirá o indivíduo saber lidar com ações de seu tempo baseado nos estudos feitos sobre o passado através da história, observando que modelos políticos existiram antes de sua época e que sofreram modificações. Como podemos observar, o conceito de cidadania na Grécia Antiga era diferente do nosso, mas ele foi necessário para a construção do modelo de cidadania que vivemos. Observar elementos como, por exemplo, a má distribuição de renda, que é consequência de histórias passadas, e perceber o lugar que ocupamos nessa má distribuição e o motivo que a gerou, tornando-nos assim críticos acerca de nossa história.

O saber histórico permite ao sujeito, que vive em meio a um mundo repleto de tecnologias, parar e refletir sobre as mudanças e permanências, assim também sobre o que a sociedade reconhece como fato histórico e patrimônio cultural e associá-la a sua cultura. A História Antiga permite aos estudantes obter informações sobre a cultura e organizações sociais dos povos passados, colaborando para uma análise crítica acerca dos elementos e traços culturais que foram produzidos antes e alguns que ainda estão em nosso cotidiano. Por meio dessas análises entre o que pode ser considerado produto da atualidade e herança de uma cultura passada que percebemos que mesmo com a distância entre os períodos, podemos herdar conceitos de palavras, vestimentas, festividades, hábitos religiosos, comidas, danças e etc.

A História chamada de Antiga faz parte do repertório cultural dos brasileiros, (...) A História Antiga ocupa, assim, uma parte importante em nossa identidade como pessoas e como nação. Pensar sobre a História Antiga é uma maneira de pensarmos e repensarmos nosso lugar em um mundo em rápida transformação (GUARINELLO, 2013)

Quando passamos a buscar vestígios sobre o porquê de se estudar História Antiga, percebe-se o quão amplo é o território desse campo, envolvendo o conhecimento e o trabalho do professor e do pesquisador. Relacionar pesquisa e ensino é um fator importante no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que facilita a compreensão e produção acerca dos saberes históricos, assim como os métodos e reflexões. É necessário, durante o processo de formação dos professores voltada para o ensino de história, estimular essa prática entre pesquisar e ensinar. A falta de interação professor-pesquisador acarreta diversos questionamentos latentes em salas de aula, principalmente no meio acadêmico, no qual encontra-se uma distinção entre os que vão ser professores e os que optaram por pesquisa. Mas pensar a prática educativa requer do professor uma análise diante das problemáticas que serão trabalhadas, fazendo com que algumas informações importantes não passem despercebidas.

Quando o professor de história não busca trabalhar com seus discentes mais do que o que é apresentado em seu livro didático, a aula torna-se mecânica. Diante disso, percebemos que a pesquisa ficou para trás, a construção do saber limitou-se a ideias prontas sobre o passado, sem nenhuma análise de comparação e crítica.

O processo de conhecimento, inclusive no espaço escolar, implica um movimento de relações recíprocas entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, num dado contexto sociocultural. As relações que envolvem alunos, professor e conhecimento, no espaço escolar, são complexas: experiências, vivências, interesses, valores e expectativas diferenciadas. (CIAMPI, 2003: 112)

O ensino de História Antiga precisa ser analisado conforme observamos a ideia da Ciampi, na qual o discente precisa associar suas práticas com o objeto que ele está estudando. Todo esse processo de investigação requer do profissional de história e do discente uma visão mais ampla das temáticas, comparações com suas experiências, valores e visão de mundo. Situações semelhantes a essas nos permitem conhecer uma diversidade cultural das diferentes sociedades e povos que existiram, construindo elementos e ações significantes ao nosso tempo e que acabam por se tornar um lugar comum na nossa história (FUNARI, 2005).

A História Antiga, dentre os conteúdos da disciplina de história, talvez seja aquela que melhor possibilita ao aluno um encontro com o diferente, com a alteridade e com a pluralidade cultural. Conforme sabemos, a Antiguidade condensa vários povos, religiões e línguas diferentes, em períodos de tempo longuíssimos, mas que

na sala de aula, por vezes, são colocados todos como pertencentes a um mesmo quadro cultural. As temáticas são trabalhadas sem análises minuciosas, seja pelo tempo de aula, seja por alguns profissionais seguirem à risca o livro didático, deixando de lado uma compreensão sobre as culturas, sobre as particularidades existentes entre os diferentes povos. Com isso podemos levar em consideração que:

“é o ponto crucial do estudo da antiguidade, a compreensão de práticas culturais do passado que são diferentes do presente, e que os professores e pesquisadores esforçam-se para transmiti-las a seus alunos e leitores. Mas levando sempre em consideração que essa pluralidade cultural antiga transmitida muda conforme os receptores, ou seja, os indivíduos interpretam as ações conforme a sua cultura.”
(SILVA; GONÇALVES. 2015: 08)

A visão de mundo que cada indivíduo possui se reflete em sua construção do conhecimento, tendo em vista que o mundo que o cerca é movido por muitas informações e imagens prontas, onde não se busca fazer análises, mas sim absorver o conteúdo que lhe é passado. Quando ocorre essa absorção deixamos de identificar o que poderia ser verídico ou não, o que a autora Ciampi aponta como massificação, em que as culturas não são bem trabalhadas, comparadas, não são estudadas em sala de aula, deixando com que a opinião pública seja a veracidade que o discente procura. Ou seja, o profissional de história precisa desenvolver pesquisas ao trabalhar a religião e religiosidade grega, tendo em vista que os meios tecnológicos também permitiram que a história e a memória pudessem ser transmitidas, interpretadas e narradas por todo tipo de pessoas. Trabalhar a religião e religiosidade sem questionar as fontes é deixar seguir por um caminho abstrato incapaz de compreender a complexidade dos acontecimentos históricos, permitir que o ensino seja construído de uma maneira em que descontextualiza a história, a memória coletiva e individual, tornando o conhecimento acrítico (NOIRET, 2015).

Mas o professor pode resgatar esses debates, trazer à tona as relações cotidianas do discente, que incluem família, escola e refazer uma leitura de mundo baseado nas pesquisas e análises (CIAMPI, 2003). O professor precisa criar situações na qual os estudantes critiquem e compreendam a disciplina como fator primordial para construção de conhecimento e sua formação quanto indivíduo, pois a educação tende a proporcionar uma emancipação, consciência crítica e autonomia para desenvolver inúmeras habilidades (FREIRE, 1996).

Mas para que ocorra um detalhamento da temática, partindo do professor para o aluno, se faz necessária a criação de novos modelos didáticos cujo sentido visa facilitar a compreensão do aluno e estimular o seu interesse, fazendo com que o mesmo perceba que a história não foi e não será algo definitivo. Os estudantes precisam deixar de lado a ideia de que no ensino de história só precisam aprender de forma decorativa as datas, os acontecimentos importantes, os grandes personagens, mas sim compreender todo o contexto histórico, as relações sociais, políticas e culturais do período que está sendo analisado, deturpando a ideia de um conhecimento decorado acerca da temática, buscando compreendê-las.

O aprofundamento das discussões sobre as relações entre passado e presente na história, e o rompimento com a ideia que identificava objeto histórico e passado, definido como algo totalmente morto e incapaz de ser reinterpretado em função do presente, abriram novos caminhos para o estudo da história do século XX. Por sua vez, a expansão dos debates sobre a memória e suas relações com a história veio oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado. Segundo Patrick Hutton (1993), o interesse dos historiadores pela memória foi em grande medida inspirado pela historiografia francesa, sobretudo a história das mentalidades coletivas que emergiu na década de 1960. Nesses estudos, que focalizavam principalmente a cultura popular, a vida familiar, os hábitos locais, a religiosidade etc., a questão da memória coletiva já estava implícita, embora não fosse abordada diretamente. (FERREIRA, 2004: 315)

Na análise entre o antes e depois, as representações do passado trazendo semelhanças e diferenças em relação ao presente é notória no processo de ensino/aprendizagem. É importante, para o reconhecimento do aluno diante de suas memórias, que ele possa se conscientizar que seus antepassados produziram uma cultura que permanece ou não com traços em nossa sociedade, que ele também irá produzir cultura ou até mesmo participar de um acontecimento marcante que refletirá nos povos posteriores e que esses poderão vir a refletir sobre esses traços e cultura que ele produziu em seu período. Tanto é assim que os autores assemelham o tempo a exatamente esse processo de mudanças e transformações, continuidades e rupturas. Compreender os fenômenos sociais nos remete à ideia de análise do contexto pelo qual a sociedade se encontrava, onde recorreremos às periodizações e a maneira de como compreendiam o mundo, observando quão ampla são as formas e ideologias. É preciso uma análise diante da periodização em que o fato ocorreu, com atenção para que a mentalidade e o contexto no qual se refere terá consequências ao que aconteceu e os motivos que levaram a acontecer na época trabalhada. É preciso

ter clareza sobre como e por quem foram criadas e quais são os efeitos que remetem para nossa realidade, para que possamos compreender o passado da história humana de forma ampla (GUARINELLO, 2003).

Para que seja possível a compreensão do passado mais útil para o presente, é preciso repensar os modelos tradicionais no qual pesquisamos, ensinamos e trabalhamos a História. A partir da forma na qual vamos realizar o processo de ensino/aprendizagem é o que designará nossas interpretações diante dos acontecimentos históricos. Mas repensar essas formas não é algo simples, pois durante nossa formação e no cotidiano de trabalho costumamos ter um olhar voltado para a história eurocêntrica. (GUARINELLO, 2003) O profissional de História ao trabalhar a religião e religiosidade grega não pode cair na falha de generalizar a Grécia como um único povo, uma única cultura, com os mesmos ritos, com a mesma vida política e religiosa.

Mas, recentes estudos mostram que a formação de uma identidade grega foi um longo processo, que assumiu diferentes sentidos ao longo dos séculos. Nunca correspondeu a uma sociedade uniforme, a uma mesma cultura ou a um Estado unificado. Além disso, nunca se tornou uma identidade precisa. Atenas e Esparta, para citar os exemplos clássicos, eram ambas cidades gregas, mas social e culturalmente bastante diferentes. E o que dizer sobre os tessálios, os epirotas, os arcádios, os macedônios, os gregos do Mar Negro, os gregos sob o Império romano? (GUARINELLO, 2003: 53).

Quando não existe um debate amplo sobre o povo específico da Grécia que você está trabalhando em sala de aula, tudo aquilo que o profissional constrói com os estudantes será visto como uma totalidade para todos os povos gregos. Os estudantes necessitam conhecer o contexto em que aquele povo vivia e como eles se posicionavam em determinadas situações, o que era considerado bom ou ruim, o que os levavam as guerras e conflitos, quem produziu os relatos sobre aquele povo e conseqüentemente integrar questões pertinentes a nossa realidade. Para Guarinello, mesclar períodos diferentes é uma atividade enriquecedora.

Aproximadamente no século XIX o Brasil encontrava-se com uma preocupação maior com a disciplina de História, tendo em vista que “A história era apresentada como uma linha contínua com acontecimentos com causa e efeito, sem a análise fundamental dos processos históricos propriamente.” (SILVA, 2010: 147). Por volta de 1990, a cultura começou a fazer parte do sistema escolar, abordando novas temáticas que retratavam mais a vivência social e não apenas factual, permitindo com que

surgissem diálogos dentro e fora da vida escolar, somando o do que existia no livro com a realidade dos discentes. (SILVA; FONSECA, 2010)

Nessa perspectiva, o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação (LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil. (SILVA; FONSECA, 2010: 17)

A história, seja analisada pelos PCN's ou pela LDB, é uma ciência que tem a sua importância reconhecida como formadora de questionamentos, estimuladora do indivíduo a pensar e a refletir sobre questões sociais, culturais e políticas, sendo do seu tempo ou não. A disciplina busca analisar os fatos de uma maneira global, revelando que por trás daquele fato trabalhado existem séries de acontecimentos e problemas, estimulando a quebra do preconceito para com o outro, abrangendo os nossos conhecimentos perante nossa sociedade e nossa identidade. É uma disciplina que aborda o geral, indivíduo, sociedade, religião, cultura. Pela riqueza de informações o professor precisa trazer para suas aulas dinâmicas que somem essas particularidades que não são destacadas ou que são vistas de maneira separada.

Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização (BITTENCOURT, 2009: 14). Os docentes assumem a tarefa de mediar os campos do conhecimento para com os discentes, construindo práticas que os estimulem a pensar, criticar e investigar diversas temáticas. O educador necessita ir além do que é solicitado nos âmbitos escolares, tendo em vista que se depara com um grupo grande e diverso de indivíduos que possuem realidades distintas, o que faz com que o educador busque trabalhar as mentalidades de cada grupo, dando suporte ao que a família e a sociedade vêm construindo com o mesmo. O profissional precisa buscar construir um saber sustentado por pesquisas, deve estar atualizado sobre o mundo que o cerca, mostrando para os discentes que eles são construtores de suas histórias, agentes ativos no processo histórico. Com base nisso observamos que:

O professor de história está sentindo a necessidade de mudanças urgentes. Existem causas externas e internas que estimulam a mudança na função do professor. Podemos citar como causas externas: mudanças na sociedade, revolução científica e mudanças na cultura de uma época. Como causas internas, podemos citar o esgotamento de teorias e modelos tradicionais, que levam a buscar

novas alternativas, envolvimento dos alunos com os meios de comunicação e a exigência de salas de aulas que venham a contribuir com essa realidade. (SCHEIMER, 2010: 04)

As construções estabelecidas na formação do educando geralmente são advindas das mudanças e dos processos pelas quais a sociedade passa, tendo contribuição dos desenvolvimentos tecnológicos que permitem uma maior facilidade de circulação de informações a respeito dos diferentes grupos. As tecnologias servem de suporte para a dinâmica das aulas, como apresentação de imagens de diferentes culturas, filmes dos quais o professor pode debater a respeito de sua veracidade, fontes documentais, músicas de diferentes períodos, tudo que venha a servir como material de investigação para o discente explorar e construir suas análises, posteriormente criticando e relacionando os tempos.

O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em sala de aula e a forma como os estudantes vão aprender, essa é uma função fundamental para o processo de ensino/aprendizagem. Avaliações, conteúdos, aulas didáticas e métodos são construídos através do cotidiano escolar, partindo da interação professor/aluno (BITTENCOURT, 2009). A pedagogia de ensino referente ao texto traz consigo o papel do professor mediante o processo de aprendizagem, anulando uma pedagogia que deve ser entendida como uma simples atividade de transmitir conhecimento, mas sim pelo uso de técnicas para mobilizar a produção do mesmo.

É certo que o ambiente escolar é um lugar no qual voltamos nossas mentes para o âmbito do aprender, mas se faz necessária a construção simultânea do saber, tendo em vista que “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (BITTENCOURT, 2009: 57). Saber este que será construído da soma professor e aluno, que permite ao educando compreender a sua estrutura histórico-social, trabalhando minuciosamente a análise de conceitos e práticas que dificilmente são analisadas no cotidiano.

É notório que a relação professor-aluno é revestida de dificuldades, seja devido aos outros interesses dos discentes ou aos modelos de ensino propostos pela escola. Fatores estes que influenciam na dificuldade de construção de conhecimento partilhada por ambas as partes presentes no processo de aprendizagem. Outro elemento importante nesse processo são os livros didáticos, pois muitas vezes, dado o papel que eles exercem como suporte para as aulas como o único material de ensino,

eles se tornam uma verdade absoluta, sem que ocorra uma análise do conteúdo que aborda. Para Munakata:

[...] o que se discute efetivamente nessas 'análises de conteúdo' são as ideias contidas nos livros didáticos - e tão somente o que elas apresentam de concordância ou divergência em relação a outras ideias, justas e corretas, ditadas pela ortodoxia. Nessa etérea esfera em que as ideias relacionam-se livremente entre si, não há lugar para outros elementos, por exemplo, professores e alunos, ou para as diversas leituras possíveis que o professor e o aluno, individualmente ou em grupo, fazem desses livros (...) (MUNAKATA, 1997: 33-34).

O livro didático está presente no processo de aprendizagem do indivíduo, trazendo consigo abordagens de inúmeros conteúdos, mas é visto na maioria das vezes como algo incompleto, ou seja, nele não consta uma profundidade ampla acerca das temáticas, mas sim uma mostra mecânica de acordo com o modelo de ensino que o governo se propõe a dispor aos alunos.

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até à noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002: 02).

O campo de docência na área de história requer do profissional um conhecimento amplo a respeito dos conteúdos e dos procedimentos pedagógicos. Tendo em vista que a aula precisa ser preparada para compreensão e estímulo do aluno, não para a absorção do conteúdo. Quando o profissional traz para a sala de aula mais do que o livro didático aborda, como uso de documentos, imagens, músicas, filmes ou peças, enriquece o processo de aprendizagem. Ocorre porém, que os docentes concentram suas posturas metodológicas em conteúdos programáticos sistemáticos, aqueles advindos dos livros didáticos. O sistema educacional acaba por direcionar os discentes para um preparatório de provas, cujo estudo e conhecimento não visa um despertar crítico e investigativo acerca da sociedade e suas problemáticas, mas sim uma busca voltada ao mercado de trabalho. É com base nesta ideia mecânica de ensino que acabamos preterindo a origem dos conceitos, das

práticas de uma sociedade, junto a elas suas particularidades, como o modelo político, econômico e social. Deixamos de analisar as temáticas trabalhadas em sala aula de uma maneira ampla, para focarmos apenas no conteúdo que as provas e simulados solicitam, segmentando a disciplina a ser contemplada.

1.1 O ESTUDO DA RELIGIÃO E DA RELIGIOSIDADE GREGA NA SALA DE AULA: UMA PARTICULARIDADE DA HISTÓRIA ANTIGA

(Art. 19). O Estado brasileiro é laico. Deve se manter neutro em relação às questões da fé. Deve respeitar todas as religiões, sem tomar partido de nenhuma delas. E ainda de acordo com o Art. 33 da lei de Diretrizes e Bases – LDB (no 9.394/1996) Ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Pensar a prática do ensino da História da Religião dentro dos ambientes escolares, principalmente nas escolas públicas, requer uma análise minuciosa dos desafios e problemáticas que podem vir a ser enfrentados pelo professor. Por ser uma escola pública se faz necessário que a mesma siga um conjunto de normas, dentre elas o fato de que, por ser pública, ela se remete ao Estado, tornando-a uma instituição democrática e laica, o que se baseia na separação do Estado e da Religião. Os ensinamentos religiosos são ministrados de forma legal por meio das escolas confessionais, ou seja, aquelas cuja finalidade é catequizar e fortalecer as práticas de alguma expressão religiosa, como os seminários, escolas dominicais, dentre outras, diferente da não confessional, a escola pública.

A escola apresenta para o discente uma segunda casa, onde ele passa uma boa tarde de seu dia, experimentando vivências variadas. É lá onde ele se depara desde pequeno com o diferente, onde aprende a lidar com pessoas estranhas. Cada indivíduo que ali se encontra já traz consigo uma bagagem cultural e religiosa. Mas sabemos que o Cristianismo é a religião organizada com mais peso em nossa sociedade. Ser evangélico ou católico é comum, algo aceitável. Ser seguidor de ambas as formas de Cristianismo é um traço cultural em nossa sociedade, que apesar de ser laica, rende-se a modelos sociais impostos por essas práticas religiosas (CUNHA, BARBOSA, 2011).

Com as propostas implantadas no sistema educacional brasileiro e nas políticas públicas, as escolas têm a missão de

acolher a todos na sua diversidade e desmistificar a visão, instituída pelo Estado e pela igreja, de que somente o catolicismo deverá ter presença marcante nas aulas de ensino religioso e, conseqüentemente, diminuir a dívida com a sociedade brasileira que perdura desde a sua colonização. (CUNHA, BARBOSA, 2011: 176)

Os alunos, ao se depararem com uma temática cuja finalidade é apresentar uma cultura diferente, como no caso estudado aqui, religiões cuja base é o politeísmo, observamos que eles desencadeiam um sentimento de negação.

O que acontece é que a definição de religião corrente entre elas tem um modelo monoteísta imbuído de conteúdo cristão, em que religiões não cristãs não se encaixam como formas de culto legítimo, gerando certa confusão e estranhamento. Suas falas estão fundamentadas a partir de um modelo limitado, dado pelo próprio universo simbólico religioso em que se situam: cristianismo de matriz católica, de modo que a percepção das religiões afro-brasileiras se dá de uma maneira muito superficial e folclórica (CAMPOS, SILVA, 2011: 293).

Aquilo que lhes parece estranho e distante de sua realidade será tido como mentira ou mito. Mas vale lembrar que muito desse sentimento faz parte de uma construção cultural na qual se acredita em um único Deus. As religiões de matriz africana, por exemplo, carregam o fardo de serem religiões produzidas por escravos, que anteriormente foram perseguidas e seus fiéis em grande parte convertidos a uma outra religião dita verdadeira (ARI, 2002; MOURA et al. 2022)

Observando discentes de uma escola privada da Várzea, situada na cidade de Recife, durante 2007 e 2009, Campos e Silva repararam que de acordo as respostas dadas pelos estudantes acerca do questionário sobre sua religião, foi possível perceber que, mesmo quando elas incluem uma religião não cristã em suas respostas, o candomblé estava ausente... algumas caracterizaram como 'macumba', que seria 'coisa do diabo'; outras ainda a veem apenas como crença, e até mesmo como uma dança. (CAMPOS e SILVA, 2011).

O que não se é trabalhado, discutido e pesquisado torna-se factual para o estudante. Se o discente é revestido de ideias em que apenas o Cristianismo é tido como verídico, e ao chegar no ambiente escolar o profissional trabalha as práticas jesuítas sem mostrar a ampla cultura Africana, o indivíduo permanecerá com suas ideias de que o Cristianismo é a religião que deve ser praticada e aceita, que as outras não podem ser consideradas como religião, sem interesse em explorar a cultura do

outro. Quando o profissional de História apresenta em seu trabalho em sala de aula essa diversidade religiosa, ele busca propor um debate acerca do respeito e do preconceito. Então pensemos, se ao trabalhar em sala de aula com as religiões de matriz africana, que os estudantes sabem que existem pessoas praticantes em sua realidade e ainda assim lhe causa estranheza, como então explicar para eles que os gregos também eram politeístas? Diante disso temos dois problemas: o primeiro é o preconceito com as religiões politeístas; o segundo é o distanciamento espaço-temporal .

Ao analisar a diversidade religiosa nos deparamos com um cenário conflituoso, apontado pela existência de um fator muito discutido quando se aborda essa temática, a intolerância. Muitos povos realizaram guerras em nome da religião, outros foram perseguidos e mortos por acreditar e praticar sua fé, como por exemplo o povo judeu durante a segunda guerra mundial.

“(Folha da Manhã – 04/05/1945) a matéria traz um pequeno trecho do discurso do cidadão judeu Aaron Melitzky que evidencia por parte da comunidade judaica a ciência do extermínio de judeus na Europa, na qual o orador salienta os “sofrimentos impostos aos israelitas pelo antissemitismo nazista.” E acrescenta um dado aterrador: “Cinco milhões e quinhentos mil judeus foram exterminados pelos totalitários.” (ROSSIGNOLI, 2013).

Conforme podemos observar, a intolerância afeta muitas religiões, os ataques terroristas perpetuam até os dias atuais. Perceber as diferenças religiosas e saber lidar com tal, requer do indivíduo um conhecimento amplo acerca do respeito e da tolerância, ou seja, diferente da intolerância, que provoca os ataques extremistas e agressivos de uma pessoa contra outra em prol da religião.

Os discentes necessitam dessa compreensão dos conceitos de tolerância/intolerância para com o próximo para poder analisar sua postura diante da religião do colega que é diferente da sua. Começar a analisar em que pontos eles praticam o preconceito, o que a religião do outro contribuiu para minha, o que as religiões antigas transmitiam de ensinamento para seus povos e o que a sua transmite hoje, destacando também que ser politeísta não diminui ninguém e que, assim como o Deus cristão, os deuses das outras religiões também representavam relações de afeto para com seus seguidores.

A tolerância religiosa permite ao indivíduo expressar sua fé, divulgá-la, mas mantendo a consciência de que está buscando professar o que acredita e não

deturpar a crença alheia. Partindo deste pressuposto de conhecer a si mesmo e a sua religião, o conhecimento acerca da pluralidade religiosa passará a surtir um efeito de compreensão ao que é oposto, ao ouvir falar de uma religião tiramos nossas conclusões pelo que nos é mostrado sem perceber que por trás daquelas manifestações existem pluralidades de significados. Bobbio (2002: 159) definia que “a ideia de tolerância nasceu e se desenvolveu no terreno das controvérsias religiosas”, um suporte para que as pessoas pudessem respeitar aquilo que lhes é contrário. A tolerância poderia ser vista como uma forma de aceitação, mesmo não sendo o que o indivíduo iria seguir ou praticar, mas que ele iria respeitar e compreender que faz parte da individualidade do outro. A tolerância para Bobbio seria a capacidade de lidar com a diferença do outro, que é vista por nós como algo ruim (BOBBIO, 2002).

O conceito de tolerância, segundo Menezes (1996), surgiu historicamente como um conceito de luta contra a intolerância e, posteriormente, vieram as lutas contra todo tipo de discriminação, como por exemplo, o movimento feminista, o negro e outros que apresentam características de militância. Para o autor a tolerância veio como uma reação a uma situação, negando o ato de negar algo e em defesa dos direitos humanos, contra qualquer tipo de intolerância. Aponta ainda que intolerável é a intolerância. Todos possuem o direito de ser quem são e usarem do direito à liberdade de expressão e crenças, conseqüentemente não podem ser negados (MENEZES, 1996). Neste contexto, é importante acrescentar a proposta ainda mais radical de Nicolas Gasbarro de que mais do que o modelo tolerância/intolerância oriundo de uma compreensão cristã-estadunidense das relações religiosas, seria ainda melhor a busca de compatibilidades religiosas que vai além das culturas religiosas como sistemas fechados, como defende em seu artigo sobre o Islã (2003).

A tolerância advinda de pensamentos filosóficos está voltada para a questão moral do indivíduo. A tolerância civil, por exemplo, funcionaria em prol de um fundamento político baseado no bem comum, uma proteção para os direitos humanos dentro da *res pública* (GOULART. ANDRADE. 2011). O ensino de História, de acordo com Marco Mondaini, precisa ser pautado em novos eixos temáticos que possibilitem o diálogo com os direitos humanos, apoiando uma interdisciplinaridade (MONDAINE, 2010). Abordar essa temática em sala de aula faz com que os alunos passem a ter uma visão crítica e um olhar amplo diante tanto da religião grega quanto do sentido de respeito e tolerância para com as outras religiões, observando quão amplo é o

campo da religião. Compreendendo que as mesmas são diferentes das que vivenciam, que o que lhe parece comum é de suma importância para o outro.

A liberdade de crença precisa se fazer absoluta em diferentes setores da sociedade, abrangendo a pluralidade de forma significativa, incluindo grupos que não são notados e sofrem ataques semelhantes a todos os outros, podendo destacar os ateus, agnósticos e panteístas. As religiões são parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades. Desse modo, o ensino de História das Religiões (e não de uma única religião) na escola não deve ser feito para defesa de uma delas, em detrimento de outras, mas discutindo princípios, valores, diferenças e tendo em vista – sempre - a compreensão do outro. (SILVA, 2004)

A prática do ensino da História das Religiões nos ambientes escolares estimula a compreensão do indivíduo acerca das alteridades e dissonâncias de crenças e pensamentos, apontando as diferentes formas de compreender o universo religioso, sendo ele animista, monoteísta ou politeísta. A religião faz parte da identidade do indivíduo, um fenômeno cultural que identifica um povo. A autora Eliane Moura da Silva (2011) parte do princípio de que a “religião” vai além da crença em Deus, em espíritos, seres sobrenaturais e vida após a morte. Vai além também das nomeações, Budismo, Hinduísmo, Cristianismo, Islamismo ou qualquer outra denominação.

A religiosidade permite que a pessoa se encontre em relação ao mundo e que desenvolva seus questionamentos acerca de sua vida, fazendo com que ela compreenda que através de sua religiosidade, consegue se deparar com experiências esotéricas, místicas e mágicas. Oliveira e Junges (2012) observam a religiosidade como o fenômeno de manifestação da própria espiritualidade, ou seja, ela eleva o indivíduo para além de seu universo, permitindo que ele compreenda as perguntas voltadas ao sentido da vida, de sua existência. Fornazari e Ferreira (2010) partilham da mesma ideia, mas elevando-a ao sentido de que essa religiosidade é a capacidade de acreditar na existência de algo maior, algo que influencia diretamente na vida do indivíduo ajudando a esclarecer as inquietações do pensamento humano, tornando sua vida mais leve, pois a confiança depositada nesse algo o torna mais tranquilo e menos ansioso para com o dia a dia e o futuro.

Trabalhar com esses conceitos em sala de aula, assim como os outros que compõem esse universo religioso, é trazer para um ambiente de ensino, onde a prática comum é apenas ler de uma forma imposta sobre fatos inertes da religião grega,

leques de possibilidades de análises. É no ambiente escolar que vamos conseguir fazer com que o indivíduo se permita pensar, questionar e compreender. Podemos então observar o que bem pontua a autora Cintia Simione França quando fala sobre as práticas de diferentes leituras dos professores e como esse processo contribui para relação teórica/cotidiana:

A partir da leitura vieram à tona nas práticas de rememorações dos professores: uma tendência de destruição das singularidades das culturas locais, afetando as sensibilidades e degradando as percepções coletivas, por conta do avanço das relações de produção capitalista; refletiram sobre como essa relação de entrar em contato com o outro é estabelecida em nossa vida cotidiana, na escola e no fazer docente na modernidade; c) perceberam a predominância de modos de viver maquínicos e narcisistas em seu cotidiano e procuraram as possibilidades de construir práticas educacionais e outros modos de viver na modernidade, a contrapelo das tendências prevaletentes (FRANÇA, 2019: 85).

O ensino não-confessional das religiões permite ao discente ter uma liberdade e respeito a outras instituições religiosas, fazendo com que o ensino seja libertador. O ensino não-confessional se difere do ensino religioso catequético. Quando o ensino religioso exerce a tarefa epistemológica refere-se ao âmbito do ensino e das ciências (PASSOS, 2006), desvinculando-se do lado confessional, observando como uma ciência da religião (SOARES, 2009). Vale lembrar que ao trabalhar essa temática não estaremos tentando impor uma religião a outra, mas estabelecer para os discentes que elas são múltiplas e que possuem particularidades para o cotidiano, como ritos e orações. É respeitando a crença do outro, compreendendo que a forma de se ver algumas questões é normal e compreensível, pois cada indivíduo terá sua maneira de manifestar sua fé, que se estabelece uma harmonia em uma sala e até mesmo no mundo que o cerca. Mostrar a cultura para o aluno é papel da escola, fazer com que ele observe o universo cultural e tenha consciência de que ele também faz parte, que também é um sujeito histórico. O ensino religioso voltado para o universo mais amplo das relações com o sagrado, sem seleção de qual tipo de religião deveria estudar, pois assim sendo, onde ficaria o papel da diversidade religiosa e o respeito às diferenças?

O ensino religioso confessional na escola pública implicaria em ter à disposição professores capacitados para quaisquer religiões que, porventura, os pais escolhessem para seus filhos. Parece óbvio que, na prática, isso redundaria em privilégios para a Igreja Católica e algumas igrejas evangélicas mais organizadas. É difícil supor que haveria, por exemplo, professores qualificados para lecionar umbanda,

candomblé, santo Daime ou xintoísmo em todas as escolas (BUNDCHEN, 2007: 26).

Com base nisso, trabalhar a História Antiga dando ênfase aos fatores religiosos é resgatar esses traços religiosos diversificados. É um espaço onde podemos ter abertura para discutir sobre a temática, já que muitas escolas públicas e particulares não possuem um estudo voltado para o lado religioso. As que possuem geralmente abordam as religiões mais praticadas em nosso país, deixando de lado as diferenças. Trabalhar o politeísmo em sala é abranger um local de espaço para compreensão das religiões Asiáticas, Africanas, Gregas, Maias, Incas, Astecas, todas que despertam estranheza ou distanciamento em nossos discentes.

1.2: O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA E A RELIGIÃO GREGA

O professor de história tem a oportunidade de abordar a temática da tolerância e tende a explorar o aprendizado sobre religiões ao lidar com a presença da religiosidade politeísta na tragédia grega. Apontando por meio das peças teatrais gregas os fatores relacionados à religião e à religiosidade dos antigos gregos, buscando a compreensão das semelhanças e diferenças que caracterizam as estruturas religiosas, comparando e analisando suas particularidades. Os alunos em geral detêm um tímido conhecimento diante da religião grega, partindo do princípio de que todos os mitos não passam de mentiras, mas que a sua religião prevalece como verdade, ou seja, a religião que o indivíduo adquiriu com sua família durante sua vida faz com que ele acredite que as demais não possuem veracidade alguma.

O pêndulo vai do politeísmo grego antigo com seus mitos fantásticos e deuses intrépidos para a realidade vivida pelos alunos em sua escola, residência, família e religião. Sem dúvida, se há algum tipo de resultado mais perene com esse tipo de trabalho, muito mais do que poucas linhas, é fomentar a necessidade do diálogo intercultural, o respeito e a tolerância entre os povos e as religiões (MOERBECK, 2001: 236)

O profissional de História Antiga, cujo olhar está voltado para o detalhamento da religião e religiosidade, tende a enfatizar a questão de que existiam diferentes expressões religiosas, associá-las às novas práticas religiosas, estimulando uma análise investigativa dos alunos, atraindo a atenção para o respeito e compreensão das alteridades. Mas para que ocorra essa compreensão das alteridades e percepção da intolerância para com outra religião, o professor precisa trabalhar os conceitos

minuciosamente com seus discentes. Colocar em prática um diálogo sobre o que cada um tem como crença, o que seria religião e religiosidade para eles e principalmente alertá-los de que mesmo que involuntariamente eles cometem deslizes para com as outras religiões.

Despertar neles o conceito de religião por exemplo, apontando que ela faz parte da identidade de cada um, um fenômeno cultural que identifica um povo. A palavra religião é advinda do termo *religio*, associando-se a um conjunto de observâncias, advertências, interdições e regras construídas ao longo dos tempos, uma construção culturalmente e historicamente ocidental. Pode-se então definir a religião como: *um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos* (SILVA, 2004). Partindo deste ponto, compreendemos que o conceito de religião varia de acordo com o que cada povo vai considerar como fenômeno religioso. O professor precisa estimular os alunos com questionamentos sobre o que nossos alunos consideram como fenômeno religioso e o que os diferencia e os aproxima dos gregos. Os gregos acreditavam, por exemplo, na existência de muitos deuses. Todos eles agiam de forma direta na vida dos indivíduos, tanto por meio das formas naturais, como a chuva, os raios, as sementes, quanto por meio de benefícios e malefícios que lhe ocorria diante sua longa jornada de vida. Os deuses influenciavam nos sentimentos e ações dos homens, e semelhante aos seres humanos também possuíam raiva, fúria, amor e desejo. A relação do homem com os deuses era de ações e retribuições, ou seja, a cada ação eles poderiam alegrar ou enfurecer um deus ou deusa, tendo assim suas retribuições, sejam elas de forma vingativa ou gratificante (VERNANT, 2006)

Com base nessas afirmações apresentadas, os discentes vão adentrando em um mundo que lhes parecia distante, descobrindo particularidades da religião grega e as semelhanças com a sua religião. O fato de venerar e oferecer promessas ou sacrifícios é existente entre ambas as realidades, por exemplo, o aluno pode se deparar com seus familiares pagando promessas, construindo seus altares em casa para celebrar uma benção ou pedir algo em troca, principalmente em casos de doenças, e ainda assim quando o responsável pela promessa morria, seus familiares tratavam de cumpri-la (ZALUAR, 1983). Já os gregos se prestavam às libações, tinham sua religião doméstica e locais adaptados para realização de seus cultos, faziam oferendas para seus deuses em busca de uma benção, recompensa para seu lar, sua saúde ou para as vitórias nas guerras (VERNANT, 2006).

Partindo desse pressuposto, a religião grega estava presente no cotidiano dos povos gregos, modificando e influenciando em suas ações, regendo um destino o qual os homens buscavam construir todos os dias. As ações eram observadas constantemente, caso buscassem alcançar alguma vitória era aos deuses que os homens se postavam para buscar a felicidade, o poder e a vingança (VERNANT, 2006).

A vida dos homens estava voltada ao controle dos deuses, aos cuidados que eles remetiam a cada indivíduo, controlando cada uma das coisas existentes. Os autores Silva e Siqueira (2009) consideram a religião como algo cativante e misterioso das variadas sociedades, apontando ser um fator primordial na vida do ser humano, explicando e dando sentido aos acontecimentos do cotidiano e do futuro, sendo eles a vida, a morte, os desafios, as origens, afirmando que a existência humana é transcendental. Historiadores como Oliveira e Junges (2012) partem do princípio de que a religião está voltada a uma forma hierarquizada de doutrinação. Para que isso aconteça existe um conjunto de práticas que serão vivenciadas e repassadas a todos do grupo e um local para a socialização das vivências religiosas.

As peças gregas teatrais abordam em seus trechos detalhes da religião que antes não foram notadas ou observados pelo indivíduo durante seu processo de aprendizagem, apontando o quanto essa relação deuses/humanos, religião e religiosidade/ humanos influenciavam em suas ações para a vida política e social, ou seja, era um fator primordial na vida dos gregos. Os deuses tudo podiam; os mortais, não. Por isso eram tão necessários os cultos. Muitos dos acontecimentos eram rotulados como consequências divinas, dando sentido a uma derrota nas guerras e até à morte (FUNARI, 2012).

Pensar a religiosidade é também entender que ela está voltada para a individualidade, ou seja, para a forma como o indivíduo experimenta e participa da religião (SILVA, 2010, p: 13). As duas peças que serão analisadas na pesquisa são do tragediógrafo Eurípedes, as quais apresentam elementos da religião grega e possuem narrativas empolgantes acerca dos rituais, deuses, conflitos. *Hipólito*, um jovem que venerava a deusa Artêmis, não duvidava da existência de outras divindades, mas para si guardava e realizava louvores e venerações à deusa, que acreditava ser sua guia, que ajudaria durante sua vida “De louvação à nossa protetora, a Artêmis, filha de Zeus, divina! (...) Salve, mais bela das virgens lá do Olimpo, Artêmis linda! (EURÍPEDES, 2007: 06). Já na peça grega *As Bacantes*, do mesmo Eurípedes,

podemos observar um riquíssimo ritual realizado para Dionísio, danças e vestimentas apropriadas para a esse tipo de ritual, A peça é rica em elementos da religião grega, apresentando as libações e comportamentos sobre quem poderia participar das festividades (EURÍPEDES, 2013). Através dessas obras literárias, veremos posteriormente no decorrer dos capítulos que é possível mesclar o ensino de História Antiga somado à literatura, percebendo e destacando os elementos da religião e religiosidade inseridos nas peças gregas teatrais.

1.3 A UTILIZAÇÃO DO TEATRO GREGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA E INTERDISCIPLINAR PARA ANÁLISE DA RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE GREGAS

Ao trabalhar abordagens como a religião e religiosidade gregas em sala de aula se faz necessário um olhar mais atencioso do profissional devido às questões sociais e culturais envolvidas. Conforme observamos anteriormente, não seria uma temática na qual se resumisse os elementos destacados nos livros didáticos, ou seja, apresentar apenas aos estudantes a religião grega de forma generalizada, sem apresentar as particularidades e os impactos da religião na sociedade e na construção moral, mas sim, buscar exercer o papel de interpretação, estudo das condutas, comportamentos e sentimentos dos gregos (VERNANT, 2006). Explorar minuciosamente os tipos de cultos e para quais deuses, o conceito de uma religião doméstica, a importância das libações, as festividades de acordo com os deuses específicos são ações diferentes de se prender apenas ao conteúdo do livro didático, que apresenta alguns deuses e o conceito politeísta. Diante disso, o profissional se torna o elemento principal para dinamizar a construção do saber, precisando utilizar-se de mecanismos pedagógicos atrativos para os alunos, como por exemplo, uma aula que chame a atenção do público para o conhecimento acerca da religião e religiosidade grega. “Sim, professor, só depende das nossas práticas, da nossa postura. É preciso reconciliar ação e conhecimento na sala de aula” (FONSECA, 2010: 50).

O profissional de História, diante de tal situação, torna-se responsável por atrair a atenção de seu público, despertar o espírito lúdico e crítico do sujeito, construindo atividades intelectuais que estimulem a pesquisa. Acreditamos que a pesquisa fará com que o discente se torne mais ativo como um agente histórico, despertando

interesse pela temática da religião e religiosidade gregas. Como bem exemplifica Funari, deixar que o discente monte um site com sua criatividade, com suas pesquisas, será mais estimulante para compreender dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Ou seja, precisamos de mecanismos didáticos que permitam essa desenvoltura. (FUNARI, 2003).

O espaço da sala de aula é um local de troca de saberes, onde as práticas misturam-se à teoria, as relações professores e alunos tendem a se estreitar em busca de um conhecimento, fazendo então que seu dia a dia venha a fazer parte da aula e que a pesquisa esteja relacionada ao ensino. “A aula é do professor e não do livro. E o bom docente é livre, autônomo e procura sempre a melhor maneira de produzir conhecimento” (KARNAL, 2007: 158).

O aluno sente a necessidade de explorar além do livro didático. O ato de ler apenas o que está escrito no livro escolar acerca da religião e religiosidade grega não despertará no indivíduo a imaginação de como seria tudo aquilo que está escrito. Da mesma maneira se dá com as imagens, a música, o poema que descreve com detalhes o acontecimento e as peças teatrais: “para saber utilizar corretamente estes livros, e mesmo outros recursos, o professor de história precisa de criatividade, boa vontade e uma boa formação acadêmica (...)” (SILVA, 2010: p.152)

As aulas necessitam que o professor de história possua uma desenvoltura para dinamizar a temática que parece distante do discente. Quando passamos a perceber a importância da pesquisa dentro da sala de aula começamos a observar as interações que surgem entre alunos e a temática proposta. Quando realizamos essa prática percebemos que o aluno poderá chegar a um conhecimento histórico, ou seja, se identificar como sujeito e analisar seu passado, tendo como base que:

O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo. (RÜSEN, 2007: 106)

O discente encontra-se em meio a uma dualidade, o passado que lhe parece distante e a sua realidade presente. De fato, ele chega a reconhecer que existe um passado, que existe a possibilidade dos fatos apresentados em seus livros serem reais, já que o professor é uma figura que lhe representa confiança e verdade, mas será que ele compreende que por ser um sujeito histórico ele também pode construir

suas análises e indagações? Por isso o professor precisa guiar o estudante a alcançar essa capacidade, à compreensão de que o aprendizado histórico fornecerá para ele formas de lidar com esse distanciamento passado/presente.

Pode-se afirmar que o profissional tem como dever tornar a aula mais produtiva, ter em mente que é necessário inovar suas práticas de ensino, pensar em ferramentas que irão gerar interesse na sala de aula, fazendo com que ele e seus alunos juntos formem um saber.

O livro didático, acrescenta-se, é bem-vindo quanto mais coerência e atualizações historiográficas trazer, mas, mais do que isso, quanto mais possibilidades de estudo puder abrir (...). Sendo o professor quem mais conhece as necessidades de seus alunos e as circunstâncias espaço-temporais em que trabalha, ele é o principal responsável pela concretização de qualquer proposta de ensino. (...). Sendo assim, a pequenez do aluno diante dos poderosos personagens dos livros didáticos de História, que aumentam sua impressão de estar fadado a uma existência menor e subalterna, darão lugar a opções abertas, possibilitando a não verdades. (KARNAL, 2007: 159).

Com base no que fora citado por Karnal, o professor tende a analisar a realidade do seu meio, ou seja, o que cada aluno presencia em sua vida cotidiana e o que de fato seria atrativo para seu desempenho e estímulo para o conhecimento. Trabalhar em sala de aula apenas com o conteúdo remetido ao livro didático, seguindo o modelo tradicional no qual o professor é dotado de saber e o aluno está ali apenas escutando e memorizando, torna o ensino desestimulador. Pensar novas práticas visando um olhar amplo acerca da totalidade da qual estamos inseridos, é compreender nossas ações diante da sociedade, assim como a dos que vieram antes de nós e que deixaram vestígios e contribuições de variadas maneiras.

Equilibrar a aula é uma tarefa que requer didáticas diferentes daquelas a que já estamos acostumados, é saber utilizar o livro, mas com o apoio de outras fontes, como por exemplo, um filme, uma música, as peças de teatro, imagens. Ao apresentar essas outras fontes para os discentes, conseguiremos perceber que outras matérias além de História serão analisadas. Quando ele compara e começa a analisar seu contexto social com o contexto de vida do passado percebe o uso da geografia, do português, da matemática, das artes.

“A interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com lógicas diferentes.” (LEIS, 2005: 09). A interdisciplinaridade contribui para a dinâmica que tem como objetivo uma interação

maior entre professor, discente e temática. Através dela o discente recebe informações variadas e de diferentes formas. Para se trabalhar uma temática em sala de aula, principalmente as que tendem a gerar debates, conflitos e inquietações, faz-se necessário o uso de estratégias pedagógicas atrativas. Como ensinar sobre uma religião politeísta em uma sociedade cuja religião da maior parte das pessoas é cristã? Como mostrar para os discentes que o diferente também contribui para nossas questões, que o politeísmo ainda existe em nossa sociedade e é preciso compreender e respeitá-lo? Estimular o discente a compreender as diferenças sem deixar a sua cultura de lado também é um fator que deve ser trabalhado nos currículos escolares, pois são neles que estão definidas as temáticas a serem abordadas, buscando mostrar não apenas os conteúdos, mas também o crescimento pessoal do aluno para com o mundo.

O discente, quando distanciado de atividades de pesquisa, recebe um modelo de ensino mecânico, ou seja, torna-se preparado apenas para responder indagações que requerem respostas rápidas e prontas, como por exemplo, datas de acontecimentos, sem notar o contexto histórico envolvido e suas relações com o presente. “Aprender não é a aquisição de algo que está lá, é uma transformação em coexistência com o outro” (MATURANA, 2008: 84).

Podemos então pensar na imagem de um dançarino, cujas técnicas da dança podem ser ensinadas. Teoricamente ele irá saber cada movimento de cada ritmo, mas jamais poderá saber como de fato é dançar se não passar por essa experiência. Ele precisa de um equilíbrio entre a teoria e a prática. É com os movimentos da prática que por si ele irá compreender, responder e criar novos passos para qualquer ritmo de dança.

A congruência estrutural, a congruência dinâmica entre a estrutura dos sistemas vivos e suas circunstâncias é o resultado de uma história de mudanças estruturais coerentes dos sistemas vivos e do meio no qual eles existem. A inteligência é a capacidade de plasticidade dos seres em suas relações com o meio (MATURANA, 2000: 83).

O autor nos traz um termo importantíssimo – plasticidade – tendo como intuito mostrar que cada indivíduo possui a capacidade de se adaptar e responder àquilo a que fora condicionado de acordo com as necessidades de sua vida prática. Colocar essa plasticidade diante de uma construção de conhecimento, de pesquisa, facilitará a compreensão dos discentes para trabalhar inúmeras temáticas, capacitando-o para

responder qualquer pergunta com base em várias ideias. É sobre não entregar algo factual, apenas teórico, mas algo que o estimule a conhecer a si mesmo e ao mundo. Explorar além da disciplina História.

A interdisciplinaridade permite que duas disciplinas, que antes eram vistas distantes, se unam para facilitar a compreensão de uma temática. No caso desta dissertação, complementar o ensino de História com a Literatura e com o Teatro da Grécia Antiga significa tentar dizer que a arte estimula o aprendizado, que ela também precisa ser olhada com outros olhos e torna a aula mais dinâmica, pois não só irá envolver o aluno mentalmente como também fisicamente. A soma dos dois será um elo entre o passado e o presente. Analisar e realizar apresentações das peças gregas teatrais permitirá ao educando novas formas de relacionar e comparar o conhecimento compartilhado nas aulas, não um conhecimento formado, pronto para apenas ser repassado, mas sim para estimulá-los a pensar e a buscar somar seus conhecimentos ao conhecimento do docente, juntos analisando os documentos que tendem a ser explorados, apontando os fatores antigos do tempo vivido.

O teatro grego era um edifício que se localizava ao ar livre, tornando-se assim um ambiente que dependia bastante da natureza devido às condições climáticas. O local que as pessoas frequentavam para assistir as peças por si só traz uma perspectiva sobre a vida dos gregos antigos e suas relações com as divindades, e essas situações são perceptíveis tanto nas tragédias, quanto nas sátiras e comédias. O teatro era dividido em três partes inicialmente: orquestra, teatro e skené.¹ O teatro antigo possuía um elemento diferenciado quanto a sua forma de cenário, diferente do teatro atual, que possui arranjos e decorações que possibilitam trocas rápidas. No teatro grego antigo geralmente os cenários buscavam ser abstratos, neutros e gerais, podendo o mesmo fundo ser utilizado para vários mitos e narrativas diferentes. As peças gregas precisam ser analisadas minuciosamente, trabalhando conceitos, cenas, formando contrapontos com outras fontes. Além da parte teórica do uso do teatro, os estudantes poderão sentir como é ser um protagonista, se colocar e envolver-se com os personagens das peças.

¹ Orquestra, “eu danço”, é o plano circular, em terra batida, sobre qual evoluía o coro. A orquestra forma sempre um círculo completo, cujo diâmetro varia em dependência da importância do edifício [...] Teatro, “contemplo, vejo”, significa visão e, por extensão, o local de onde se vê um espetáculo [...] Skené significa tenda e designou primitivamente uma barraca de tábuas, coberta de pano, onde atores e coreutas trocavam de máscara e indumentária entre os episódios. (BRANDÃO, 1980. p. 105).

Por outro lado, é importante destacar que o Teatro Grego não é simplesmente mera peça acessória no processo coadjuvante de ensino-aprendizagem, uma vez que colabora de forma significativa nesse segmento. Além disso, é uma ferramenta dinâmica que supera as aulas monótonas e tradicionais, não diminuindo o seu valor, mas aprimorando e lapidando a sua estrutura.

O contato com a peça teatral instiga o educando a inserir a sua própria identidade pessoal e social numa dimensão histórica, reconhecendo o “papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos”, posicionando-se diante dos fatos circundantes através do choque comparativo com as experiências do passado, explorando contradições, contrastes e coincidências entre as experiências sociais vividas e aprendidas. (SOUZA NETO, 2010: 08).

As peças serão utilizadas como ferramenta para construção do saber, tornando cada momento da prática educativa uma descoberta para o educando. Através dela ele compreenderá o papel que pode vir a exercer na sua sociedade, assim como alguém de sua família e como os antigos fizeram no passado, deixando seus traços e métodos. Ao construir uma análise detalhada das peças, observará conteúdos que foram recebidos do livro didático como meros temas, sem uma profundidade, e, posteriormente, fazendo uma leitura dirigida da peça que foi adaptada. Posteriormente os alunos irão encenar a peça dentro do ambiente escolar. Ao realizar a apresentação na escola, buscamos permitir aos discentes experimentar viver o cotidiano estudado na peça, usar vestimentas que relembrem o período grego estudado e até mesmo algumas palavras que faziam parte do vocabulário grego. Quando o professor de história sugere aos alunos a realização de apresentação das peças gregas teatrais permite ao aluno uma forma diferente de explorar o assunto, despertando uma inquietação e principalmente o espírito crítico e investigativo.

Como o autor José Maria Gomes de Souza Neto, em seu artigo “*O teatro Ateniense na formação do Historiador*” (SOUZA NETO, 2014) bem menciona, existem diversas questões prementes do mundo que nos cerca, como as mudanças, permanências, conflitos, contatos, identidades e resistências adentrando no mundo das memórias. O aluno, estando ciente disso, poderá buscar dentro dessas peças, as particularidades que estão sendo apresentadas, a forma e o modelo de organização social pelo qual a sociedade que está sendo observada vivia, destacando, inclusive, elementos que se fazem presente em seu tempo atual. Como sabemos, é preciso conhecer o passado para compreender o presente, porque as pessoas “de maneira

consciente ou inconsciente, interpretam e adaptam as ideias, costumes, imagens e tudo que lhes é oferecido.” (BURKE, 2011, p. 249)

A literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. [...] Para além das disposições legais ou códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma. (PESAVENTO, 2003: 82-83)

Questionar-se acerca do que ocorreu e ocorre na sociedade é remeter-se a ideia de interlocutor, saindo da posição passiva de apenas vivenciar os acontecimentos, sem saber as origens, as causas e suas supostas consequências. É deixar de ser expectador da vida coletiva, resumido a simples explicações de sua realidade. (SOUZA NETO, 2014)

A partir do momento que o profissional permite ao aluno se apropriar da peça e a transformar em documento a ser interpretado, possibilitará ao indivíduo um estímulo para buscar o conhecimento, refletir acerca dos temas que a peça traz, como os papéis sociais, economia, política, componentes de gênero e idade, religiosidade, etc. Os estímulos causados pela análise das peças teatrais também levam o estudante para o lado psicológico, conhecido como ‘sentimentos’, cuja evolução se liga à dos valores sociais e dos padrões da época a qual estão analisando. Deste modo, o amor, a amizade, o gosto, as ‘paixões’ têm uma história que se desenrola dentro de cada contexto. Os seres humanos trazem consigo uma visão das coisas e do mundo, que serve de base para suas crenças éticas (SOUZA NETO, 2014).

A peça grega “É uma fonte/documento/evidência que auxilia o desvendar da realidade” (SOUZA NETO, 2014). O aluno, tendo o conhecimento amplo do que lhe foi proposto pelo teatro grego, conseqüentemente irá responder a certas reflexões, exercitar a leitura, compreender e interpretar os fatores que serão relacionados e estudados da peça, fazendo uma relação daquilo que pode conhecer dentro da encenação com acontecimentos e personagens de seu tempo e vivência. O teatro grego apresenta um caráter diferente e inovador de produção de saberes, utilizado como recurso lúdico e pedagógico, seja através de leituras dramáticas de comédias latinas ou as gregas que podem vir a ser adaptadas. A leitura dramática irá envolver os estudantes, sejam eles os que assistem ou apresentam (FUNARI, 2008). Ou seja,

abordar uma peça grega em sala de aula requer do profissional uma sensibilidade e atenção para realizar uma análise minuciosa junto aos seus alunos, partindo da observação da obra.

A tragédia escolhida para este estudo, *As bacantes*, de Eurípedes, conta a história do deus Dionísio, filho de Zeus e Sêmele, que foi renegado pela sua família mortal à casa real de Cadmo. Embora sua tia Ágave sempre tivesse desconfiado que ele era filho de Zeus, toda família desacreditava do jovem como uma divindade. Sua mãe quando ainda grávida sofreu um ataque de Hera, esposa de Zeus, chegando a falecer. Diante de todo esse cenário, Dionísio e as bacantes retornam para Tebas para colocar em prática sua vingança contra aquele povo. Ao chegar na cidade se depara com o rei Penteu. O desenrolar da trama é voltado para esse personagem, que é um alvo de ataques feitos por Dionísio porque teria proibido as práticas do culto na cidade. Posteriormente Penteu chega a ser sacrificado no final da peça por sua própria mãe, o que é apresentado como um ato da impureza humana. Dionísio consegue desestabilizar a sua família mortal, acrescentando o fato de que ele atrai suas tias e jovens mulheres da família para a prática do culto.

Analisar, por meio das peças teatrais, a temática da religião e da religiosidade dos antigos gregos, estimula a compreensão das semelhanças e diferenças que caracterizam as estruturas religiosas, comparando e analisando particularidades. Mas se faz necessário para melhor compreensão dos alunos um amplo debate acerca do contexto histórico e social vivido na época, ou seja, qual a religião dos gregos? Como ela era concebida pelos antigos? Qual papel exercia na vida dos indivíduos? Todos esses questionamentos levam os discentes a refletir sobre o que seria a religião, sobre a diferença que a mesma tem em relação à religiosidade e à forma que os povos lhe davam, notando as alteridades e permanências.

Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos (BITTENCOURT, 2004: 60).

Ao ter contato com a peça teatral e com uma pesquisa que busque compreender e relacionar seu passado com o presente, se faz preciso que primeiro o aluno conheça o contexto histórico da peça para desenvolver uma concepção geral das práticas da sociedade estudada, ou seja, ter conhecimento da religião grega para compreender os elementos que irão surgir na peça grega teatral.

O Teatro Grego traz consigo a ideia de somar a temática religião e religiosidade grega, no ambiente escolar, com uma prática de ensino dinâmica através das peças gregas, como bem aponta o autor José Maria Gomes de Souza Neto:

O texto teatral é um espaço único de mediação simbólica. Sua utilização estimula a formação da consciência histórica (...), renova a divulgação do conhecimento, ecoando a proposta defendida por Pedro Paulo Funari, por exercitar formas mais dinâmicas do ensinar; estimula o exercício interdisciplinar, articulando professores de diversas matérias; estabelece “relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos”, ajudando a “comparar, hierarquizar e reconhecer ligações e influências recíprocas entre aspectos sociais, valores e ideias ou relações sociais, que persistem nas sociedades por longos períodos de tempo (SOUZA NETO, 2014: 08).

O Teatro Grego possibilita uma forma dinâmica de trabalhar a consciência histórica, tendo em vista que não só apresenta uma fonte produzida em outro período, como também mostra um pouco da sociedade antiga em que ela passava, os modelos políticos, culturais e religiosos. É um caminho para estimular as dinâmicas em sala de aula. Pontuar os elementos que foram modificados do passado para atualidade do estudante e por qual motivo eles sofreram essa modificação, observando que mais do que o que lhe é mostrado pelo livro didático, o papel do aluno-pesquisador permitirá observar os acontecimentos de diversos ângulos e partindo de variados depoimentos retratados em suas fontes.

Ao ter contato com sua fonte ele dará seus primeiros passos na prática de análise documental, descobrindo os conceitos e formas de interpretar. A partir do trabalho com os conceitos, os estudantes terão uma visão de como os conceitos mudaram, as concepções de se praticar a religiosidade, fazendo comparações do passado com sua realidade. “A História Cultural é uma tradução cultural da linguagem do passado para a do presente, dos conceitos da época estudada para os de historiadores e seus leitores. Seu objetivo é tornar a “alteridade” do passado ao mesmo tempo visível e inteligível” (BURKE, 2011: 245). Da mesma forma, uma História das Religiões baseada na História da Cultura também contribuir para que isso ocorra no que diz respeito ao aprendizado deste aspecto do passado (Silva, 2011). Ao trabalharmos a religião e religiosidade nos âmbitos escolares passamos a avaliar um patrimônio cultural, ou seja, traços de uma cultura que antes fora estabelecida por uma sociedade anterior, podendo, entretanto, ter sofrido alterações ao longo do tempo. É importante trazer à tona a ideia de que as religiões passadas deixaram vestígios

que, mesmo alterados, nos mostram informações importantes, novas explicações, significados e visão daquilo que é diverso. Para que o amplo debate acerca da Religião Grega seja trabalhado em sala de aula, o professor, por ser um agente importante no processo de formação do estudante, necessita recorrer a métodos que estimulem a busca de aprendizado para com o aluno, conforme Fonseca aponta: “Um dos caminhos é tentar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola, articulando a história vivida e a história do conhecimento. E procurando agir como cidadãos, sujeitos da história e do conhecimento” (FONSECA, 2010: 51).

Analisar os fatores religiosos por meio das peças gregas teatrais citadas anteriormente, nos leva a refletir sobre a importância da interdisciplinaridade. Sobre o quanto o uso da análise das peças gregas possibilitou um conhecimento amplo acerca da religião e religiosidade, conhecendo os conceitos e as práticas dos antigos. Somar a Literatura e o Teatro ao Ensino de História Antiga é possibilitar aos alunos um modelo diferente de se estudar e de construir seu conhecimento de forma coletiva, fazendo com que os discentes percebam que tal prática permite a liberdade no campo de investigação.

CAPÍTULO 2.

Deuses e Orixás: Uma análise comparada de ambas as práticas politeístas

As diferenças e as semelhanças presentes nas religiões só podem ser discutidas e analisadas quando são abordadas de maneira objetiva, ou seja, quando deixamos de considerar a nossa crença como verdade absoluta e passamos a conhecer a do outro sem interferir com nossas práticas. No politeísmo podemos perceber o quanto as divindades estão associadas a características humanas. Tomando como exemplo os gregos, nos quais os deuses não eram formados apenas por aqueles que praticavam boas ações, mas também os que destruíam, que sentiam raiva, rancor e interferiam na vida direta dos seres humanos (VERNANT, 2011). Quanto ao monoteísmo, podendo destacar como principais religiões o judaísmo, o cristianismo e o islamismo, onde os seguidores acreditam em um único Deus, repleto de bondade e ensinamentos (SILVEIRA, 2010.p. 03-6). Mas seja a religião monoteísta, politeísta, animista, ela apresenta símbolos e ferramentas sagradas que interferem na vida direta de seus seguidores. O que para uma pessoa talvez pareça confuso, por exemplo, oferecer flores no mar, pode ser compreendido e ter valor simbólico para os praticantes de uma outra religião, se o ritual fizer parte de sua crença.

Mas o que seria então a religião? A definição desse conceito vem sendo analisada por diversos estudiosos da história da religião como também por estudiosos de outras áreas. Eliana Moura da Silva, por exemplo, define a religião como um vocábulo nascido como um produto histórico da cultura ocidental, que conseqüentemente sofreu modificação ao longo do tempo e pode vir a sofrer mais alterações, sendo assim, ela não deve ser uma definição absoluta universal, sendo assim, definições contextuais (SILVA, 2004, p. 228). Um ponto muito importante quanto ao cuidado dessa definição é que dependendo da forma como os estudiosos ou as pessoas definem esse termo acabam por restringir apenas a um modelo de pensar:

definir “religião” como “visão de mundo”, o que pressuporia que todas as “visões de mundo” fossem religiosas. Do mesmo modo, se “religião” é definida como “sagrado”, a questão torna-se saber o que é “sagrado” e o seu oposto, o “profano”. Outras definições são muito restritivas: a definição “acreditar em Deus” deixa de

fora todos os politeísmos e o Budismo, enquanto a crença numa realidade sobrenatural ou transcendental também não satisfaz, por não ser comum a todas as culturas religiosas (SILVA, 2004. p.4).

Definir a religião de forma universal, conforme observamos no pensamento da autora, é limitar a palavra e seus sentidos. Quando pontuamos que a religião seja uma visão de mundo estamos deixando de lado a visão de mundo do ateu, ou então insinuando que a visão de mundo do ateu seria religiosa. Colocar a religião como sagrada também é uma questão delicada, tendo em vista que não podemos atribuir um sentido de sagrado universal. Existem crenças das mais variadas, todas elas seguindo modelos e ferramentas voltadas para a espiritualidade, mas não podemos afirmar que o sagrado de uma será também sagrado para outra. Talvez seja profano dançar em uma crença e para a outra seja sagrado. As danças para as celebrações de Dionísio eram de grande importância “Iremos, coroados com ramos de Hera, juntar-nos aos demais fiéis para dançar, para dançar - repito! - a despeito de tudo” (EURÍPEDES, *As bacantes*, v.435).

No verso trabalhado notamos que a presença da dança voltava como ferramenta específica dos fiéis que praticavam o culto a Dionísio, que mesmo sendo uma celebração como tantas outras da cidade, possuía uma certa estranheza por apresentar em suas celebrações elementos como agitação, embriaguez, orgias e transe coletivo. O culto oferecido ao deus Dionísio, ou deus da loucura divina, levava seus seguidores a uma experiência sobrenatural considerada estranha, tendo em vista que apresentava diversos aspectos diferentes do simbolismo do culto oficial (VERNANT, 2009. p.70-71). As danças estiveram presentes em muitas religiões, consideradas como uma forma de se expressar e entrar em contato com o sagrado.

O corpo é uma ferramenta para celebração, de acordo com algumas crenças. Nas igrejas protestantes, especificamente as neopentecostais, é bastante notório a presença de danças e giros, o que pode ser considerado como uma redescoberta do corpo no campo sagrado, sentimento oferecido através da flexibilidade existente no novo testamento, tornando-se estreito o encontro do fiel com seu Deus. Os corpos para essas religiões não estão separados das almas, não sendo apenas uma carne (TORRES, 2007. p.27).

Um ponto bastante delicado que Eliane Silva pontua é a função de restrição associada à palavra religião, quando algumas crenças acreditam estar acima de toda as outras como um discurso de verdade. Observamos essa situação principalmente

em registros das crenças monoteístas, como ocorre nos textos sagrados da Bíblia, Alcorão e Torá. A igreja católica por muito tempo percorreu esse caminho de se apresentar como a “verdadeira religião”. “A instauração do desígnio cristão como a ‘verdadeira religião’ coloca as práticas pagãs em uma situação embaraçosa” (PORTELA, 2013.p.51). Crer em um único Deus esteve voltado à ideia de que o homem estava separado do Deus e que para isso seria necessária uma intervenção, ou meios para que ele pudesse alcançar esse contato com o divino. Essa ideia estava associada ao termo latino “*religare*”. O termo *religare* apresenta Jesus como o meio necessário para se chegar ao sagrado: o indivíduo reconhecia seu pecado, mas só chegava até o divino quando reconhecesse o Deus cristão como um reatamento de laço.

O conceito *religare* ganha uma força ainda maior nos escritos de Agostinho de Hipona, que por ser uma figura carismática e extremamente influente, irá exercer uma presença considerável no pensamento cristão. Agostinho designa *religio* como uma submissão ao amor de Deus, como a necessidade de reatar o laço com Deus que foi perdido por conta do pecado original, ou seja, um religar. Este ponto de vista está de acordo com o próprio entendimento de Agostinho quanto à questão da graça (PORTELA, 2013, p. 51).

Pensar o *religare* é colocá-lo em oposição ao sentido inicial de *religio*, antes compreendido como derivado de *relegere* - “reler, ler novamente” - termo usado para mostrar o uso do termo *religio* em Roma. *Relegere* estava associado às práticas religiosas dos romanos para com as divindades, apresentando seu caráter de interpretação direta dos sinais enviados pelas mesmas, daí a ideia de “leitura”. Existia entre eles uma relação de zelo, respeito, troca, mas principalmente o sentido de ouvir o que as divindades solicitavam. Como observamos, não necessariamente exista um intermediário entre o contato daquele povo e os deuses, mas era importante a presença dos oráculos para escutar e compreender o que os deuses desejavam. Caso houvesse a falta de respeito ou desdém na escuta, conseqüentemente receberiam os castigos impostos pelas divindades. Praticar a negação dos oráculos, não escutar as divindades seria um desrespeito nomeado como *neglegere* (PORTELA, 2013, p. 50).

É fato que muitas crenças possuem traços semelhantes se formos avaliar algumas de suas normas gerais, mas não ao ponto de ser um traço de definição. Uma dada prática em uma crença, por exemplo, se chama reza, em outra se chama oração, em outra cântico, mas todas elas possuem um sentido semelhante: o de se aproximar,

agradecer ou pedir algo às suas divindades. Todas elas vão possuir ferramentas para alcançar o sagrado, seja lá o que elas considerem por sagrado. O sagrado estaria concentrado em tudo aquilo que estivesse afastado, separado do profano. Esta é uma definição singela, mas que nos faz perceber a variedade quando ela se aplica nas crenças. O profano estaria fora de tudo aquilo que é sagrado. “O sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades “naturais” (ELIADE, 1992, p. 12).

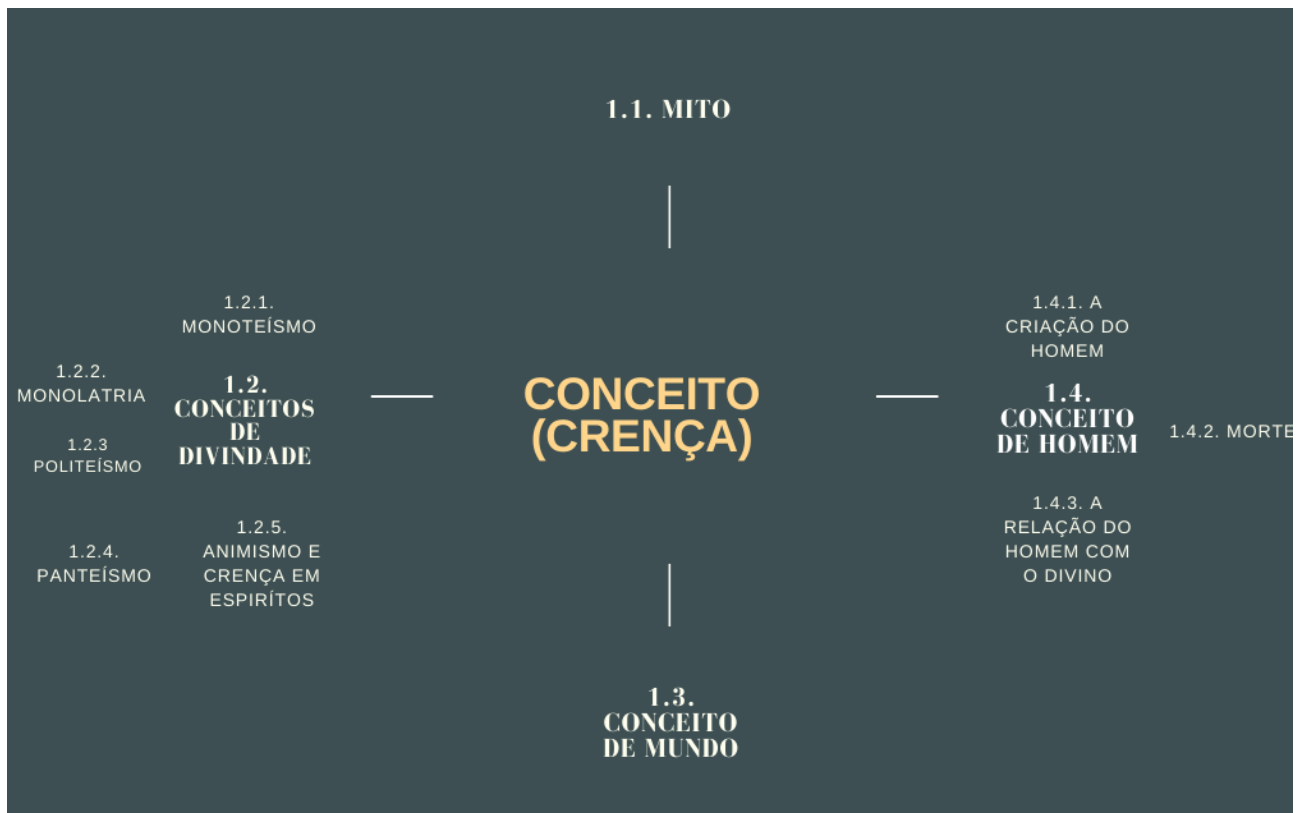
O sagrado se difere de tudo aquilo que pode ser considerado comum, acessível para todos. Mas o sagrado se manifesta e pode ser identificado porque ele se apresenta através da hierofania (“a manifestação ou revelação do sagrado”, em grego). A hierofania mostra onde o sagrado se manifesta, por exemplo, quando em uma crença, uma flor de cor amarela pode ser o *hierofani* da divindade, pois nela os seguidores irão depositar um sentido sagrado. Independente do objeto o que vai designar se é ou não um *hierofani* é o sentido religioso atribuído a ele. Jesus, por exemplo, poderia ser considerado um *hierofani*, tendo em vista que é uma representação de Deus, nomeado por Eliade como uma hierofania suprema. “Encontramo-nos diante do mesmo ato misterioso: a manifestação de algo “de ordem diferente” – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo “natural”, “profano”. (ELIADE, 1992, p. 13).

Não é de fácil compreensão para algumas pessoas que o sagrado possa se manifestar em algum animal, árvore ou até mesmo em uma pedra. Mas se tivermos a compreensão de que essa é a maneira pela qual a crença do outro enxerga a verdade e que difere da nossa, mas não a diminui, compreenderemos que a diversidade religiosa existe e que cada crença possui suas maneiras de cultuar um deus ou mais de uma divindade. As religiões, por mais que sejam diferentes, podem ser observadas por meio de alguns ângulos em comum. Aqui talvez lembrar caiba a crítica feita pela escola italiana de religiões à assim chamada escola fenomenológica, onde se inserem as ideias de Eliade. Este grupo de historiadores ao radicalizar a historicidade e a constituição cultural das religiões, critica perspectivas baseadas em dicotomias como sagrado/profano, profundamente dependente de uma concepção monoteísta de religião, como a de Eliade, buscando mostrar que até mesmo estes dois campos são contextualmente inventados e que a oposição não vale para todas as formas de prática religiosa historicamente observadas (Silva, 2011, p. 230). Embora este trabalho

use muito das ideias de Eliade, concorda-se aqui com a necessidade de desconstruir as oposições em que ele se baseia.

Entre tantos outros pensadores que apontaram a definição desta palavra, Gaarder, Hellern e Notaker, cuja obra aqui será utilizada como base para os mapas conceituais a serem apresentados aos alunos, optaram por não a definir, tendo em vista que por mais que os estudiosos tentassem chegar em um fator comum sobre o que seria a religião, eles não conseguiam contemplar todas as crenças existentes. Ao tentar realizar uma comparação ou definição poderiam cair no risco de que uma crença se sobressaísse perante outra, talvez tornando uma até mesmo mais verdadeira, caindo no erro de que todas as outras necessariamente são apenas hipóteses, incompletas (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009).

Podemos observar os quatro ângulos mencionados na obra do Gaarder, Hellern e o Notaker:



Fonte: GAARDER, J. HELLERN, V. NOTAKER, Henry. 2005. p.21-27

O primeiro elemento que podemos observar é o conceito, ele irá possibilitar a compreensão de como surgiu aquela religião, quais são as cerimônias que eles realizam, quais fundamentos são os principais para sua religiosidade, os ritos, os mitos, escrituras sagradas, dentre outras (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 21).

No conceito 1.1 do mapa conceitual percebemos o mito: “história que acompanha um rito. O rito com frequência reitera um ato em que o mito se baseia” (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 21). O mito surge com o caráter de explicar a origem e formação daquela crença, explicar as questões fundamentais que permeiam a cabeça dos indivíduos quanto a sua compreensão de mundo. O mito explica de onde eles vieram, ainda que de forma metafórica. Os mitos conseguem passar seus ensinamentos, como os motivos pelos quais precisamos morrer e para onde vamos, porque não devemos praticar determinadas coisas, quem organiza o mundo em que vivemos, como esse mundo surgiu. O mito não vem com um papel de narrar os acontecimentos históricos, mas sim dar sentido e uma explicação geral para existência (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 21).

O mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo, *ab initio*. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou heróis civilizadores. Por esta razão suas *gesta* constituem mistérios: o homem não poderia conhecê-los se não lhe fossem revelados. O mito é, pois, a história do que se passou *in illo tempore*, a narração daquilo que os deuses ou os Seres divinos fizeram no começo do Tempo. “Dizer” um mito é proclamar o que se passou *ab origine*. Uma vez “dito”, quer dizer, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta. “É assim porque foi dito que é assim”, declaram os esquimós netsilik a fim de justificar a validade de sua história sagrada e suas tradições religiosas. O mito proclama a aparição de uma nova “situação” cósmica ou de um acontecimento primordial. Portanto, é sempre a narração de uma “criação”: conta-se como qualquer coisa foi efetuada, começou a ser. É por isso que o mito é solidário da ontologia: só fala das realidades, do que aconteceu realmente, do que se manifestou plenamente. (ELIADE, 1992, p. 50).

O mito revela as forças da/s divindade/s diante do mundo, os exemplos que os humanos precisam seguir para suas posturas morais e éticas. Ele explica como os elementos existentes no mundo surgiram. O mito apresenta os deuses como figuras a serem seguidas, das quais os humanos sejam reflexos. Outro caráter que podemos destacar do mito é ensinar as cerimônias, celebrações, oferendas que os indivíduos devem praticar. Quanto mais as pessoas se espelhavam nesses mitos mais elas poderiam ser guiadas para os bons caminhos. (ELIADE, 1992, p. 51). Assim como os mitos, os livros sagrados também apresentam um caráter de ensino, tendo em vista que eles prezam por mostrar a origem do mundo, os ensinamentos deixados pela sua

divindade, apresentando modelos de condutas a serem seguidos, apontando o que pode considerado certo ou errado. Seja nos livros ou nos mitos, os indivíduos começam a tomar para si o que consta nas escrituras, suas falas, costumes, algumas até mesmo as roupas, acreditando chegar mais perto dos ensinamentos e da/s divindade/es. O ato de ser bom, de doar, foi um hábito cristão baseado nos ensinamentos bíblicos. O ato de oferecer as libações aos mortos foi aprendido através dos mitos. Independente da crença, podemos perceber a importância que os livros sagrados e os mitos oferecem.

Com o conceito 1.2 identificamos os conceitos de divindade, nele podemos perceber se a crença vai ser monoteísta (acreditar na existência de um Deus único), politeísta (acreditar em vários deuses com funções e responsabilidades distintas), Monolatria “Informado da libertação de Israel do poder do Egito, exclama Jetro, o sogro de Moisés: «Agora sei que Javé é maior que todos os deuses» (Ex 18,11). Sempre a compreensão politeísta de Javé. E assim se continuou a falar despreocupadamente dos outros deuses: «deuses estrangeiros»” (CARREIRA, 2000, p.29). Partindo dessa fala observamos que Jetro seguia a um Deus único, mas não negou a existência dos outros deuses. Não apenas Jetro mas muitas pessoas que seguiam as grandes religiões do Oriente Antigo, reconhecem a monolatria, concentram-se entre o monoteísmo e o politeísmo, reconhecendo a existência de um culto para o único Deus mas sem negar a existência e importância de outras divindades) (CARREIRA, 2000), Panteísta (acredita na presença de Deus presente nos elementos do mundo, fazendo parte de tudo que existe), Animista e crença nos espíritos (percebe a natureza povoada de espíritos) (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 21-24).

No conceito 1.3 identificamos o conceito de mundo, ou seja, as ideias de onde surgiu o mundo de cada crença. Os autores destacam em sua obra o surgimento do mundo na mitologia nórdica com a morte do gigante Ymir, que habitava nas montanhas e teve seu corpo destruído e dele se formou o mundo; os gregos, na confusa massa chamada de caos, organizada por um poder divino que posteriormente se transformou em mundo e ficou conhecido como cosmos; os egípcios apresentam o surgimento do mundo a partir do ovo; a religião Xintó apresenta aos japoneses sua origem baseada em um casal fundador. Existe também a religião que não é baseada em nenhum objeto para justificar sua origem, que ela surge da ideia “do nada”, como é o caso da criação dos cristãos e judeus, segundo o livro de Gênesis. A criação do

mundo surgiu quando Deus proferiu em suas palavras o que deveria ser criado: “faça luz” e assim se fez (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p.25). Podemos também destacar como um conceito de mundo o *Popol vuh*, no qual apresenta as origens do mundo do povo Maia.

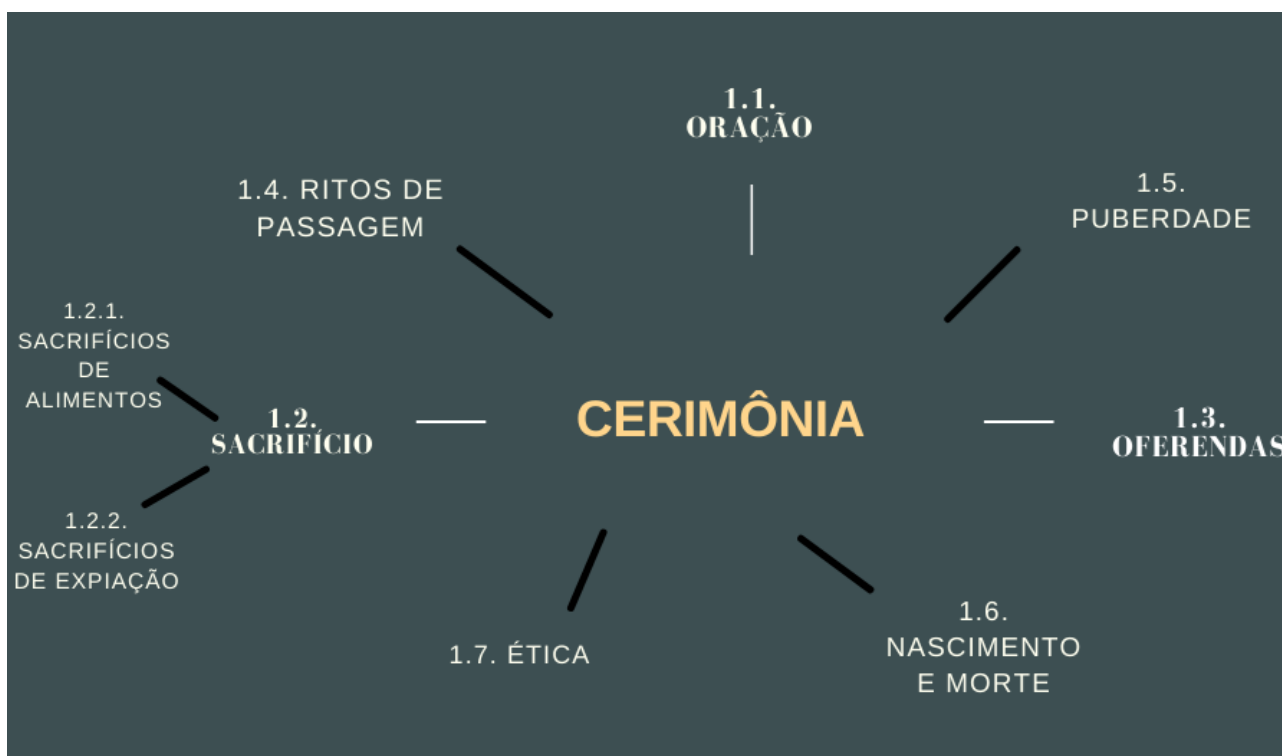
Assim como são trabalhadas as origens do mundo, também existem as concepções da origem dos homens. No conceito 1.4.1. observamos a criação do homem. O homem não vai possuir o mesmo sentido nas diversas crenças. Em algumas, o seu corpo ao morrer é separado de sua alma, sendo a alma ligada ao lado espiritual. (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 25). Há crenças em que o corpo é apenas uma matéria, morada da alma, que ao morrer a alma se separa do corpo e parte para outro plano, quando não ocorre de ficar vagando. “Na História que o Antigo Testamento conta, a saber, que Deus criou o homem do barro e soprou a vida em suas narinas, encontramos outro conceito: na antiga tradição judaica, o homem é visto como um todo; corpo e alma estão ligados, e ambas são obras de Deus” (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 25).

No conceito 1.4.2. os autores abordam a ideia de morte que complementa o conceito 1.4.1. Pois as crenças costumam designar o que acontece com os indivíduos após a morte. Algumas crenças apresentam a ideia de vida após a morte, como os gregos antigos acreditavam no Hades, onde teriam sua existência tênue em meio às sombras; o cristianismo apresenta a “ressurreição do corpo”, ou seja, o corpo todo poderá ressuscitar, mas no sentido de corpo espiritual, fazendo com que o corpo do indivíduo não se torne indefinido. (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 27).

As crenças não só possuem a ideia de morte variada, mas também diversificam a maneira como você conseguirá se salvar após a morte. As condições de salvação serão variadas e dependerão de um conjunto de regras que serão estabelecidas baseadas nos ensinamentos religiosos. A salvação será advinda de suas práticas terrenas. Algumas apontam que um ser divino poderá salvar os mortais dependendo dos feitos e comportamentos. Essa relação para a salvação é analisada por meio do conceito 1.4.3 quando observamos a relação do homem com o divino. Se os indivíduos cumprem as práticas solicitadas pela sua crença. No ocidente poderíamos destacar que a salvação seria dada através de um Deus que é capaz de punir, julgar e redimir os seres humanos do pecado. Essa situação seria avaliada quando o indivíduo chegasse a falecer, podendo assim saber se iria para o céu ou inferno. Já no oriente se dava a partir da liberação do ciclo de reencarnações da alma. Mas, só

seria possível de acordo com as ações praticadas, conhecimento místico ou sacrifícios. (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 42).

Nesse mapa seguinte observamos o segundo ponto a ser trabalhado como característica das religiões: a cerimônia. As cerimônias seguem um padrão de acordo com as crenças, cada cerimônia aborda um viés dentre as simbologias que representam para seus fiéis. Algumas podem ser consideradas como culto, uma prática que significa adorar, mas também apresenta uma relação com o sagrado que deriva da prática agrícola de cultivar. O culto busca promover o contato existente entre os indivíduos e o sagrado. Também chamadas de ritos, essas celebrações são realizadas nos locais apropriados de acordo com sua crença. As celebrações podem vir com objetos simbólicos, rezas, orações, altares, árvores sagradas etc.



Fonte: Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 28-37.

1.1 As orações são uma espécie de comunicação com a/s divindade/s. Existem as orações que são realizadas separadamente, individualmente, tendo os fiéis o desejo de agradecer ou solicitar algo às divindades e as orações conjuntas baseadas em práticas ou escritas.

1.2 Sacrifício: práticas de algumas religiões em que os fiéis realizam a oferenda de algo valioso às divindades em busca de agradar e solicitar algo. O sacrifício pode variar entre frutas, animais, até mesmo humano.

1.2.1 Sacrifícios de alimentos: em alguns sacrifícios a oferenda é de comida pelos próprios sacrificantes ou apenas oferecidas aos deuses, assim como também a oferenda pode representar o próprio Deus, ocasionando uma passagem de poder e força para quem comer.

1.2.2 Sacrifícios de expiação: quando algum indivíduo comete algum erro e é punido, para livrar a sua culpa ele recorre ao sacrifício de algum animal para oferecer aos deuses, substituindo a sua culpa.

1.3 Oferendas: um tipo de sacrifício dos mais antigos, no qual as pessoas oferecem algo para os deuses em troca de alguma coisa. Da mesma maneira, se o indivíduo alcança algo que tanto pediu, a oferenda também pode ser uma espécie de agradecimento. Quando os indivíduos oferecem frutos bons, os deuses conseqüentemente fornecerão coisas boas. As diversas obrigações, os despachos, as oferendas, são meios que “[...] usam para manter as entidades espirituais com boa vontade e dispostas a retribuir o que recebem. Cria-se uma relação vertical, com os homens esforçando-se para manter sempre aberto o canal de acesso para cima” (BIRMAN, 1985, p. 54).

A cerimônia também agrega 1.4: os ritos de passagens, 1.5: puberdade, 1.6: nascimento e morte 1.7: ética, apontando as passagens que os indivíduos percorrem dentro do ciclo religioso, seja uma iniciação ou as principais transições. (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 28-35).



Fonte: GAARDER, J. HELLERN, V. NOTAKER, Henry. 2005.

O último elemento de semelhança entre religiões que os autores pontuam é o da organização e experiência. As crenças são organizadas estruturalmente para as realizações dos cultos, rituais e a distribuição de representantes para cumprir com as funções. Mas essa distribuição varia entre iniciações ritualísticas, experiências e tendências místicas (Gaarder, Hellern, Notaker, 2009, p. 37-40).

Com base nas análises construídas na forma de mapas conceituais, percebemos que a religião vai ser formada por um conjunto de normas e elementos que as organizam e permitem aos fiéis guiarem a sua vida religiosa, pautando-a nos princípios que podem vir a salvar as suas vidas e destiná-las a lugares que eles acreditam ser bons. “Religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos” (SILVA, 2004, p. 4). As religiões são diferentes, mas ainda assim é possível encontrar elementos semelhantes em suas formas de organizações, origens e nos pilares de formação em que elas se baseiam para se formar enquanto religião. Na religião as práticas e os elementos serão constituídos e repercutidos de acordo com os valores e ensinamentos advindos de um contexto histórico e cultural que é passado, na maioria das vezes, de geração em geração.

Sendo assim, percebemos que existe um elo semelhante do conceito de religião pontuado pela autora Eliane Silva e os autores Gaarder, Hellern, Notaker. Apesar da abordagem diferente sobre o conceito de religião, ao mesmo tempo partilham da ideia de que todas possuem organização, símbolos, estruturas e, principalmente, um contexto histórico e cultural. Os autores apresentam que as religiões possuem semelhanças, mas são analisadas de formas diferentes.²

2.1 CANDOMBLÉ E POLITEÍSMO GREGO: ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES

Na origem, nada tinha forma no universo. Tudo se confundia, e não era possível distinguir a terra do céu nem do mar. Esse abismo nebuloso se chamava Caos. Quanto tempo durou? Até hoje não se sabe. Uma força misteriosa, talvez um deus, resolveu pôr ordem nisso. Começou reunindo o material para moldar o disco terrestre, depois o pendurou no vazio. Em cima, cavou a abóbada celeste, que encheu de ar e de luz. Planícies verdejantes se estenderam então na superfície da terra, e montanhas rochosas se ergueram acima dos vales. A água dos mares veio rodear as terras. Obedecendo à ordem divina, as águas penetraram nas bacias para formar lagos, torrentes desceram das encostas, e rios serpream entre os barrancos (POUZADOUX, 2021. p. 7)

[...] diz-se que Olodumaré ou Olorum, o deus supremo, lançou, do céu até as águas ou pântanos que lhe ficavam abaixo, uma corrente, pela qual fez descer Odudua, com um pouco de terra num saco ou numa concha de caracol, uma galinha e um dendezeiro. Odudua derramou sobre a água a terra, e nesta colocou a palmeira e a ave. A galinha começou imediatamente a ciscar o solo e a espalhá-lo aumentando cada vez mais a extensão da terra. Daí o nome que tomou o lugar onde isto se deu: Ifé, o que é vasto, o que se alarga (SILVA, 1996, p. 453).

Existir sempre foi um mistério para os indivíduos que procuravam saber de onde vinham, porque existiam e para onde vão quando chegar a morte. Talvez não despertasse emoção acordar todos os dias, levar uma vida agitada e simplesmente morrer, sem entender os motivos de sua existência e nem tampouco viver com a constante ideia de que depois daquela vida nada mais lhe seria possível. As visões

² Contudo, atualmente é delicado fazer com que nossos discentes percebam que existe essa semelhança, tanto é que o mito é visto como uma mentira. Por isso percebemos que nem sempre os estudantes possuem um olhar amplo sobre as religiões que estão distantes de suas realidades e vivências, achando estranhas ou até mesmo vistas com preconceito e mentiras.

de mundo nos permitem compreender alguns desses conflitos existentes em nossas cabeças, nos fazendo crer e depositar nossa confiança em uma visão de mundo. Uns optam por praticar boas ações em prol de uma vida após a morte no paraíso, receosos com a ideia de inferno. Outros acreditam na realização das caridades para que as almas não fiquem vagando no mar das almas; outros preferem tentar adivinhar em qual vida se dará essa encarnação. Para alguns tudo pode parecer uma bobagem, optam por acreditar no nada. Mas a partir dessas ideias de mundo que vamos direcionar nossas vidas, posturas, pensamentos e práticas.

Seguindo a síntese de Posadoux (2001), para os gregos o mundo surgiu diante do caos, da confusão dos elementos que, com o surgimento das divindades, foram se organizando e aguardando a chegada dos habitantes. As divindades ocuparam os espaços da terra e designaram onde cada ser deveria ficar. Mas existiu um casal que foi de suma importância para essa construção: Gaia (terra) e Urano (céu), dando vida aos variados seres. Da união dessas divindades surgiram seus filhos, seis meninas e seis meninos, todos eles gerariam elementos para terra, designados em diferentes atividades. “Um deles, Hiperíon, uniu-se à sua irmã Téia, que pôs no Mundo Hélio, o Sol, e Selene, a Lua, além de Eo, a Aurora. Outro, Jápeto, casou-se com Clímene, uma filha de Oceano” (POUZADOUX, 2001, p. 8). Mas entre esses citados, também existiram outros filhos, que possuíram responsabilidades e características um tanto diferentes, como os ciclopes. O desenrolar da origem do mundo para os gregos decorre dessa linhagem e dos conflitos existente entre Urano e Gaia, que para vencê-lo teve o apoio de seu filho Chronos, e, posteriormente, o impasse entre Chronos e Zeus, o que resultou na divisão e ordenamento do mundo como os gregos conheciam.

Por outro lado, observemos uma outra visão de mundo na qual também existe a presença das divindades como fundadoras. De acordo com o Candomblé e os Iorubás:

O mito Ioruba (Nigéria) – Quando em sua benevolência o Ser supremo (Olorum) criou o mundo (Ayé), confiou esta importante missão à Odudua. Assim entregou ao seu enviado um lenço feminino de cabeça que continha terra e uma galinha. Naquela época tudo estava recoberto por água. Havendo descido do céu em sua piragua, Odudua só teve que desatar o lenço e fazer cair o conteúdo. Então soltou ali mesmo a galinha que com seus pés (ciscou), espalhou a terra em todas as direções, fazendo assim, que apareceu a Terra a ser habitável (FERREIRA, M. de F. GONÇALVES, J. H. R., 2009)

No começo, o mundo era pantanoso e cheio d'água [...] Um dia Olorum chamou à sua presença Orinxalá, o grande Orixá. Disse-lhe que queria

criar terra firme lá embaixo e pediu-lhe que realizasse tal tarefa. Para missão, deu-lhe uma concha marinha com terra, uma pomba e uma galinha com pés de cinco dedos. Orinxalá desceu ao pântano e depositou a terra da concha. Sobre a terra pôs a pomba e a galinha e ambas começaram a ciscar. Foram assim espalhando a terra que viera na concha até que terra firme se formou por toda parte (PRANDI, 2001. p.502).

O mito referente à criação da Terra para os Iorubás e também no Candomblé não buscou focar apenas na forma com a qual a divindade suprema criou o mundo, mas também apresentar a ordem em que esse mundo se formou. O mundo, diferente do dos gregos, que surgiu a partir de elementos desorganizados, o caos, no mito Ioruba surge de elementos organizados pré-existentes, como a terra e a presença da mulher. O mito se preocupou em apresentar a ordem que já existia em um mundo antigo, a partir do qual a divindade permitiu surgir um novo. O mito Ioruba não é o único a explicar as origens para o povo africano, mas ele, assim como os de outras crenças, busca abordar o viés do ensinamento e do sagrado. O mito não possuía esse valor atribuído atualmente, como de mentira ou invenção. “No caso especial do continente africano, observamos o papel norteador que o mito exerce sobre os povos. É nos mitos, lendas e tradições que tais povos depositam sua crença, utilizando-os como um modelo de comportamento a ser seguido e como explicação para fatos cotidianos” (RODRIGUES; FALH; 2017). Os mitos gregos e Iorubá serviam como ferramenta norteadora para as condutas tanto dos povos africanos quanto dos gregos. Um discurso que interferia na sobrevivência daqueles indivíduos, alcançando, através de alguns registros, muitas gerações e servindo atualmente também, no caso da cultura grega, como ferramenta de pesquisa acerca de uma cultura distante e do passado.

Não é apenas o mito que apresenta esse caráter informativo e educativo. Para os gregos, registros escritos como os dramas e os poemas eram de grande importância para situar as pessoas sobre suas práticas, sejam elas sociais, culturais, políticas ou religiosas. Ambas possibilitavam a transmissão dos ensinamentos acerca das práticas religiosas, da forma como deveria ser realizado um ritual religioso, do que oferecer às divindades, de quais pessoas poderiam participar e do tipo de oferenda. “O culto promove o contato com o sagrado, e por isso costuma ser realizado em lugares sagrados (templos, mesquitas, igrejas), nos quais há objetos sagrados (fetiches, árvores sagradas, altares)” (Gaarder; Hellern; Notaker., 2005, p. 28). Estar em contato com as divindades é um momento contínuo e sagrado para as crenças

politeístas. Nesse contexto, as divindades trabalham constantemente juntas, podendo haver ou não alguma uma hierarquização entre elas, mas sem a ideia de onipotência. Os gregos possuíam seu cosmo repleto de deuses e não existe uma distinção entre aquilo que é natural e sobrenatural, pois os deuses estão em todos os lugares do cotidiano, nas ações e maneiras, sem que ocorra uma separação entre o espaço deles e o espaço dos homens, sendo assim interferem diretamente (VERNANT, 2006, p.4).

Mesmo realizando suas cerimônias em passagens distintas e de maneiras diferentes, se observarmos as categorias de análises citadas anteriormente, perceberemos que os gregos possuíam traços semelhantes com os dos fiéis do Candomblé. As oferendas, os sacrifícios, as danças, o uso do álcool em algumas celebrações, a separação dos rituais e festividades de acordo com as divindades, a distribuição de atividades para com a sociedade de acordo com as divindades.

A oferenda, que significa oferecer ou trazer, funciona dentro das crenças como uma forma de agradecer ou pedir algo às divindades. Mas não são todos os tipos de oferendas que devem ser oferecidas e tampouco de qualquer maneira. As divindades variam no que desejam, e para algumas a oferenda também depende do que o indivíduo deseja. No Candomblé hoje, as oferendas são colocadas em locais distantes dos terreiros, onde se realizam suas festividades, utilizando produtos que podem vir a ser encontrados em mercados que vendem os materiais apropriados para a cerimônia, outros em supermercados comuns, podendo destacar o azeite, bebidas alcoólicas, água e sangue como um dos principais. (FERREIRA; GONÇALVES, 2009, p. 6).

Primeira bebida a ser oferecida para a divindade é a água, sendo um elemento que representa a paz e que não se separa da vida. O azeite ou leite representam o alimento, utilizado muitas vezes em acesso nos altares e nas oferendas, quando os fiéis consomem esse azeite, eles acreditam estar sendo purificados (FERREIRA; GONÇALVES, 2009, p. 6). As bebidas alcoólicas também são utilizadas nas oferendas, possibilitando às entidades os júbilos e a alegria, quando as divindades recebem a bebida elas começam a se sentir alegres para aquela cerimônia juntamente com os participantes/celebrantes. Mas pode também significar uma ferramenta que possibilitará agilidade e rapidez para a divindade realizar os seus feitos milagrosos (FERREIRA; GONÇALVES, 2009, p. 6). A bebida nem sempre foi vista como um bom elemento religioso para algumas crenças, pois a presença da mesma pode remeter seu sentido a embriaguez, malvista por outros grupos. Mas são pensamentos como esses que nos fazem refletir ainda mais sobre a necessidade de respeito à diversidade

religiosa, a compreensão da crença do outro. A bebida no Candomblé, por exemplo, trouxe consigo um sentido religioso, não se trata de tomar ou oferecer uma bebida por oferecer, mas acreditar na potencialidade e no valor simbólico existente nela. Os gregos também faziam uso de bebidas em suas cerimônias, umas delas que podemos destacar é a do ritual a Dionísio: “Dionísio era, em primeiro lugar, deus da fertilidade agreste, que tinha como símbolos vegetais a hera e a videira. Como tal, era também Deus do vinho, potencial causador de alterações da consciência que fazem supor a intervenção de uma divindade.” (PEREIRA, 2017, p. 407).

Coro: [...] E os Sátiros de mente pervertida, tirando-os de nossa mãe divina fizeram deles o instrumento único das danças chamadas de trienais, delícia preferida por Dionísio! É doce para nós nos altos montes, quando saímos da corrida bálquica ficar deitadas na relva abundante sob a pele de corsa, e capturar um bode para ser sacrificado e devorar a sua carne crua [...]o chão regurgita de leite e regurgita de vinho embriagador (EURÍPEDES, *As Bacantes*, v.175-190).

O culto a Dionísio era interpretado como um culto diferente do culto cívico, por conter traços como a bebedeira, danças agitadas, prazeres da vida e até mesmo o travestismo (VERNANT, p.80). Dionísio era visto como impetuoso e imprevisto, por trazer em seus rituais elementos que permitiam aos gregos uma fuga do mundo, um estado de êxtase. É comum pensarmos que os que não eram os seguidores de Baco estranhassem o ritmo e os elementos presentes no culto, pois estes praticavam suas celebrações de uma forma consideravelmente tranquila e aceita pela religião cívica. Não que eles não aceitassem o culto a Dionísio, pois os gregos tinham flexibilidade e respeito para com todo o panteão, mas um culto tão eufórico causava estranhamento. O vinho para Dionísio também representava a festividade, a vida, assim como a representação do leite e do mel. As oferendas tanto para as religiões de matriz africana quanto para a grega, fortaleciam o elo existente entre os deuses e os indivíduos sendo assim: “Comida para comer, para ingerir energia, para comunicar, para unir e fortalecer laços entre homens, deuses e ancestrais. Comidas para festejar, lembrar, marcar, expressar características de indivíduos e grupos [...]” (BELTRAME; MORANDO, 2008, p. 246).

As oferendas que os gregos ofereciam aos deuses eram das mais variadas, mas também estavam inseridos o leite, o azeite, mingau, sementes, frutos, bolos, folhagens. Mas alguns rituais, como o de Apolo, não incluíam as oferendas de sangue ou mesmo o vinho. Seriam os cultos voltados para as práticas sem sacrifícios de seres

vivos. Essa oferenda era chamada pelos gregos de *Thysia*, existindo uma diferença entre os altares nos quais eram celebradas as cerimônias: o altar elevado chamado de *Bómos*, e as oferendas e sacrifícios que precisam apenas de um altar baixo, o *eschará*. Não apenas existia essa separação entre os altares, como também os locais onde esses altares estariam eram diferentes: o de dentro dos lares para serem realizadas as cerimônias domésticas, o do centro da cidade para celebração da religião cívica e os que existiam em locais mais afastados, no caso do culto aos estrangeiros (VERNANT, p.56-58).

Além de também trazer os elementos das oferendas, o candomblé ainda possui uma organização no que diz respeito às atribuições dos locais específicos para as oferendas a cada divindade.

Um aspecto semelhante às oferendas eram os sacrifícios realizados pelos indivíduos em troca ou agradecimento de pedidos aos deuses. Os sacrifícios estariam relacionados de acordo com a divindade. No Candomblé por exemplo, o sacrifício não pode ser improvisado, pois é a partir desse sacrifício que se estabelece o vínculo entre o adorador e o Orixá. A realização desse vínculo possibilitará até mesmo uma maneira de salvação, pois o indivíduo, através de suas práticas, mostra que segue a crença e possui respeito para com as divindades e compromissos religiosos. São ainda estabelecidos os dias de festas e cerimônias para os deuses. Para os lorubas a palavra êbo será a referência para a palavra sacrifício. Mas os sacrifícios precisam ser realizados em cerimônias específicas, seguindo as ordens de realização do ritual, pois o indivíduo que realizará o sacrifício não pode estar sozinho ao iniciar o contato com a divindade (FERREIRA; GONÇALVES.p.8).

Para os gregos, os sacrifícios também seguiam um modelo de cerimônia e preparação. As divindades também apresentavam suas vontades e preferências por sacrifícios através das revelações dos oráculos, assim como no Candomblé. Essas revelações eram importantes para que os indivíduos compreendessem o que deles era demandado para que a divindade realizasse o que eles pediam ou buscavam saber. Mas para os gregos também existia a necessidade do indivíduo não necessariamente ficar a sós com a divindade:

No sacrifício grego, em razão dessa mesma exigência de equilíbrio, o sacrificante, a vítima e o deus, embora associados no rito, nunca são normalmente confundidos, mas mantidos a uma boa distância, nem perto demais nem longe demais. O fato de essa poderosa teologia, solidária a um sistema social em sua maneira de estabelecer barreiras entre o homem e aquilo que não é ele, de definir as relações dele com o aquém e o além do humano, estar inscrita no nível dos procedimentos alimentares explica que as extravagâncias de dieta, entre os órficos e os pitagóricos de um lado e certas práticas dionisiacas de outro, tenham uma significação propriamente teológica e traduzam profundas divergências na orientação religiosa (VERNANT, 2006, p.67).

Para os gregos existia uma separação quanto às formas de sacrifícios, alguns não faziam a utilização de animais, acreditando ser uma selvageria, que os deuses ficariam contentes e alegres ao receber oferendas e sacrifícios em que não existissem a presença de odores, mas de cheiro e suavidade. Para outros, como no caso do culto a Baco, existia o ritual voltado para o sacrifício cruento, ou seja, a presença do sangue e do ato de se alimentar do ser sacrificado estreitando o elo entre a divindade e seus adoradores. Mas ambos os jeitos de se praticar o sacrifício tinham por objetivo chegar mais próximos de seus deuses, tornando-se mais íntimos e praticando sua religiosidade de acordo com a crença que lhes foi transmitida (VERNANT, 2006, p.68).

Mensageiro: [...] bacantes furiosas, querendo estraçalhar-nos de qualquer maneira. Frustradas, elas se lançaram loucamente sobre os bois que pastavam nos lugares planos; sem ter nas mãos sequer o ferro de uma arma - que vimos? - uma, com seus braços afastados levantou uma vaca com o ubre túrgido, mugindo sem parar; outras usando as mãos, esquartejavam novilhas indefesas [...] ramos de pinheiros, gotejavam sangue. Touros enfurecidos que as ameaçavam com os seus chifres agressivos, num instante tombavam e mil mãos de mulheres desciam sobre seus corpos retalhando toda a carne que lhes cobria os ossos, mais depressa, rei, do que tu mesmo baixarias tuas pálpebras sobre as pupilas (EURÍPEDES, As bacantes. v.965-985).

Assim também:

DIONÍSIO – Em vez de escoicear contra quem te aguilhoa – um simples mortal rebelado contra um deus – por que não lhe ofereces santos sacrifícios?

PENTEU – Vou dedicar-lhe o sacrifício merecido: ondas de sangue serão derramadas hoje nos flancos do Citerón por essas mulheres.

DIONÍSIO – Fugireis todos! Que vergonha! As bacantes vencendo os escudos de bronze com seus tirsos! (EURÍPEDES, *As bacantes*. v. 1055-1060)

As duas passagens apresentadas acima descrevem os momentos de sacrifício existentes no ritual a Dionísio, um traço do ritual que não era bem-visto por alguns, mas era aceito. Na primeira observamos uma parte do ritual, quando as bacantes dão início aos sacrifícios ao deus, contemplando-o com sangue animal. No segundo, observamos o rei Penteu tentando enganar o deus Dionísio oferecendo-lhe o que era o sacrifício típico de seu ritual, o sangue. Posteriormente, no decorrer da peça o próprio Penteu será utilizado como sacrifício sem que sua mãe perceba quando, em meio ao êxtase acreditando que está matando um animal para o ritual, matará seu próprio filho, e no lugar da cabeça de um animal, oferece ao palácio a cabeça de Penteu. O sacrifício muitas vezes é observado como algo errado, impuro, sem que as pessoas compreendam o sentido sagrado que existe por trás desse ato. O culto a Dionísio não era apenas visto de forma diferente por possuir elementos como o sacrifício sangrento, mas também por ser repleto de danças, bebidas alcoólicas e atos que permitiam os indivíduos sentirem a liberdade de um cotidiano.

Assim como os orixás africanos, cada deus grego era agraciado com oferendas específicas. Sacrifícios a Hermes incluíam incenso, mel, bolos, porcos e especialmente carneiros. Zeus, por sua vez, preferia bodes, touros e cabras. Os exércitos espartanos sempre viajavam com uma cabra para ser sacrificada ao mais poderoso dos olímpianos antes das batalhas, na crença de que isto lhes garantiria a vitória. Outra forma de granjear a simpatia dos deuses era através das libações: derramava-se ao solo um pouco de vinho antes de bebê-lo. Parece aquilo que os brasileiros chamam de “dar um golinho pro santo”. Em ambos os casos, trata-se de uma relação direta com a divindade, justificada pela crença de que as condições de uma existência feliz dependem do beneplácito dos deuses (ALVITO, 2003, p. 2).

As crenças dos gregos e do Candomblé, apesar de serem diferentes em muitos aspectos, da origem até a continuação das práticas (tendo em

vista que atualmente existem praticantes do Candomblé diferentemente da antiga religião grega), possuem pontos semelhantes de acordo com as categorias de análises apresentadas no início deste capítulo.

2.2 PRÁTICAS POLITEÍSTAS NO AMBIENTE ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DA TOLERÂNCIA E RESPEITO

Durante o cotidiano escolar, podemos perceber algumas situações que nos fazem refletir acerca de como o politeísmo é compreendido no contexto das salas de aula brasileiras e como o reflexo da cultura local dos estudantes influencia no debate sobre as religiões. Na nossa experiência em sala de aula foi visível, por exemplo, como os alunos associavam a cor vermelha ao demônio e o branco a um ser que representaria paz, luz e proteção, ao Deus do Cristianismo. Observamos também que mesmo vivendo em um estado laico, a maior parte dos estudantes é de crianças que seguem uma religião monoteísta. Diante de frases que rotulam o que é mal associado ao demônio, eles também remetem assim às religiões que não fazem parte de suas vivências como algo ruim ou até mesmo como mentira. A existência entre seres malignos e benignos faz parte da realidade dos alunos, seja nas falas, brincadeiras e até mesmo a forma como julgam as atitudes uns dos outros.

A religião e a intolerância são conceitos que precisam ser trabalhados no ambiente escolar, pois são conceitos que contemplam um conjunto de problemáticas, como a violência, diferença social, racismo e discriminação. Todos esses elementos citados são reflexos de uma educação que pouco trabalha a diversidade religiosa.

O politeísmo, conforme aponta Sorj, pode ser dividido em dois momentos: o antigo no qual era visto como um conjunto de religiões que acreditavam em vários deuses e atribuíam características para cada um deles, ou seja, os valores e as ações estavam voltados para deuses com papéis diferentes, e o politeísmo moderno, onde os seres humanos estariam responsáveis por suas ações, mas não as associavam aos deuses. Outra diferença estaria na forma como os fiéis aceitavam a religião. Anteriormente baseada em mitos e poemas, existiria um teor mitológico e mágico nas narrativas, principalmente quando a religião estava associada a outros contextos sociais. Atualmente percebemos algumas separações entre o religioso e as relações sociais, devido à razão e à legitimação científica (SORJ, 2016).

O debate sobre politeísmo moderno é essencial para reforçar o debate sobre a diversidade religiosa existente na nossa sociedade. O politeísmo que o Sorj aborda é o que vai vir para abranger todas as religiões e crenças, inclusive o monoteísmo. Ser politeísta não vai estar associado a crer em vários deuses, mas sim perceber que existe uma pluralidade entre divindades e que você pode optar por crer em um único Deus ou nas crenças de vários deuses. (SORJ, 2016). Diante do cenário ocidental e cristão, quantas pessoas atualmente são de religiões de matriz africana, agnósticas, ateias, gnósticas e ainda assim são batizadas na igreja católica ou evangélica? Ou seja, uma boa parte, desde a infância, é orientada para seguir um caminho religioso cristão e posteriormente seguem seu caminho na religião que desejam ou permanecem na mesma. Observamos então um dado de distribuição e porcentagem das religiões no Brasil segundo dados da revista ISTOÉ e analisando o gráfico:

A teóloga Lídia Maria de Lima irá defender até o final do ano uma dissertação de mestrado sobre o trânsito de evangélicos para religiões afro-brasileiras. A pesquisadora já entrevistou 60 umbandistas e candomblecistas e verificou que 35% deles eram evangélicos antes de entrar para os cultos afros. Preterir as denominações cristãs por religiões de origem africana é outro tipo de migração até então pouco comum. Não é, porém, uma movimentação tão traumática, uma vez que o currículo religioso dos ex-evangélicos convertidos à umbanda ou ao candomblé revela, quase sempre, passagens por grupos de matriz africana em algum momento de suas vidas. Pai de santo há dois anos, o contador Silvio Garcia, 52 anos, tem a ficha religiosa marcada por cinco denominações distintas – e a umbanda é uma delas (CARDOSO, 2011).

DISTRIBUIÇÃO DOS FIÉIS POR RELIGIÃO NO BRASIL



Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>.

O indivíduo antes mesmo de ter consciência de escolha já é encaminhado para ensinamentos religiosos específicos. A família é o primeiro contato com o outro, o diferente e é nesse ambiente familiar que a criança começa a desenvolver seus pensamentos e comportamentos.

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas (EISENBERG; COLS, 1999 apud DESSEN; POLONIA, 2007).

A família vai permitir a capacidade criativa, o desenvolver das relações do indivíduo no ambiente escolar e apoio ao rendimento escolar, influenciando o caráter e os gostos (GOKHALE, 1980 apud CASARIN, 2007). Se a família educa a criança afirmando que existe apenas um único Deus e que sua religião é verdadeira, quando esse indivíduo entrar contato com outra criança que tenha uma crença diferente da sua, como será que ele vai se comportar? Tendo em vista que sua mente já tem uma ideia de verdade formada, no ambiente escolar vai existir uma variedade de realidades sociais, políticas, físicas, psicológicas, crianças de culturas e religiões diferentes. Por ser um local tão diversificado torna-se ao mesmo tempo um ambiente conflituoso, no qual se necessitam intervenções e diálogos em prol do respeito, empatia, tolerância, resiliência e solidariedade. A escola servirá de suporte para a formação desse indivíduo quanto cidadão e cidadã, praticando assim maneiras de uma convivência pacífica em meio às diferenças.

Como resultado de três décadas de discussões sobre o currículo escolar, a escola pode partir de orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular para estabelecer essas medidas de convivência, construindo com o corpo escolar as temáticas que precisam ser trabalhadas, envolvendo tanto o lado pessoal quanto o lado profissional. A BNCC reconhece a pluralidade religiosa e acredita que ela precisa ser trabalhada em sala de aula como exercício da tolerância e respeito as diferenças. Sendo assim, observamos que:

Ao definir essas dez competências, a BNCC assume que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. Tais competências representam um “chamamento à responsabilidade que

envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados”. Em síntese, esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017).

Os valores morais e éticos estão associados à construção tanto familiar quanto escolar. Costumes que são aprendidos em casa podem vir a ser adaptados e debatidos. O indivíduo não vai para escola apenas para compreender o lado científico, realizar atividades e provas, se preparar para o mercado de trabalho, mas também para sua construção cultural, espiritual, social e política. É preciso que os estudantes compreendam seu papel quanto ser ativo na sociedade, que saibam exercer os seus direitos e deveres, que desenvolvam a capacidade de estar presentes em locais diversos.

As competências estabelecidas orientam o indivíduo a conhecer os diferentes movimentos e tradições filosóficas e religiosas, observando os aspectos estético, científico e ético, buscando valorizar, respeitar e compreender as diferentes práticas e manifestações, sejam elas do mesmo período ou não. Elas também abordam o cuidado em si e para com o próximo; conviver na diferença de crenças, pensamentos, costumes; analisar as tradições tanto no campo religioso quanto no cultural; Problematizar, debater o papel do respeito e da tolerância com a diversidade religiosa, partindo também para o viés da descriminalização de cunho religioso e assegurar a prática de atividades que zelem pelo exercício da cidadania, direitos humanos e paz (BNCC,2017).

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade. Por isso necessita: - proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; - subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; - analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; - facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; - refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano. - possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (FONAPER,1997. p.28).

Conforme aponta Fonaper, quando o indivíduo amplia seu olhar para novas compreensões daquilo que lhe parece distante ou estranho, ele passa a compreender e respeitar, ou seja, não vai reproduzir apenas um discurso que estava enraizado em sua mente e que conhecer e se informar da religião e cultura do outro não vai anular a sua. Precisamos nos reconhecer historicamente, compreender nosso papel diante do mundo e principalmente conhecer o que foi produzido durante as épocas, observar as mudanças e permanências, avaliando também o que consideramos como desenvolvimento ético e pessoal das gerações.

Quando os discentes colocam em prática os ensinamentos adquiridos em seu cotidiano, percebemos que as falas e as atitudes são advindas de elementos sociais, como bem aponta Chartier (2002), de uma construção social. A ideia que os alunos têm de que a religião deles é superior, tida como verdade, faz com que ocorra a separação do que pode ser considerado como erudito (a religião que eles acreditam) e popular (as outras religiões diversas), chegando até mesmo a inferiorizar aquelas que são diferentes das suas. Partindo desse pressuposto compreendemos que o indivíduo, ao colocar sua religião como verdadeira e acima das outras, nos leva a possibilidade de assemelhar a ideia de Chartier em relação a uma sociedade que se coloca como evoluída por conter elementos que não estão presentes em outras sociedades, mas é necessária a compreensão de que a ausência ou presença de um elemento não a torna melhor, apenas torna-se de particularidades diferentes (Chartier, 2002). Sendo assim, usar desse ponto de análise contribuirá para que os discentes percebam que o olhar para os posicionamentos deles com outras religiões precisa ser revisto.

Cada um vai trazer consigo uma herança cultural, um modo de ver a vida e concomitantemente uma apropriação da história passada, que também pode vir a ser desapropriada. Quando trabalhamos com História Cultural precisamos ter uma atenção redobrada quanto aos comportamentos e elementos que são reproduzidos, pois as representações atuais foram construídas por uma sociedade anterior. Quando o professor disponibiliza para os estudantes uma comparação entre as realidades culturais e religiosas, ele possibilita uma comparação construtiva, pois os indivíduos poderão observar os elementos que se mesclam e o hibridismo existente entre as práticas de religiosidade. A religião e suas práticas quando analisadas pela história cultural são vistas como um código cultural com elementos variados, mediações, difusões, mestiçagens. Todos esses elementos destacados compõem uma

generalização do que seria a religião, mas é importante perceber que “Os objetos intelectuais de pesquisa não são, dessa forma, estruturas essencializantes de um espírito humano com conteúdo universal em formas diferenciadas. Ao contrário, são produtos históricos em relações específicas que se comunicam através de processos de generalizações” (Silva, p.26, 2011).

É nesse ampliado espectro de processos históricos que se deve considerar a autonomia religiosa como categoria importante da análise histórica, tomando como pressuposto de que as formas religiosas (símbolos, crenças, práticas, hierarquias, organizações) não são formas essenciais e exclusivas, mas sim criações humanas que assumem diferentes sentidos ao longo de um recorte temporal, considerando a sua historicidade como elemento fundamental para análise acadêmica (BELLOTTI, 2011.p.29).

A religião Cristã, no contexto da chegada dos europeus à América, determinou a ideia do outro como uma primeira ocidentalização que designaria a descoberta de um novo mundo, a presença da diferença (Silva, 2011, p.226). É notório o quanto a religião cristã se universalizou em países ocidentais, repercutindo em ações e práticas cotidianas que influenciam a convivência entre as pessoas. O modo de agir, pensar e se comportar são pautados nos ensinamentos religiosos, muitas vezes vistos como uma forma de controle para a sociedade. Os símbolos, as orações, a forma de se vestir, principalmente a moral e a ética são baseadas nos princípios religiosos. Por vivermos em uma sociedade diversificada, precisamos compreender a pluralidade e separar o que eu tenho para mim como regra e respeitar que para o outro é diferente. Colocar em questão que um ensinamento monoteísta precisa ser seguido por todos, é tentar impedir que o outro indivíduo se expresse, o que perante a lei é direito dele. Na maior parte das vezes as pessoas não conseguem realizar essa separação e acabam se comportando e até mesmo estimulando ações violentas que não condizem com o respeito que buscam. Um exemplo próximo de nossa realidade e o quanto nossos traços culturais e religiosos influenciam pode ser notado em uma simples conversa sobre temáticas feministas, homofobia, drogas, dentre outras coisas. Ao trazer essas abordagens alguns grupos vão optar por defender o que consideram certo baseados em suas crenças sem tentar observar o lado oposto ao seu.

Debater a diferença religiosa é apresentar uma forma de compreensão esclarecida e crítica diante da pluralidade, baseando em um modelo que não busca uma doutrinação, seja lá de qual for a religião, mas sim a construção de um respeito e um esclarecimento sobre as alteridades. Nesse amplo campo da religião podemos

apresentar também as religiões que são pouco debatidas, para além das religiões consideradas monoteístas e politeístas, destacando as panteístas, religiões que possuem sua religiosidade voltada para a natureza, os animais, as árvores, as pedras, água, sol e chuva (CORRÊA, 2012.p.11). Então podemos nos deparar com questionamentos de que a árvore pode ser representada como uma divindade? A chuva? Mas por que os alunos ainda possuem esse estranhamento? A resposta está nas construções das representações de religiosidade que eles adquiriram com sua cultura e formação religiosa. A religião tem o poder de instruir, dominar, pois o que ela representa para o indivíduo vai ser considerado modelo de vida.

Diante do controle estabelecido por uma religião percebemos que ela pode fomentar a intolerância religiosa, fazendo com que um indivíduo não aceite que a religião/crença do outro seja manifestada. Ser intolerante é ir de encontro ao tolerar, ou seja, quando você não aceita que o outro é diferente e condiciona seus comportamentos de forma desrespeitosa. Segundo Fuks, a tolerância seria “respeito pela opinião de outrem, delicadeza e cuidado para com o outro e consideração à liberdade de pensamento e da fé” (FUKS, 2007.p.60). Imaginemos então uma escola pública no qual abrange um grande público diversificado, uma sala com 45 alunos, boa parte distribuída entre os católicos e os evangélicos. Seria de causar estranhamento caso uma estudante nova aparecesse vestida com um véu, o que poderia fazer com que os seus companheiros de sala olhassem demais, comentassem e até mesmo desenvolvessem apelidos que causariam danos psicológicos na criança, isso seria um exemplo de intolerância. Mas será que o mesmo caso ocorreria quando um estudante chegasse com um colar representado por uma cruz? As chances de não ocorrer o mesmo impacto seriam enormes, pois as contribuições culturais e religiosas daqueles discentes são semelhantes, a cruz é para eles um símbolo de respeito e verdade.

Apresentando outro caso para melhor compreensão, pensemos nessa mesma escola, mas estruturalmente formada por atividades e disciplinas que se interessam pela diversidade, que praticam e criam diálogos para melhorar a convivência escolar. Uma escola que apresente para os estudantes um leque para além do que eles acreditam. Se eles, através das atividades propostas pela escola, conseguissem trabalhar e desenvolver os conceitos de respeito, tolerância e empatia, conseguiriam olhar para aquela novata e não manifestar nenhum tipo de atitude que viessem a ter

o caráter de intolerância. Talvez existissem algumas dúvidas e curiosidades, mas nada que a fizesse se sentir desconfortável a ponto de tirar o seu véu para ir à escola.

No contexto escolar, é também importante privilegiar o respeito em relação à tolerância. A tolerância permite compreender o espaço do outro, mesmo que involuntariamente, seja no jeito de pensar politicamente, socialmente, religiosamente ou culturalmente. “A tolerância, como uma atitude que requer de nós a contenção de certos sentimentos de contrariedade e de desaprovação” (SOARES, 2009, p. 2). Neste contexto, o indivíduo começa a perceber que mesmo que não concorde com a prática religiosa do outro, com o pensamento, ele precisa apenas aceitar. Por sermos diferentes e criados em realidades diferentes, conseqüentemente vamos ter divergências na maneira de compreender o mundo, o que não nos dá o direito de agir de forma desrespeitosa para com o outro. É importante que os estudantes possuam conhecimento sobre a tolerância, que saibam praticá-la, mas é essencial voltar suas posturas para o respeito. Na tolerância apenas aceitamos, quando respeitamos começamos a reconhecer que o outro também é importante, que não existe uma superioridade. A tolerância não vem para combater a intolerância, pois mesmo que ensine a aceitar que a diferença existe, não ensina a estabelecer relações saudáveis, não compreende o outro como um ser digno de respeito e semelhante perante as leis públicas (BARBOSA, 2012, p.30). Mas não podemos ser radicais ao generalizar que uma pessoa que pratica a tolerância não tenha empatia e respeito, algumas vão aceitar a distribuição de renda para as comemorações diferenciadas, como observamos algumas crenças sentem-se inferiorizadas e desrespeitadas quando um órgão público disponibiliza recursos para atividades que não possuem fins semelhantes ao de suas crenças religiosas.

Os sentidos de tolerância na modernidade, predominantes nos dicionários das línguas latinas, revelam a ideologia da cultura europeia em seu projeto de universalidade e homogeneidade pela dominação das outras culturas. No século XVI, o vocábulo latino *tolerantia* significa constância em suportar, permitir, condescender. Nessa acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior. Assim, o verbo 'tolerar' aparece frequentemente como sinônimo de 'suportar' ou 'aceitar' com indulgência (CARDOSO, 2003, p. 131-132).

O autor bem pontua um elemento interessante diante das formas modernas que os indivíduos lidam com a tolerância. Podemos aceitar que as diferenças existem, mas não conseguimos respeitar a pluralidade humana, tendo como referência o que

acreditamos ser verdadeiro e melhor. Não olhamos apenas como diferente do nosso, mas sim como estranho, errado, associando-o à inferioridade. “A pluralidade humana tinha como modelo (eídós) de realização (télos) a identidade do homem europeu” (CARDOSO, 2003, p. 128).

Quando estabelecemos que nossa cultura é superior à do outro nos limitamos apenas a olhar para o nosso mundo, sem reflexões e questionamentos para o diferente. Não pensamos nas supostas semelhanças, os traços passados da cultura do outro que podem estar presentes na minha, mas não percebo. Trazer essa abordagem para sala de aula leva os discentes a se questionar se realmente eles sabem tudo sobre suas crenças e se elas por si só se completam. E é a esse modelo de mundo completo, ideia formada, que o professor precisa estar atento. Assim como mostrar a necessidade do respeito e da tolerância, alertar também que nem tudo deve ser tolerado. Símbolos, como por exemplo a suástica, precisam ser debatidos, pois podem surgir questões acerca de tolerar símbolos assim, já que precisamos respeitar o outro, mas tolerar tudo que não venha a fazer mal e prejudicar, nem tão pouco que cause violência.

Existem a tolerância e a intolerância boas e a tolerância e a intolerância ruins. Elas formam pares opostos de valores de forma cruzada, ou seja, a tolerância boa opõe-se à intolerância ruim e a intolerância boa opõe-se à tolerância ruim. Vejamos. Quando defendemos os valores da liberdade, respeito às diferenças culturais e convivência pacífica, estamos nos referindo à tolerância em sentido positivo e rejeitando atitudes de preconceito e de todas as formas de exclusão do diferente que constituem a intolerância em sentido negativo. Por sua vez, a tolerância negativa veicula sentidos de indiferença diante do outro, condescendência ante o erro, indulgência com a opressão, tudo em nome de uma tranquilidade de vida descompromissada. A denúncia desta e a sua oposição significam defender a intolerância em sentido positivo: aquela que revela a firmeza nos princípios, isto é, que defende a justa exclusão de tudo aquilo que provoca opressão e desigualdades sociais. (CARDOSO, 2003, p. 164-65).

Precisamos ser não tolerantes quando o preconceito e a intolerância resultam em ações de exclusão e violência. O preconceito causado por essa rejeição ao diferente é bem frequente no ambiente escolar, advindos de brincadeiras que excluem e desestabilizam emocionalmente o psicológico do indivíduo. Esses preconceitos estão associados à cor da pele, ao tipo de cabelo, à posição social e religiosa, tendo em vista que alguns julgam ser superiores.

O preconceito e a intolerância religiosa na maioria das vezes associam-se ao físico de um indivíduo. Então nos deparamos com outra questão que a intolerância religiosa pode trazer: o racismo. Durante a constituição imperial estabelecida em 1824, no art.5, constava que a igreja católica seria reconhecida oficialmente como a religião mais importante, as outras chegaram a ser consideradas como seitas, superstições e feitiçarias e que caberia a seus fiéis realizá-las dentro de suas casas (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p. 86).

As patrulhas e rondas policiais vigiavam [...] os locais de culto afro-brasileiro, frequentemente prendendo seus membros e destruindo ou apreendendo objetos e instrumentos rituais. As leis coloniais e imperiais previam que os divertimentos da população negra, fosse ela escrava ou liberta, deveriam ser vigiados de perto pela polícia. Vez por outra, os vereadores aprovavam posturas proibindo batuques, maracatus e “ajuntamentos” de negros (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p. 86).

As religiões que não fossem representadas pela igreja católica estariam destinadas a limitar sua fé em um espaço doméstico. Partindo dessa análise percebemos o que de fato contribuiu para as mazelas existentes em nossa sociedade, o quanto a igreja ganhou espaço e proporção restringindo religiões que são contrárias às suas. Ao mesmo tempo que a constituição pregava a liberdade caía em contradição quando limitava qual fé poderia ser propagada e vivida publicamente. Perante a lei todos poderiam usar dos direitos, mas vale ressaltar que usar na medida que não viesse a atrapalhar a liberdade da burguesia. Os Africanos por exemplo, buscavam realizar suas festividades em locais afastados do centro para que não chamasse a atenção das patrulhas e nem tampouco a atenção da vizinhança. Um batuque que poderia parecer ingênuo aos olhos dos que não compreendiam, era uma celebração para as divindades (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.112). Alguns dos escravos tidos como rebeldes caminhavam destemidos nas ruas, causando assim um certo medo para burguesia local. Visitavam locais que a burguesia por medo e preconceito evitavam passar, como festas, praças, bares, sendo assim, os escravos construía seus momentos de liberdade sem que ninguém viesse os importunar (ALBUQUERQUE; FRAGA, 2006, p.88).

Com base nisso, percebemos o quanto as religiões de matriz africana sofreram o impacto do preconceito tanto por apresentarem uma visão politeísta quanto por seus representantes serem de classes sociais consideradas baixas e escravizados, mas

também pela cor da pele. Atualmente esse preconceito ainda é bastante forte e flui no linguajar das crianças e nas atitudes, até mesmo em falas que consideram brincadeira e não percebem o quanto estão sendo preconceituosos (MOURA et al. 2022). Seja com o colega negro que chega na rua vestido de branco e os outros começam a apontar chamando de “pai de santo”, “vai para qual terreiro?”, ou uma mulher negra que usa um turbante e é associada a mãe de santo, mas de forma ofensiva com a intenção de zombar.

Em situações como essas, é de fundamental importância que os professores estejam capacitados para intervir. Os profissionais precisam sempre estar atentos para de forma indireta ou direta não contribuir para essas atitudes e discursos preconceituosos, intolerantes e racistas. Um exemplo bem visível é a representação da cultura indígena no folclore. Para que não ocorra essa visão de que a cultura e a religião do outro é uma mentira, precisamos trabalhar a temática baseando-se nos conceitos e na história dessas culturas. A disciplina de História permite ao profissional um aprofundamento perante essa temática, tendo em vista que possui um papel importantíssimo na formação do indivíduo, permitindo com que ele consiga compreender não apenas os conceitos, mas também o contexto histórico no qual ele se desenvolveu. Conforme aponta na legislação, a lei 10.639/03 “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008).

A implementação dessa lei contribuiu também para que o professor construísse um debate acerca das diferenças e da diversidade existentes em nossa sociedade. Quando abordamos a história de uma cultura cuja formação encontra-se distante dos

discentes, ou eles possuem um tímido conhecimento, permite que eles se aprofundem e comecem a observá-la de outra maneira, com mais respeito a diferença, desconstruindo inclusive uma visão racista. Mas o preconceito e a intolerância religiosa não são apenas praticados pelos estudantes, mas também pelos próprios professores.

Quando temos profissionais que se recusam a contribuir para uma formação ampla dentro do ambiente escolar, conseqüentemente vamos continuar seguindo um modelo de ensino mecânico e excludente. Se não existir a exploração de novas abordagens, da compreensão do espaço cultural, social e religioso do outro, não existirá possibilidade de reduzir os impasses causados pela intolerância. Ainda podemos citar casos em que os profissionais levam para sala de aula e guiam suas aulas baseados em suas experiências e verdades:

Natalia gostaria de poder interferir mais diretamente na religiosidade das crianças, fazendo com que elas e suas famílias fossem mais religiosas, para que elas tivessem um pouco mais de fé, de bondade, de solidariedade, de fraternidade. Para tanto, a escola não poderia ser laica. A instituição escolar poderia contribuir para aumentar a religiosidade dos alunos e assim transformá-los em pessoas melhores, mais bondosos, disciplinados e respeitadores. Para Natália, o fato de a escola ser laica restringia sua prática pedagógica (VALENTE, 2015. p.11)

Conforme observamos no relato a professora tentava de certa forma instruir os discentes a seguir um caminho no qual ela acreditava ser o melhor para eles, sem que ocorresse a distinção entre a pluralidade religiosa e até mesmo o direito de não crer em nada. A escola sendo laica permite o diálogo entre todas as crenças, o respeito ao outro e as novas abordagens.

Ao discutir uma temática cuja religião de um povo é politeísta, não devemos realizar distinções, mas abordá-la de forma neutra e apresentando o quanto ela pode vir a contribuir com nossas práticas, caso não, observar os pontos e traços que mais chamam atenção e nos ajudam a deixar de lado a ideia de que o outro não serve se for diferente. Com base nessa ampla discussão de conhecer ao outro poderemos entender por que algumas igrejas realizam danças em suas celebrações; o motivo pelo qual as religiões de matriz africana realizam oferendas, danças; porque os gregos ofereciam libações; qual o papel das divindades nas cerimônias religiosas e tantos outros elementos que fogem de nossa compreensão se agirmos com desdém.

A ausência de uma explicação sobre esses elementos e a resistência em se discutir a variedade religiosa contribui para uma sociedade ainda mais repleta de preconceitos e mais suporte para a intolerância religiosa. Quantas pessoas não continuam a propagar esse discurso de que a crença do outro é do “demônio” apenas por que suas práticas não são semelhantes? Quantas oferendas não são destruídas porque alguém avistou na rua e julgou como maligno e mesmo sem nenhuma contribuição resolveu desfazer? Esses diálogos precisam estar presentes em nossa sala de aula, a conscientização de que não temos o direito de zombar, desrespeitar aquilo que não nos pertence.

Neste quadro de violência religiosa, com forte apelo psicológico (violência psicológica) para colocar tudo o que é negro como demoníaco, bestial, atrasado, visando a baixar sua autoestima, confundir sua identidade, quebrar os seus espíritos (tirar a coragem, o orgulho étnico-religioso, o ânimo para lutar, dominação das consciências), tem-se todo um discurso de racismo religioso, atuante pela intolerância perpetrada pelo mecanismo do proselitismo predatório, que objetiva desqualificar, tirar a legitimidade e o valor histórico-cultural da contribuição destes afro-religiosos para a formação da religiosidade e da identidade do povo brasileiro (Moraes, 2013, p. 143).

Devido a contribuição desse preconceito religioso às crenças, em particular as de matriz africana, estas são afastadas do reconhecimento da identidade do povo brasileiro (MOURA et al., 2022). Assim como elas outras crenças também entram em esquecimento ou com pouca participação na construção da identidade. Só vai ser tido como identidade tudo aquilo no qual as pessoas se sentirem representadas, então como aceitar e buscar traços semelhantes com crenças que se encontram distante de forma espaço-temporal e renegada através de discursos que perpetuam por várias épocas? As religiões de matriz africana, como bem podemos pontuar, são atacadas por vários aspectos, dentre os quais está o politeísmo e o preconceito racial, mas vale lembrar que mesmo o Candomblé sendo da África, ele não é só composto por gente negra.

O Terreiro de Candomblé constitui-se em mais do que um espaço de culto; ele representa uma reconstrução do mundo africano distante, onde é possível reconstruir ancestralidade, história, valores identitários, enfim, fortalecimento do Ser em toda sua plenitude, condição essencial da existência humana (Barbosa, 2006, p. 70).

É preciso parar para refletir sobre os espaços ocupados pelas religiões politeístas e a forma como elas repercutem na sociedade. Uma criança muitas vezes sente medo e receio ao chegar na escola e comentar que seus pais pertencem a

religião de matriz africana, ou se envergonha em muitos casos quando os colegas fazem piadas com o assunto. Mas por que não sentem essa mesma sensação quando se trabalha a religião grega em sala de aula? Tendo em vista que levam para o lado da “mentira”, mas não como forma de zombaria. Por que a religião grega indiretamente é mais aceita pelo público escolar do que a de matriz africana? Vale ressaltar que ambas são politeístas. Não que a grega ocupe um lugar de verdade, mas os estudantes conseguem estudá-la sem proferir tanto preconceito quanto quando estudam as religiões de matriz africana. Ambas possuem divindades de diferentes funções, praticam o ato das oferendas, é certo que com significados diferentes, mas que se assemelham quanto à prática, por exemplo, de algumas religiões de matriz africana e dos gregos antigos também em realizar o sacrifício de animais, uma semelhança que já foi elaborado neste capítulo. Apesar da distância espaço-temporal existente entre a realidade dos alunos e a dos gregos, mesmo acreditando que a religião grega foi composta por mitos, ainda assim eles conseguem pensar que os deuses foram importantes na época e reconhecem que eles existiram, mas existiram apenas no imaginário dos gregos (ALVITO, 2003). Mas porque então o politeísmo dos gregos não é tão recriminado quanto o dos africanos?

A sociedade brasileira parte de uma ideia eurocêntrica, do discurso civilizado e da melhor representação. Com base nisso:

Desde a antiguidade, o discurso do ‘clássico’ vem funcionando para legitimar uma ordem social e um conjunto de instituições, de crenças e valores que são comumente associados com a ‘civilização ocidental’ e com o ‘nosso’ patrimônio cultural ocidental. O museu é parte desse patrimônio[...] Esta invenção [da tradição], que implica uma continuidade em relação ao passado, é atualmente questionada, já que tradições inventadas são sintomas importantes, são indícios do contexto mais amplo do que provêm. Os classicistas se auto atribuem um papel particular ao se inserirem no bojo de uma tradição contínua e valorada que alcança desde a antiguidade até os seus dias (SOARES, 2011, p. 46).

A herança cultural dos gregos é tida como como a base do “ser civilizado” e essa visão permanece um traço forte em nossa sociedade, tendo em vista que quando trabalhamos em sala de aula conseguimos destacar suas incontáveis contribuições para muitos elementos e formações sociais existentes em nossa sociedade. Mas acreditar que a Grécia foi unicamente o berço da civilização, nomeando tudo que não fora produzido pela cultura grega como sendo bárbaro e que através dela

conseguiremos distinguir o que podemos considerar bom e digno de merecimento, é continuar perpetuando uma ideia eurocêntrica (SILVA, 2017).

As culturas e religiões precisam ser analisadas como um todo, como um conjunto de práticas e traços que envolvem um conjunto de pessoas que se sentem representadas por elas. Apontar que os ensinamentos religiosos fazem parte de sua vida e conduta moral independente se é aceita ou não pela sociedade, mas existe. A História, segundo Guarinello, não pode se transformar em uma árvore genealógica no qual as civilizações possuam uma ordem hierárquica (2003.p.42-45). Os traços que existem da Atenas Clássica não devem ser esquecidos, mas também não podemos nos colocar como superiores ao outro. Partindo desse ponto percebemos que os estudantes possuem uma aceitação da realidade histórica da Grécia, já que é vista como civilizada, mas ainda assim as abordagens voltadas para a religião grega resultam numa visão da sua não veracidade, ou seja, dentro da aceitação existe uma divisão dos traços que supostamente são reconhecidos e outros não.

A religião grega ainda é vista pelos estudantes como uma mentira, associando inclusive a palavra mito a mentira, uma narrativa falsa que surgiu para explicar aos antigos a origem do mundo, as maneiras de se comportar e lições de vida. Esse fator faz com que os indivíduos acreditem que os elementos destacados da religião grega não possuam veracidade alguma. Diferente das divindades de matriz africana, ainda podemos perceber que a presença das divindades gregas sendo utilizadas em ferramentas lúdicas, como jogos online, brinquedos etc. Mas mesmo com esse contato com as figuras de representações das divindades gregas não consegue desassociá-las do sentido lúdico, continuando sem perceber o caráter religioso e sagrado desse sistema cultural. É notório observarmos a intransigência que ocorre nas escolas quando o assunto é voltado para os debates das práticas religiosas que fogem do modelo cristão – como diria Moerbeck: “do prisma cristão” – apresentando discursos que ferem, piadas rotineiras, dentre outras violências advindas de “formas de consciências dogmáticas, que refletem modos de reprodução de representações sociais como um *habitus*” (MOERBECK, 2018, p.244).

CAPÍTULO 3

ENTRE MITOS E TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NA EREM MONSENHOR LANDELINO BARRETO LINS

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhi a escola na qual passei por um longo período de estágio e substituições, e onde surgiram os primeiros questionamentos que levaram à dissertação. A turma analisada foi o 1º ano do ensino médio da Escola de Referencia em Ensino Médio Monsenhor Landelino Barreto Lins, na cidade de Paudalho, durante o período de 2017. No decorrer da graduação realizei meus estágios obrigatórios nessa instituição e sempre foi uma escola solícita e interessada em colaborar com projetos que viessem a contribuir para o conhecimento dos discentes. Sendo assim, dei os primeiros passos para colocar em prática a experiência de trabalhar religião e religiosidade em sala de aula através do teatro. No início seria uma proposta para o TCC, mas devido alguns elementos não foi possível incluir minha análise, focando apenas no teatro. Posteriormente, somando os dados com novas leituras consegui elaborar a pesquisa. A escola funciona de modo integral. Apesar de ser situada em um bairro afastado do centro da cidade, abrange estudantes de todas as áreas, tendo em vista que possui uma estrutura no qual é possível trabalhar e executar didáticas diferenciadas, apresentando salas temáticas, um amplo auditório, uma biblioteca composta por livros que podem contribuir de forma construtiva para o desempenho dos estudantes, voltados para vários tipos de temáticas, inclusive a que trabalhamos. A turma apresentava na margem de 33 alunos, realidades bem distintas, mas sempre atentos e esforçados, o que fez com que a quantidade não fosse um fator que dificultasse o projeto.

No decorrer das aulas observamos a dificuldade que os discentes sentiam quando começamos a abordar a temática voltada para a Grécia antiga. O primeiro ponto de percepção se deu devido à distância espaço-temporal da Grécia e seu contexto com a realidade dos estudantes. O segundo quando abordamos a religião grega, o politeísmo grego. Percebemos que os estudantes durante as aulas, mesmo apresentando um interesse por essa particularidade da temática, sempre entendiam a religião grega por um viés fantasioso, como se os deuses fossem figuras

representativas que aparecem nos jogos da internet ou personagens criados na mentalidade grega do passado.

Da mesma forma que trabalhamos a religião grega, também abordamos os mitos voltados para a religião de matriz africana, e conseguimos expandir ainda mais os questionamentos dos estudantes. Ao mesmo tempo que eles acreditavam e expressavam que os deuses eram algo fantasioso, devido às suas crenças monoteístas, ainda assim não negavam a importância que eles tiveram para o povo grego. Por outro lado, quando foram apresentados os mitos de matriz africana percebemos uma certa estranheza quanto ao aceitar que eles são importantes para outras pessoas que acreditam e seguem a religião.

Ao serem trabalhadas em sala de aula, tanto as divindades gregas quanto as de origem de matriz africana expressavam a crença em mais de uma divindade, com semelhanças em suas práticas, mesmo que com significados diferentes. Pode-se, então, colocar a questão de por qual motivo os estudantes, mesmo sem crer em nenhuma delas, aceitavam uma religião e a outra colocavam no lugar de algo ruim, submetendo suas práticas religiosas a coisas que eles consideram “para o mal”? Sendo assim, a pesquisa buscou construir ferramentas para que esses estudantes conseguissem ter um esclarecimento da pluralidade religiosa, exercitando o respeito.

Algumas perguntas foram de suma importância para darmos início ao projeto. Primeiro, se eles já tinham escutado em sala de aula debates sobre as religiões de matriz africana, dando ênfase nas aulas de história. Os discentes afirmaram que não. Outro questionamento: “alguns de vocês são praticantes da religião de matriz africana?” Conforme o esperado, 100% da turma respondeu que não. “Vocês acreditam que estudar as religiões de matriz africana pode colaborar de alguma maneira em suas vidas?” 80% responderam que acreditava na importância de se aprender sobre outra religião, mas não sabiam como estudar as religiões de matriz africana importaria em suas vidas. Outros 20% não se posicionaram.

“Quais pontos semelhantes vocês conseguem observar entre as religiões de matriz africana e a religião grega?” 60% relacionaram essa semelhança a alguns sacrifícios realizados com alimentos, outros mencionaram animais, a diversidade de divindades, os castigos das divindades para com os humanos, o poder das divindades. 27% não concordaram com todas as semelhanças citadas, pois acreditam que são bem diferentes, partindo principalmente da época.

Uma outra pergunta que causou um impacto e ao mesmo tempo a base para a discussão da pesquisa: “Vocês aceitam encenar um mito das religiões de matriz africana e uma peça teatral grega?” Para minha surpresa 30% concordou em fazer as duas, 55% aceitou fazer apenas a peça teatral grega, pontuando que sentiam receios em fazer um mito de matriz africana pois era algo ruim, alguns até afirmaram o receio de “incorporar”, outros apenas não quiseram. Com base nessas perguntas compreendemos que existe uma trava relacionada às religiões de matriz africana, ou seja, o politeísmo grego poderia ser encenado porque não era “algo do mal”, apesar da descrença, mas o politeísmo das religiões de matriz africana não poderia ser encenado por uma grande parte devido ao sentido pejorativo que a religião possui em nossa sociedade. Mas percebemos também que eles mostraram interesse em compreender mais sobre ambas as religiões, tendo em vista que são religiões pouco comentadas e justamente por serem diferentes de muitas práticas monoteístas despertam a curiosidade.

Conforme aponta Carvalho e Silva (2018), a escola possui um campo propício para a construção de uma compreensão acerca da sociedade, assim como também na formação da consciência cidadã, ou seja, trata-se de local favorável para que se reforcem debates importantes para a vida do indivíduo, fazendo com que ele compreenda a sociedade como um todo. Nela podemos debater a importância da pluralidade religiosa, desenvolvendo formas de combate à discriminação das religiões/crenças.

Levar esse debate para a sala de aula me fez perceber que os currículos escolares necessitam de forma imediata que as temáticas estejam alinhadas e sejam trabalhadas em sala de aula de acordo com a realidade dos estudantes, pois todos que ali estão são seres sociais e culturais, logo diversos.

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34) .

E foi com base na junção das propostas lançadas pelo currículo e a realidade vivenciada com os discentes que conseguimos colher resultados significativos para a

pesquisa. Quando fizemos as perguntas para os estudantes, identificamos que existia uma carência de conhecimento voltada para a pluralidade religiosa, que fazia com que se reproduzissem alguns discursos preconceituosos, podendo chegar à intolerância. Quando começamos a utilizar a literatura em sala de aula, tanto a peça teatral grega quanto os mitos das religiões de matriz africana, os estudantes passaram a perceber que essas religiões são campos que precisavam ser explorados para serem compreendidos de outras maneiras.

3.1. CONSTRUINDO AS ETAPAS DE ANÁLISES: LITERATURAS, TRADUÇÕES E CONTEXTOS

A pesquisa foi desenvolvida através de métodos que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que os discentes criassem estímulos para interagir, debater, criticar. A primeira parte, metodológica, conforme vimos no início desse capítulo, foram as perguntas para formulação de metodologia. Diante das respostas conseguimos separar temas pertinentes para os debates que levariam ao nosso objetivo principal: fazer com que os estudantes compreendessem a pluralidade religiosa de forma respeitosa, através da utilização das literaturas sobre as religiões de matriz africana e grega. A literatura vem como uma proposta dinâmica para se desenvolver temáticas tão delicadas como essa em sala de aula.

Darei alguns exemplos de alguns temas que foram abordados durante a trajetória de pesquisa.

Tema gerador nº 1

- Religião e religiosidade – No qual podemos observar levantamentos como:

1. Diferenciando os conceitos
2. Observando estruturas, pluralidades, particularidades
3. Debatendo a pluralidade religiosa voltada para o respeito e tolerância
4. Práticas intolerantes e consequências

Tema gerador nº 2

- Politeísmo Grego debatido através do livro “Os gregos e seus deuses” (ZAIDMAN, 2005) conseguimos abordar a Grécia de forma geral partindo do viés religioso.

1. Compreendendo o contexto social e religioso da Grécia.
2. A importância da religião para os gregos.
3. A forma como a religião era trabalhada nas peças teatrais gregas

4. A importância das peças gregas no contexto da época
5. Contexto histórico da peça na qual montamos a pesquisa - *As bacantes de Eurípides*.

Tema gerador nº 3

-Politeísmo nas religiões de matriz africana - concepções da religião no cotidiano. (PRANDI, 2020).

- 1- Divindades, práticas, importância para os que seguem a religião
- 2- Como a religião é contada por seus mitos
- 3-Preconceitos enraizados em torno da religião
- 4- Pontos semelhantes com a religião grega

Os temas geradores funcionaram como um preparo para que pudéssemos ler os mitos das religiões de matriz africana e a peça teatral grega. De que adiantaria apresentar os mitos e a peça sem que eles conseguissem compreender o contexto histórico de cada um deles Sem que compreendessem os conceitos de “religião” e “religiosidade” de forma separada?

Da mesma maneira que recolhi os posicionamentos iniciais acerca das visões que possuíam sobre ambas as religiões, precisei debater e fazer com que eles comesçassem a investigar sobre a temática e cotidianamente através de suas pesquisas conseguissem reformular suas ideias diante do que estava propondo. Por exemplo, à porcentagem que se negou a representar um mito da religião de matriz africana, forneci ferramentas para conhecer melhor sobre a religião, fazendo com que eles mesmos comesçassem a se questionar dos motivos que os levaram a tomar aquele posicionamento, se era o correto e se permaneceria assim até o final da pesquisa.

Construir os debates foi essencial para facilitar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, pois é, de fato, desafiador para o professor alinhar um tema pouco trabalhado com o currículo, levando em conta o fator tempo e a responsabilidade de lidar com a maior parte dos discentes seguidores de religiões com bases monoteístas.

Não obstante as dificuldades detectadas pelo professor, ele deverá procurar recursos e estratégias para um bom desenvolvimento de seu trabalho e objetivos pedagógicos, mesmo que para isso faça uma adaptação em sua didática de ensino, juntamente com uma mudança em sua metodologia e,

se necessário, uma flexibilização no currículo com temas transversais e até mesmo com a inter e multidisciplinaridade. Não com surpresa, os docentes se deparam com a questão étnico-religiosa, isto é, não se pode abordar o assunto acerca da cultura de um povo, sem considerar, do mesmo modo, sua religião. A questão da religiosidade é controversa e em uma sociedade cuja maior parte da população é cristã, abordar religiões diferentes tem se tornado difícil, especialmente quando a mídia apresenta, em seu noticiário, casos como o apedrejamento de alunos adeptos de religião de matriz africana, bem como o afastamento de professores que, por sua vez, também professam essa fé (BONFIM; NASCIMENTO; p.3. 2017).

A terceira etapa da pesquisa deu-se a partir das leituras dirigidas em sala de aula dos mitos das religiões de matriz africana e a peça teatral grega. Foram distribuídos em sala de aula xerox das lendas existentes no livro *Lendas africanas dos Orixás* (VERGER, 1985) para que os alunos divididos em grupos realizassem a leitura e debatessem sobre o que aconteceu na lenda, os personagens principais, como era a relação dos homens com as divindades, as festividades, as orações e cânticos, e as punições. Posteriormente, realizamos o mesmo processo de análise com a peça teatral grega *As bacantes*.

Mas em relação a peça foi necessário realizar uma adaptação para que em seguida fosse repassada para os estudantes. Como as peças gregas possuem traduções próximas ao idioma original, algumas palavras e até mesmo a formação das frases tornam-se de difícil compreensão. Como podemos observar nesse trecho:

Por certo enorme espanto encheu vossos espíritos, mulheres bárbaras, e vos compele agora a prosternar-vos desta maneira no chão. Sentiste todas de maneira convincente que baco transformou em ruínas o palácio onde estava Penteu. Mas basta. Levantai-vos, acalmai vossos corpos expulsando deles o habitual tremor causado pelo mundo. (EURÍPEDES, p. 230. v. 770).

O trecho apresenta a fala de Dionísio relatando a destruição que fora feita no palácio onde se encontrava Penteu. Ainda que através de uma linguagem um tanto rebuscada para alunos do 1º ano do ensino básico, apresenta muito bem a forma como as personagens se sentiram no momento. Quando apresentamos a peça sem a adaptação, através de slides, apenas para mostrar como ela de fato era, percebemos a estranheza nos olhares dos estudantes, pois para compreender o trecho voltavam à leitura da mesma frase umas cinco vezes, e mesmo assim havia

grande dificuldade em organizar a frase. O trabalho de adaptação dos próprios alunos teria sido essencial para o processo da pesquisa, pois teria ainda mais a participação e autoria dos estudantes, mas devido ao tempo programado de projeto só conseguimos mostrar como eram as peças e oferecer o material já adaptado. Segue o trecho adaptado do trecho acima mencionado:

Seus espíritos encheram-se de espanto, mulheres bárbaras, e agora jogadas ao chão dessa maneira. Todas convenceram-se que baco transformou em ruínas o palácio onde estava Penteu. Mas basta. Levantai-vos, acalmai vossos corpos expulsando deles o medo causado pelo mundo.

A adaptação foi realizada e deve ser realizada pelo professor, buscando facilitar a compreensão dos estudantes quanto às palavras que aparecem no decorrer da peça, mas mesmo que seja para facilitar a compreensão, algumas não devem ser modificadas para que não se perca a essência. Todas as palavras que expressem sentido quanto às práticas, que sejam particulares dos gregos identificarem algo, precisam ser trabalhadas e analisadas em sala de aula. Podemos então analisar um trecho em que Dionísio expressa seu descontentamento com Cadmo que não lhe oferece libações:

E Cadmo transmitiu suas reais prerrogativas a Penteu, filho de sua filha, que faz contra mim guerra constante à minha condição divina. Ele sempre me exclui de suas libações e nunca diz meu santo nome em suas preces. (EURÍPEDES, p.206-207 v.65-70 2002)

Quando disponibilizei a peça adaptada para os discentes, consegui observar que a leitura ocorria de forma tranquila, mas solicitei que eles separassem todas as palavras que não compreendessem para que assim pudéssemos discuti-las. Muitas foram mencionadas, como por exemplo, libações, Tirso, cítara, mênades, dentre outras.

A cada palavra que eles sentiram dificuldades, busquei apresentar formas de compreensão. O trecho mencionado acima foi um dos primeiros em que surgiu a palavra *libação*, conseqüentemente alguns discentes anotaram e questionaram a importância dessa libação e o motivo dela ser negada, justamente a fúria da divindade. Busquei sempre relacionar os termos com outras bibliografias que apresentassem situações com as mesmas palavras para expandir o significado.

Os únicos designados pelo nome são o sacerdote (“o ancião”) – que serve de intermediário do deus mediante a prece e a libação que verte sobre a parte do deus no momento da oferenda – e Ulisses, o “rei”, que é delegado pela armada para conduzir a hecatombe. Após o banquete vem o *symposion*, o momento de beber junto, sem esquecer de honrar os deuses (é o papel da libação) (ZAIMAN; p. 202. 2005).

O trecho apresentado acima também relata uma situação em que a libação se faz presente, mas o que tanto seria essas libações? Por esse segundo relato os estudantes conseguiram expressar algumas noções:

Estudante A- “um tipo de oferenda, só que sem ser de sangue ou comida, só com bebida”.

Estudante B- “Uma oferenda como todas as outras”

Estudante C- “Um tipo de cerimônia para os deuses”

A intenção da manutenção dessas palavras se deu tanto pelo real sentido, mas também pelo exercício da pesquisa e crítica dos estudantes com as palavras. No decorrer das aulas, realizamos debates para comentar os significados chegando à conclusão de que as libações eram um ato de derramar um líquido em homenagem a uma divindade.

Através das leituras e práticas realizadas em sala de aula, percebemos o quão importante e necessário se fez o uso da aprendizagem criativa, cujo sentido foi de grande apoio para todo o processo com as literaturas trabalhadas em sala de aula. O processo de aprendizagem criativa começa desde os primeiros contatos com as peças gregas e os mitos, o trabalho com os conceitos, até o produto final que o torna crítico e capaz de expor com clareza e argumentos seu ponto de vista. A prática do processo de ensino-aprendizagem criativa constrói um vínculo importante com a aprendizagem significativa que busca também colocar o discente como centro do aprendizado, tornando-se também responsável pelo que aprende, partindo da ideia de “que aprendizagem significativa é aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; oposta à aprendizagem mecânica, puramente mnemônica, sem significado, sem entendimento” (Moreira, 2010, p. 06). Tanto a aprendizagem criativa quanto a significativa buscam contribuir para a saída de um ensino factual e mecânico para um ensino de autoria, liberdade, criatividade e

interação. A aprendizagem criativa se constrói através dos 4p's que o professor pode encaixar seu modelo de ensino dinâmico conforme podemos observar na imagem:



Garofalo, Débora. Como a aprendizagem criativa pode alavancar o processo de ensino e aprendizagem. Nova Escola. 11/06/2019 < <https://novaescola.org.br/conteudo/17761/como-a-aprendizagem-criativa-pode-alavancar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/> > Acessado em 25/05/2022

Os 4p's (projetos, pensar brincando, pessoas e paixão) são de suma importância para construirmos em sala de aula nosso debate acerca da construção do conhecimento mútuo em sala de aula. Quando o autor menciona o primeiro P- projetos, ele está se referindo a criação de algo que consiga ser dinâmico e inclusivo para os discentes, no qual onde nossa pesquisa se encaixou. Todos os Ps apresentaram importância no dia a dia da experiência escolar. Para se construir um projeto, foi necessário termos paixão e encantamento por nossos discentes e esperança de um ensino modificado e atrativo.

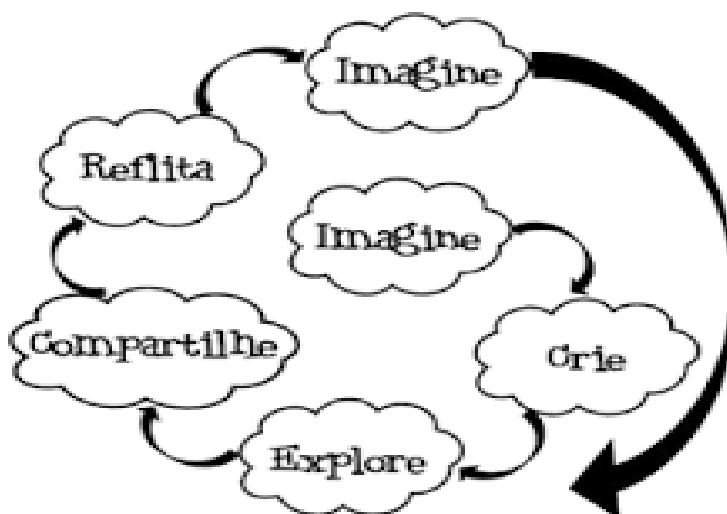
O intuito era despertar a paixão pela temática para que as leituras e pesquisas se tornassem mais tranquilas e estimulantes. Assim como qualquer área de nossas vidas, precisamos desenvolver mecanismos facilitadores. Um segundo tópico do trabalho com pessoas é a atenção e o cuidado que precisamos ter para com o próximo, pois cada estudante que encontramos possui uma realidade de vida diferente, por isso precisamos desenvolver métodos e modelos de trabalho diferentes.

Quando vamos abordar uma temática, conforme aconteceu em nossa experiência escolar, percebemos que alguns dos alunos possuíam um entendimento sobre a mesma, o que tornou o debate enriquecedor. Outros ainda permaneciam tímidos quanto aos levantamentos feitos pelos colegas, por isso se fez necessário antes de qualquer análise perceber o convívio familiar deles, a base religiosa de cada um, a

forma como cada um percebia o mundo e seu papel diante dele. Sem conhecer nossos discentes jamais conseguiríamos definir formas de debates e nem tampouco como compreender as raízes de suas respostas e posicionamentos.

Mitchel Resnick (2014) buscou em sua teoria de aprendizagem criativa fazer com que os profissionais percebessem o estudante: ele precisa estar no centro do processo educativo, interagindo e resolvendo situações ligadas da temática ao seu cotidiano. O autor partilha em sua obra das ideias de Papert, quando este relata a experiência da aprendizagem criativa voltada para manter o chão, pois estaria acessível para todos, e um teto alto, que permitiria que todos pudessem ir alto e explorar mais além nos conteúdos, possibilitando novos caminhos e descobertas, mais do que um brincar.

A aprendizagem criativa tem como foco principal tornar o estudante um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Nela eles conseguem aguçar as suas capacidades cognitivas diante de um contexto escolar no qual muitas vezes ao chegar ao 6º ano por diante distancia os estudos do lado lúdico, do brincar e criar. Observamos então um quadro referente ao ciclo existente da aprendizagem criativa:



Disponível: <https://littlemaker.com.br/o-que-e-aprendizagem-criativa/>

A aprendizagem criativa se dá diante de um ciclo no qual o estudante sempre vai retornar aos seus questionamentos, mas questionamentos finais mais aprofundados e com sua capacidade crítica mais aguçada. O primeiro passo é o imaginar, no qual o estudante nos apresenta uma série de indagações, momento em que ele chega na escola com suas dúvidas e conceitos pré-estabelecidos em seu ambiente social e familiar. Esse ponto foi observado quando apresentei os

questionamentos em sala de aula acerca do que eles conheciam e o que achavam sobre o politeísmo grego e de matriz africana. Na medida em que as perguntas foram surgindo, os estudantes foram expondo suas respostas de acordo com suas vivências. Em várias falas, a ideia de que as divindades gregas estavam totalmente associadas ao lado mitológico no sentido não real da palavra, como seres fantasiosos, quanto as divindades de matriz africana seres demonizadas. Diante disso, debatemos as falas para melhor compreensão e ampliar o debate acerca das religiões e matérias trabalhadas. O imaginar surge com os debates dos conceitos em relação aos posicionamentos do indivíduo. O segundo passo denominamos como criar: aqui o estudante, a partir dos debates e críticas construídos na fase um, começa a criar um material e um posicionamento diante das análises e leituras das peças e dos mitos, exercendo assim a sua função crítica e autônoma. Posteriormente a essa ação, partimos para o terceiro passo, que é o compartilhar.

Nessa etapa os estudantes conseguiram expressar novos posicionamentos, a maioria diferente do inicial apresentados quando ainda estávamos na fase número um, do imaginar. Eles não apenas afirmavam sobre seus posicionamentos, como também justificavam e ainda existiu a parcela que conseguiu debater e apresentar aos colegas que ainda não tinham percebido determinados aspectos que eles necessitavam observar mais sobre o que estava sendo trabalhada. Logo, os estudantes que realizaram essa tentativa de expor e convencer através do diálogo e de seus conhecimentos adquiridos com suas pesquisas e esforços, tornaram-se autores.

Diante das ideias concluídas, os estudantes vão despertar outros questionamentos diferente dos questionamentos iniciais, como por exemplo, o que antes era “Porque eles utilizam álcool em suas celebrações?” “Porque vestem essas roupas?” “Qual o significado da oferenda?” passam a ser indagações secundárias como “Quais impactos um conceito equivocado preestabelecido pode produzir na vida de um indivíduo ou de um povo?” Ele deixa de lado perguntas baseadas nos seus pré-conceitos simples, passando a questionar e argumentar de forma mais ampla.

Os outros dois elementos destacados no 5ºP dos Ps do processo de aprendizagem criativa é o brincar e o refletir. Refletir, não à toa, encontra-se após o primeiro, imaginar: refletir sobre seus pensamentos e condutas diante de um material oferecido e debatido, ajudando assim a ampliar o leque do conhecimento. Tem ainda a fase do perguntar-se se determinadas ideias podem contribuir de forma positiva ou negativa para a sociedade, partindo dos ciclos em que frequenta. O outro ponto é o

brincar, tornar a aprendizagem dinâmica, prática, divertida e próxima da realidade dos discentes. Aprender brincando foi algo que notamos um bom retorno: A primeira impressão que tivemos dos discentes era de que, apesar da temática ser interessante, apenas o uso da fala e das teorias não estimulava o bastante para interagir tanto, diferente do que foi realizado quando eles tiveram acesso às peças e os mitos, manuseando-os, construindo-os e modificando-os. Ali eles conseguiram aprender sem necessariamente estarem sentados em frente a uma cadeira absorvendo informações sem tornar-se sujeitos participativos.

A interdisciplinaridade existente entre o ensino de história, literatura e ensino religioso, faz com que os discentes possuam um ensino integral, abrangendo vários setores de sua vida: social, espiritual, político e cultural.

No decorrer da pesquisa construímos um questionário, aplicado posteriormente à experiência, trazendo perguntas que facilitassem o processo de análise. Essas perguntas pautaram-se em descobrir se os discentes conseguiram modificar seu modo de pensar e agir diante do projeto aplicado e quais impactos e posicionamentos eles iriam levar para a sua realidade dali por diante.

Podemos perceber que alguns seguiam a religião escolhida por seus pais, ou seja, nem sempre era um fator que partia de si, mas de todo um contexto familiar:

Aluno E: “por mim eu não faria crisma, muito chato ter que passar o final de semana na igreja, ir uma vez já tava bom”.

Aluno F: “eu não acredito, mas mainha me obriga ir pra igreja aí eu vou”.

Aluno G: “gosto de ir para igreja, desde pequena frequento a escola dominical”.

Essas e outras respostas nos alertaram para alguns pontos: o pensamento acerca da religião do outro já vem de sua estrutura enquanto indivíduo a partir de suas experiências em casa. Nem sempre os discentes escolhem o que vão seguir, sendo impostos a frequentar uma religião para seguir e encontrar orientação na vida, alguns quando crescem conseguem ter a liberdade de conhecer e se encantar e seguir outra religião, enquanto outros continuam presos à religião imposta pela família.

Essas situações de imposições são de grande interferência na vida do indivíduo, pois mesmo quando frequentam, não serão praticantes por querer, o que acaba afetando psicologicamente sua forma de viver. Seus questionamentos acerca das práticas religiosas, as curiosidades, vão surgir, mas irão se ver limitados por ter que frequentar a religião que família apresenta como verdade. De fato, existem casos mais

flexíveis, onde recebem a orientação e encaminhamento quando pequenos, mas que ao crescer podem tomar suas escolhas.

É comum em nossa sociedade a criança ter seu batismo na Igreja Católica, mas vale lembrar que é uma criança sem autonomia para decidir o que pretende seguir. É logo destinada a seguir os caminhos e o batismo de uma religião escolhida pelos pais. Diante disso, podemos refletir se esse direcionamento que surge na infância permite uma abertura posteriormente para que o indivíduo respeite e compreenda a verdade alheia acerca da religião.

Levar esse tema para sala de aula nos faz refletir o papel dos discentes como autores e reconhecedores de sua identidade e de sua capacidade criativa e crítica que fora bem colocado por Dubet e Martuccelli (1998, p. 79):

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación.

Os autores buscam nos mostrar a importância da escola como espaço de formação e suporte para que os indivíduos sejam atores de suas histórias e experiências. Trabalhando na ideia de que o âmbito escolar é formado por atores de forma individual e coletiva, as ações dos estudantes influenciam tanto em seu posicionamento perante a sociedade e seus impactos, quanto para seu crescimento pessoal.

Esses fatores citados pelos autores foram de grande contribuição durante a análise da pesquisa para pensarmos nos indivíduos tanto de forma plural quanto singular. A escola é o segundo lugar em que o indivíduo consegue dar seus passos para a socialização. Ali ele se depara com a pluralidade cultural, um misto de identidades e pensamentos. A sala na qual foi realizada a experiência não possuía

nenhum discente de religião de matriz africana, mas existia a maioria de católicos, evangélicos, a uma minoria da igreja Batista.

Diante da análise, não conseguimos identificar uma pluralidade religiosa, sendo assim, constatamos mais uma vez a ideia das religiões que mais influenciam o nosso território, não dando espaço ou pouco para outros tipos de religiões, o mesmo se dá para o conhecimento e diálogo para com as outras religiões.

Em alguns discursos realizados em sala, percebemos o tamanho da dificuldade que os discentes possuíam em compreender e se interessar pela visão do outro, sempre trazendo à tona o questionamento do comportamento: será que se eles conhecessem um pouco da história e influência das religiões politeístas em nosso país isso não mudaria? De acordo com as falas e os resultados da pesquisa, percebemos que a falta de conhecer a importância e contribuições de povos que fortaleceram e contribuíram para nossa tão rica cultura gerou estranhamento e repercutiu na visão deturpada das religiões que fogem do modelo eurocêntrico de mundo.

Outra preocupação, também abordada pelos autores Dubet e Martuccelli, e apontada em nossa experiência, foram os outros dois pilares do papel da escola e a preocupação com as competências e a educação. A preocupação por cumprir um prazo diante dos componentes curriculares solicitados pela escola fez com que todo processo de pesquisa fosse corrido, pois tivemos que estabelecer um elo tanto dos conteúdos programados quanto dinamizar o tempo para a nossa prática. De fato, não foi algo simples, mas que através das ligações temática/didática fez com que o processo desse certo. Trabalhando com a religião e a literatura, foi possível criar vínculos para explicar a sociedade grega em contraponto com a nossa, a forma política ligada à religião tanto grega quanto nos dias atuais, a tolerância e suas aplicações na época da colonização, a intolerância com grande impacto com as religiões de matriz africana, o grande avanço e conquista, inclusive uma luta e resistência de trazer para sala de aula a discussão acerca da diversidade religiosa e o diálogo sobre as religiões de matriz africana.

O debate estabelecido fortaleceu ainda mais a ideia de que os estudantes precisam se aprofundar mais de forma integral, que o ensino precisa ser mais amplo e fazer perceber que eles são autores, que possuem raízes inclusive naquilo que na maioria, das vezes, negam.

Os estudantes também tiveram a oportunidade de compreender e confeccionar máscaras, tanto as que eram utilizadas no teatro como também dos orixás. Ao

notarmos que eles aos poucos foram quebrando a resistência acerca do tema trabalhado, percebi que é possível modificar se existir o estímulo correto, Se buscarmos aprender baseando-se no conceito de amor e respeito pelas diversas vivências.

A análise em sala de aula levou seis meses para que pudéssemos trabalhar e realizar a oficina de artes e a culminância da leitura dirigida, seguindo um cronograma de atividade:

MÊS	ATIVIDADE
MAIO	Apresentação da temática e trabalhando conceitos
JUNHO	Análise da peça e dos mitos
AGOSTO	Continuação da análise das peças e dos mitos
SETEMBRO	Análise das atividades que os estudantes construíram sobre as peças e mitos
OUTUBRO	Analizando o questionário e debates sobre a experiência
NOVEMBRO	Leitura dirigida / apresentação

As atividades foram concluídas conforme o planejamento. Apesar do tempo exíguo conseguimos construir os debates e vivenciar a experiência de forma integra.

No ambiente escolar percebemos o quanto os estudantes sentiam a necessidade de aulas que fossem fora da sala, como se eles sentissem que precisavam explorar outros ambientes, mesmo que não saíssem do âmbito escolar. Alguns sempre solicitavam que as atividades fossem realizadas fora de sala, como por exemplo, na biblioteca, no pátio. Diante disso, destacamos a importância de uma atividade dinâmica, que tende também a compreender os discentes, possibilitando um diálogo flexível quanto ao espaço/aprendizagem.

Trabalhar a religião e a religiosidade grega em sala através das literaturas nos permitiu também dialogar com outros espaços escolares, explorando a escola como um todo. Mas, não foi o caso de nossa pesquisa devido ao tempo que tivemos para realizar a atividade, mas essa prática de encenação teatral também poderia ser levada

para o público, para o contato com a sociedade, reafirmando o vínculo que precisa existir entre sociedade e escola. A junção desses dois órgãos fortaleceu os objetivos curriculares e o processo de construção do conhecimento, pois é na sociedade em que ele realizará as trocas de experiências, críticas e pesquisas.

“As tarefas de observação e as experiências práticas podem enriquecer a interação dos estudantes com o conteúdo do curso regular e ajudá-los a ver a relevância do curso para as questões da vida real e das experiências humanas. Mas se os estudantes forem encorajados a tentar uma integração intelectual de suas experiências de fora da classe com o conteúdo do curso, tais tarefas também podem ajudá-los a analisar, sintetizar e a avaliar os conceitos aos quais foram apresentados. [...] As atividades de observação e de experiência prática terão mais valor educacional se forem planejadas para serem integradas com os objetivos globais do curso e ativamente relacionadas ao que está ocorrendo em classe. [...] Quando estas atividades representam apenas uma pequena parte de um curso, elas podem, como temperos na comida, enriquecer grandemente o todo, se forem perfeitamente combinados” (LOWAN, 2004. p. 233-234).

Conforme aponta Lowan, o conjunto de aprendizagem precisa ser valorizado como um todo, como complementos que se somam no processo de conhecimento. Não se trata de analisar uma aprendizagem fora do ambiente escolar de uma maneira e a aprendizagem do ambiente escolar de outra, mas sim a integração de ambas. Entre esses contrapontos de realidade local e aprendizagem vamos agregando vários conhecimentos.

“O estudo do meio cria condições para que o aluno entre em contato com a realidade circundante, promovendo o estudo de seus vários aspectos de forma direta, objetiva e ordenada. Propicia a aquisição de conhecimentos geográficos, históricos, econômicos, sociais, políticos, científicos, artísticos etc., de forma direta por meio da experiência vivida. Desenvolve as habilidades de observar, pesquisar, descobrir, entrevistar, coletar dados, organizar e sistematizar os dados coletados, analisar, sintetizar, tirar conclusões e utilizar diferentes formas de expressão para descrever o que observou”. (HAYDT, 2006.p.199).

Partilhando do que Haydt aborda, a interdisciplinaridade estabelecida entre história e literatura consegue encaixar dentro da didática de trabalhar a temática de religião e religiosidade uma abordagem que envolve inúmeros elementos do cotidiano do estudante – ou como bem aponta o autor: os fatos históricos, política, economia e a capacidade crítica e criativa do indivíduo.

Através da experiência realizada em sala de aula, consegui perceber a importância do papel do professor na luta diária pela dinâmica que tende a facilitar e envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ser atento às particularidades e realidades variadas existentes em sala de aula.

Cada discente apresentava diariamente, em suas falas e atitudes, o quanto pensavam e agiam de forma diferente, que isso repercutiria e influenciava no ambiente. O professor precisa perceber cotidianamente essas falas e atitudes para que possa encaixar em seu plano de aula, fazendo adaptações em suas aulas, observando se o conteúdo trabalhado com uma didática X funciona mais que a didática Y. No decorrer da pesquisa sempre estávamos atentos quanto à forma que eles estavam recebendo a prática da pesquisa.

Além da pluralidade existente entre as identidades dos estudantes, também foi necessário observar a realidade da escola e do local em que ela se localizava, tendo em vista que, para realizarmos e analisarmos nossos dados, precisamos observar o indivíduo e sua realidade como um todo. Os fatores externos são de grande contribuição para o processo de análise.

Foi uma experiência ímpar perceber que a pesquisa conseguiu alcançar seus objetivos diante da conflituosa situação que é a tentativa de ressignificar conceitos já estabelecidos da realidade. Mas o desenvolvimento das atividades fluiu de forma viável, envolvendo a escola como um todo. As dificuldades surgiram nos horários e na resistência de alguns alunos por acreditar que aquilo não fazia sentido ser trabalhado em sala. Hoje os estudos voltados para essas práticas interdisciplinares estão mais em evidência, como por exemplo a lei nº 13.415/2017 das novas matrizes curriculares do Ensino Médio da Rede de Ensino Estadual de Pernambuco, art 9º, que nos faz refletir sobre o ensino de História do Brasil com a contribuição de diferentes culturas e etnias para a formação dos nossos estudantes, dando ênfase às matrizes indígenas, africanas e europeias. Seguindo com o art 10º também torna obrigatório o uso da cultura afro-brasileira e indígena.

Partindo das ideias colocadas nos artigos, percebemos a importância da pesquisa para a construção de uma didática facilitadora para essas temáticas, pois um dos elementos identificados em sala, algumas falas preconceituosas dos alunos, advinham de ideias e visões de mundo distorcidas da história de seu povo. Os estudantes possuíam uma carência no tocante ao conhecimento sobre as culturas que fortaleceram seu processo de identidade, alheios às lutas, às causas que levaram

algumas proibições da cultura e religião africana, à mistura existente no território brasileiro, à importância da multiculturalidade.

Na pesquisa, o aluno participou ativamente durante todo o processo, ponto importante e significativo para o que planejávamos. Pois o objetivo de pensar uma prática de ensino dinâmica para compreender a religião e a religiosidade dependia e buscava fazer dos estudantes protagonistas críticos e pesquisadores no processo de ensino-aprendizagem.

Em sua quase totalidade, salas de aula são ambientes pensados a partir da experiência do professor. Alunos ficam sentados enfileirados de uma forma que dificulta a interação com os demais, para se garantir o silêncio e a disciplina. Quando um aluno se comunica, não com outros milhões de jovens, mas para pedir uma caneta emprestada ao aluno ao seu lado, é reprimido (certa vez, fui levado à diretoria e suspenso, no antigo Ginásio, por comer uma maçã durante a aula). O professor fica no palco, intercalando falas longas e momentos em que fica de costas aos alunos, escrevendo o conteúdo na lousa. Os temas não são contextualizados, e os alunos não têm ideia de como aquilo se aplica em suas vidas, ou para que serve. Dispositivos digitais são proibidos. Os alunos ficam passivos: a única coisa que podem fazer é prestar atenção em silêncio, copiar o conteúdo e fazer exercícios. Isso dura 50 minutos, seis vezes em seguida, cinco dias por semana. É um massacre em série. (SHAYER, 2021).

A notícia mencionada acima relata muito do que vivenciamos no dia a dia escolar e ponto inicial para nossa análise. Começamos a repensar e modificar nossas práticas e posturas, saindo da posição de palco e detentores do saber, para professores colaboradores, pesquisadores e motivadores, trazendo para o centro os estudantes e sua construção do conhecimento. Na pesquisa também conseguimos acrescentar e exercitar os diálogos e a oralidade. Com base na oralidade, conseguimos perceber o quanto os estudantes conseguem se expressar e apresentar um pouco de suas experiências. Na maior parte do tempo em sala de aula, os estudantes possuem receio em falar, um medo de se expressar por acreditar que pode vir a falar algo que para eles foge da temática ou que não será importante para o professor e colegas. Mas cabe ao professor, como aconteceu conosco, dar voz e sentido para que eles perdessem esse medo. Se expressar, ouvir e dar sentido à fala de cada um.

Quando o professor oferece a atenção os estudantes começam a se soltar mais e expressar suas ideias. No início da análise percebemos o quanto eles queriam

interagir, mas sempre aguardavam que um outro falasse devido ao receio ou então falavam baixinho até se sentirem confortáveis para falar. E a escola é responsável por trabalhar essa oralidade nos indivíduos: conforme aponta Marcuschi (2002) a oralidade permitirá a liberdade de expressão, preparação para falar em público, entrevistas, seminários. A encenação do teatro e dos mitos, no caso em pesquisa a leitura dirigida, fez com que os estudantes simulassem a fala, conseguissem se expressar e, aos poucos anular, o medo de falar em público. Conforme podemos observar nas PCNs a forma como precisa ser trabalhada essa oralidade, no nosso caso, na literatura:

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar de elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (p. 49)

Ainda seguindo as PCNs:

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (p. 51)

A pesquisa nos fez compreender o quanto habilidades e disciplinas estão interligadas. Que os estudantes renderam mais que o esperado, que até mesmo traumas de falas, bem notórios no ambiente escolar, também foram solucionados através de nossas análises. Segundo Castillhos, a leitura da literatura, das peças

teatrais é de suma importância para o exercício da oralidade em sala de aula. Essa soma faz com que percebamos o uso da linguagem dos estudantes, tanto a falada quanto a escrita, observando também que a fala é um produto inclusive do meio e da realidade dos discentes.

Aluno A: “- Antes eu sentia medo de falar na frente das pessoas, ainda fico nervosa, mesmo sendo geral conhecido, ainda mais que não conhecia a senhora, mas tô bem melhor”.

Aluno B: “Ler algo que a gente gosta faz a gente não sentir tanto medo de falar e dizer o que pensamos”.

Aluno C: “Pelo menos vai ser com o papel, mas tô gostando de ler e conhecer muita coisa que eu achava estranho”.

3.2 OFICINAS E LEITURA DRAMATIZADA

Para finalizarmos nossa pesquisa, diante do cronograma de atividades a serem realizadas montamos uma oficina de produção de máscaras gregas utilizadas no teatro, construindo assim uma análise do uso desses objetos, algo que atraiu bastante a atenção dos estudantes, pois não eram máscaras que apresentavam uma fisionomia e expressão diferenciada, como costumamos ver e imaginar no teatro, mas sim expressões um tanto padronizadas, sem muita distinção.

Infelizmente, devido ao tempo curto e gastos financeiros, não conseguimos comprar os materiais necessários para a fabricação das máscaras, mas utilizamos o papel e a capacidade criativa de cada um, baseado nas imagens que passamos em tela na sala de aula.

Mesmo com as máscaras expostas através de imagens, conforme observaremos nos anexos, os estudantes ainda assim conseguiram colocar um traço seu na máscara, fazendo com que refletíssemos mais uma vez o quanto é importante dar voz e fazer com que eles assumam esse papel protagonista e relacionem com o presente. A máscara grega teatral estava sendo feita, mas não como uma réplica e sim como fruto de uma identidade e de um processo criativo.

No decorrer da oficina percebemos o encantamento, como a experiência estava sendo prazerosa e diferente do primeiro contato com a turma, pois ali eles estavam se sentindo à vontade para criar, falar, se comunicar uns com os outros sobre as máscaras e os detalhes.

Esse momento, assim como todos os encontros que tivemos durante a experiência da pesquisa, foram momentos de desconstrução, contato e principalmente criação de vínculos e reforço na oralidade. Na medida em que os dias se passavam, notamos o quanto eles estavam mais à vontade, por dentro do assunto, com mais liberdade para se expressar, o que foi um passo muito importante para a oficina da leitura dirigida tanto das peças quanto dos mitos.

Quando chegamos no momento final, momento da leitura dirigida, a sala foi dividida entre aqueles que fariam a leitura da peça *As Bacantes* e quem faria a leitura do livro *Lendas Africanas dos Orixás*. A sala era composta por 33 alunos, sendo 20 para a peça grega, por conter a necessidade de mais personagens e 13 para os mitos.

Personagens em que a sala foi dividida para *As Bacantes*:

Aluno A- Deus Dioniso;

Aluno B- Tirésias, adivinho;

Aluno C- Cadmo, fundador e antigo rei de Tebas;

Aluno D- Penteu, rei de Tebas na época da ação;

Aluno E- Guarda de Penteu;

Aluno F- 1º mensageiro;

Aluno G- 2º mensageiro;

Aluno H- Agave, mãe de Penteu.

Os outros 12 ficaram como o Coro das Bacantes.

Em *Lendas Africanas dos Orixás* optamos por separar algumas que estavam no livro, escolhidas pelos estudantes, tendo em vista o tempo, sendo trabalhadas então:

- Olofin- Oduduá cria o mundo no lugar de Oxalá
- Guerra entre Oxalá e Oduduá
- Orunmilá rei do terceiro mundo

- Exu
- Ogum
- Oxossi
- Xangô
- Iemanjá
- Obaluaê
- Oiá- Iansã
- Oxumaré
- Briga entre Oxalá e Exu
- Disputa entre Nanã Buruku e Ogum

A experiência de ouvi-los realizando a leitura foi de motivar e impulsionar a cada dia o investimento no campo do conhecimento, melhorando as práticas didáticas e passando a olhar para meus discentes com mais atenção. Sempre ficamos atentos à carência de alguns na leitura, mas sempre motivados em participar, em expressar, o que motiva e nos faz acreditar que a pesquisa foi fortalecedora e de grande contribuição. Os estudantes deixaram notória a necessidade que sentiam em comentar sobre os personagens e até mesmo se identificar, mostrando o quanto estavam envolvidos nas obras literárias.

O que despertou a atenção e a sensação de realização é que conseguiram compreender o significado da pesquisa e abraçaram tanto a peça grega quanto o livro que retratava os orixás de forma igualitária, deixando de lado os posicionamentos que alguns chegaram a apresentar inicialmente. É fato que existiu a resistência de alguns quanto ao mudar o posicionamento, advinda de uma caminhada de vida, mas que ainda assim os fez refletir.

Apesar de não ser a totalidade, é gratificante perceber o quanto a escola e os profissionais da educação como um todo são capazes de transformar e influenciar de inúmeras maneiras no processo do indivíduo. Por isso precisamos sempre buscar formas dinâmicas de trabalhar temas delicados, relacionar sempre com situações que estão presentes em seu cotidiano, pois como vamos mostrar a influência e o refletir, se colocamos diante deles situações tão distantes? É o buscar sempre criar contrapontos de reflexões próximas.

A prática é desafiadora tanto para o(a) professor(a) quanto para os(as) discentes, mas que se faz necessária no processo educativo, levando em conta que

é de suma importância dentro do Plano Nacional de Educação, fazendo com que o ensino seja dinâmico, exercitando o respeito e a tolerância tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo acerca do teatro grego como ferramenta pedagógica de ensino para o estudo da religião e religiosidade grega e de matriz africana, permitiu com que lançássemos um olhar amplo e atencioso para as práticas pedagógicas diferenciadas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Foi de grande importância contribuir e analisar o quanto de ideias distorcidas a respeito da religião são presentes no ambiente escolar, e que nós, profissionais de História, temos suporte e ferramentas para intervir. Quando buscamos melhoras e repensamos nossas práticas, começamos a oferecer uma nova oportunidade para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, permite notarmos as dificuldades tanto dos discentes quanto dos docentes no ensino de História Antiga e nas relações construídas dentro dos âmbitos escolares. O uso do teatro grego fez com que ambos construíssem um saber, saindo do modelo mecânico de ensino, existindo interação e compreensão das duas partes em prol de um conhecimento vasto acerca da temática.

Trazer para debate práticas diferenciadas de ensino, que buscam maior interação entre professor e aluno e professor pesquisador, estimulando o espírito crítico investigativo do aluno para uma maior análise acerca de sua realidade. Relacionar o passado e o presente por meio da interdisciplinaridade, faz com que percebamos o quanto as práticas pedagógicas se completam e funcionam.

Trazer para o ambiente escolar o debate da temática da religião e religiosidade foi desafiador, diante da pluralidade religiosa existente entre os estudantes. Lidar com múltiplas ideias, algumas enraizadas nos preconceitos. O uso do teatro tornou dinâmico os debates, as problemáticas, resultando em modificações de ideias e comportamentos, fazendo com que os estudantes se permitissem conhecer sobre a religião grega e também de matriz africana. Abordar as peças teatrais e os mitos diante de análises e comparações da mesma, situa o indivíduo diante das problemáticas. Dada à importância do assunto, torna-se necessário uma reflexão acerca de nossas práticas docentes, o quanto as mesmas são influenciadoras no crescimento pessoal e educativo, tanto do educador quanto do estudante. O teatro fez com que trabalhássemos uma temática tão deliciada de uma forma leve e estimulante.

ANEXOS

1.1 IMAGENS DOS ESTUDANTES NA LEITURA DIRIGIDA DA PEÇA E OFICINA DE MÁSCARAS





1.2 QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DA OPINIÃO DOS DISCENTES ACERCA DAS RELIGIÕES

QUESTIONÁRIO DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLA MUNICIPAL MANOEL DA ROSA 6ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

1-QUAIS OS POSICIONAMENTOS QUE VOCÊ POSSUÍA ACERCA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES GREGA E DE MATRIZ AFRICANA ANTERIORMENTE À EXPERIÊNCIA REALIZADA EM SALA DE AULA?

2- COMO PODERÍAMOS MODIFICAR A VISÃO PRECONCEITUOSA DAS PESSOAS EM RELAÇÃO A TEMÁTICA TRABALHADA?

3- CONHECER SOBRE O PLURALISMO RELIGIOSO PODERIA INFORMAR A IMPORTÂNCIA DELE NA SOCIEDADE?

4- QUAL A SEMELHANÇA DAS RELIGIÕES TRABALHADAS EM SALA COM A SUA ?

REFERÊNCIAS

50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. 2020. Disponível

em:<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>.

Acesso em 22 de fevereiro.

ALBUQUERQUE, Wlamyra de; FRAGA, Walter Filho. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVITO, Marcos. **Eram os gregos macumbeiros?** *Espiritualidade e sociedade*. 2003.

BARBOSA, E. T. **Os sentidos do respeito na escola:** uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural – Campinas: PUC-Campinas, 2012.

BARBOSA, Lindinalva. Dimensões Religiosas Negra e Indígena: a Sagrada Resistência. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural:** a diversidade está na sala de aula: formação em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef; v.3. Salvador: Ceafro, 2006.

BARROS, J. A. História Comparada: um novo modo de ver e fazer história. **Revista de História Comparada**, v. 01, n. 01, 2007, p. 01-30.

BELLOTTI, K. K. História das Religiões: conceitos e debates na era contemporânea. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 55, p. 13-42, jul./dez. 2011.

BELTRAME, I. L.; MORANDO, M. (2008). “O sagrado na cultura gastronômica do candomblé”. **Saúde Coletiva** (Barueri), vol. 5, p. 242-248.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

BIRMAN, P. **O que é umbanda**. São Paulo, Abril Cultural. 1985.

BNCC. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: UNESP, 2002.

BONFIM, Evandro Luiz Soares; NASCIMENTO, Alexandro de Jesus; A religião africana e o preconceito na escola. **E-FACEQ: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 10, agosto de 2017. Disponível em: <http://www.faceq.edu.br/e-faceq> acesso em: 24 de set. 2021.

BRANDÃO, J. de S. **Teatro grego: origem e evolução**. ed. tarifa aduaneira do Brasil. Rio de Janeiro, 1980.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília: Casa civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acessado em 28 de agosto.

BUNDCHEN, Célia Marize. **O Ensino Religioso: Significados de Religião em Diferentes Contextos Educativos**. Porto Alegre, Editora Concórdia, 2007.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CAMPOS, Roberta Bivar C.; SILVA, Juliana Cintia Lima. **Quando eu crescer, vou escolher minha religião! A reinvenção da religião dos brasileiros através do olhar infantil**. (UERJ), 2011.

CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CARDOSO, R. O novo retrato da fé no Brasil. **ISTO É**. 19 de Agosto 2011. Ed. nº 267125/03. Disponível em: https://istoe.com.br/152980_O+NOVO+RETRATO+DA+FE+NO+BRASIL/ acessado em: 26 de março de 2021.

CARREIRA, José Nunes. O egipto e as origens do monoteísmo. **Cadmo: actas do colóquio internacional: sociedade, religião e literatura no próximo Oriente**. Ed. Instituto Oriental da Universidade de Lisboa. Nº 10. 2000.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 76, n. 2 p. 51-72, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/3012/3958/>. Acesso em: 18 set. 2021.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e aprendizagem escolar**. Programa de pós-graduação em ciências e matemática. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3465/1/389091.pdf> Acessado em: 28 de janeiro.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: a História entre certezas e inquietudes**. Rio Grande do Sul: EDUFERS, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.25-36, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 2002.

CIAMPI, Helenice. O Processo do Conhecimento/Pesquisa no Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, 2003.

CORRÊA, A. de M. “O sagrado é divino, a religião é dos homens: territórios culturais e fronteira simbólicas, a intolerância religiosa na contemporaneidade”. In.: **Espaço e cultura**, UERJ, RJ, v. 1, n. 31, p. 125-138, 2012.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga**. Trad. Fernando de Aguiar. Ed. Martins Fontes. Sp, 2004.

CUNHA, Clera Barbosa. BARBOSA, Cláudia. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. **Sacrilegens-** Revista dos alunos do programa de

pós-graduação em ciência da religião- UFJF, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Páideia**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acessado em: 22 de dezembro de 2020.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius. “Inventando a nação: o que fazer com a liberdade conquistada?” In: KARNAL, Leandro (et al.) **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI 2 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010. P.101-128

FERREIRA, M. de F. GONÇALVES, J. H. R. **A cosmologia o Candomblé**. Secretária de Estado da educação. Paraná. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2547-8.pdf>

FERREIRA, R. E. R. FORNAZARI, S. A. **A influência da fé na qualidade de vida em pacientes oncológicos**. Relatório Final de Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Paulista, Assis, 2007.

FIKER, R. - Do mito original ao mito ideológico: alguns percursos. **Trans/Form/ Ação**, São Paulo, 7:9-19,1984.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria Edições, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 13º Ed. Papyrus. São Paulo, 2012.

_____. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2 ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2016.

FRANÇA, Cyntia Simione. A MITOLOGIA GREGA E A CONTEMPORANEIDADE: dois mundos que dialogam em uma experiência de formação docente. **Outros Tempos**, vol. 16, n. 28, 2019, p. 87 - 105. ISSN: 1808-8031. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/725/pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 1996.

FUKS, Betty Bernardo. O pensamento freudiano sobre a intolerância. **Psic. Clin.** Rio de Janeiro, vol.15, n.2, p.59-73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pc/v19n1/05.pdf>. Acessado em 24 agosto.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

GASBARRO, N. Nós e o Islã: uma Compatibilidade Possível? **Novos Estudos Cebrap**, v. 67, p. 90-108, 2003.

GAARDER, J. HELLERN, V. NOTAKER, Henry. **O livro das religiões**. Trad. Isa Mara Lando. Revisão técnica e apêndice Antônio Flávio Pierucci. Companhia de bolso. São Paulo, 2005.

Garofalo, Débora. Como a aprendizagem criativa pode alavancar o processo de ensino e aprendizagem. **Nova Escola**. 11/06/2019 < <https://novaescola.org.br/conteudo/17761/como-a-aprendizagem-criativa-pode-alavancar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>> Acessado em 25/05/2022

GOULART, Rodrigo de Souza. ANDRADE, Marcelo. **A tolerância religiosa na escola**: Implicações para o campo educacional. Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Rodrigo%20de%20Souza%20Goulart.pdf

GUARINELLO, Noberto Luiz. Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga. **Conferência proferida no St. John's College da Universidade de Oxford**,

Inglaterra, em 12 de junho de 2003. Disponível em:
<http://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3935/3237>

_____. **História Antiga** São Paulo: Contexto, 2013.

HAYDT, R. C. C. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática. 8ªed. 2006.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. Caderno de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas. **FPOLIS**, Agosto de 2005. Nº 73. Disponível em:
<http://www.ppgich.ufsc.br/files/2009/12/TextoCaderno73.pdf>

LIMA, S. C. F. de. O livro didático de História: instrumento de trabalho ou autoridade "científica"? **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 18/19, p. 195-206, 1998.

LOWMAN, J. Dominando as Técnicas de Ensino. São Paulo: Atlas. 2004.

MARCUSSI, Alexandre de Almeida. **Candomblé**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

MARCUSCHI. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e Educação. In NICOLESCU. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

MENESES, Paulo. Filosofia e Tolerância. **Síntese Nova Fase**. Belo Horizonte. N 72. P. 5-11. 1996.

MOERBECK, Guilherme. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 225-247, 2018.

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Novos temas nas aulas de história**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAES, Roberto José Nery. **O valor ambiental da religião afro-ameríndia**: uma análise acerca da intolerância religiosa no Amapá. Dissertação (Mestrado em Direito

Ambiental e Políticas Públicas). Universidade Federal do Amapá (Unifap), Macapá, 2013.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa subversiva. tradução de **Aprendizaje Significativo Crítico**. *Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, pp. 83-101, 2005, tradução: 2010.

MOURA, C. A. S. DE; SANTOS, M. R. DOS; ARAÚJO, S. S. M. DE. Exu faz presença na sala de aula: reflexões sobre as práticas religiosas afro-brasileiras no Ensino de História. **História Hoje**, v. 11, n. 22, p. 327–348, 2022.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: alguns temas de pesquisa. In: **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas-SP, v. 12, 2012.

NETO, José Maria Gomes de S. **O teatro ateniense na formação do historiador**. Boletim Historiar, Santa Catarina, n. 4, p. 3-19, jul./ago. 2014.

NOIRET, Serge. **História Pública Digital**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314200491_Historia_Publica_Digital_Digital_Public_History

OLIVEIRA, M. R. JUNGES, J. R. Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos. **Estudos de Psicologia**, 2012.

ORO, Ari. Religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. **Estud.afro-asiatic**. Vol.24. Rio de Janeiro 2002.

PASSOS, J. D. Ensino Religioso: Mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, L. **Ensino Religioso e a formação docente**. 2006.

PEREIRA, M. H. da R. **Traduções do grego**. Imprensa da universidade de Coimbra. 2017.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

PORTELA, Bruno de Oliveira Silva. O conceito religião no pensamento de Carl Gustav Jung. **Sacrilengens**, Juiz de Fora, v.10, n.1, p.46-61. Jan-jun/2013.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega**. ilustrações de Frédérick Mansot; tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. ed. Companhia das letras. 1ed. São Paulo, 2001.

Religião e sociedade na América Latina / organização de Eliane Moura da Silva, Karina Kosicki Bellotti, Leonildo Silveira Campos. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

RESNICK, Mitchel. Dê uma chance aos Ps: projetos, parcerias, paixão, pensar brincando. In: **Constructionism and Creativity conference, opening keynote**. Vienna. 2014.

RODRIGUES, Odara P.; FAHL, Alana de O. F. E., Mito, realidade e o caso africano: Um olhar ocidental através da leitura de narrativas de Mia Couto. **XV Congresso Internacional da ABRALIC - Textualidades Contemporâneas**, 2017. Disponível: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522185275.pdf acesso em 12 de outubro.

ROSSIGNOLI, Letícia. Vítimas judias e o Holocausto: um trabalho da memória. **Encontro Nacional de história da Mídia**. 30-01 mai/jun. 2013.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SHAYER, Fernando. Como a experiência de sala de aula importa no engajamento de seus filhos?. **Bússola**. Disponível em: <https://exame.com/bussola/como-a-experiencia-de-sala-de-aula-importa-no-engajamento-de-seus-filhos>

SILVA, Alberto da Costa. **A Enxada e a Lança – A África antes dos Portugueses**, Editora Nova Fronteira, 1996, 2ª Edição.

SILVA, Eliane Moura da. **O Espiritualismo no Século XIX: reflexões teóricas e históricas sobre correntes culturais e religiosidade** IFCH/UNICAMP, Col Textos Didáticos n. 27, Campinas, 1999.

_____. Entre Religião, Cultura e História: a Escola Italiana das Religiões. **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, V. 11. n.2. 225-234, jul./dez. 2011.

_____. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de estudos da religião**. N 2. p. 1-14, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SILVA, R. R. SIQUEIRA, D. **Espiritualidade, religião e trabalho no contexto organizacional**. Psicologia em Estudo, Maringá, 2009.

SILVA, Semíramis Corsi. **Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas reflexões**. 2010. Disponível em: <http://revistaale.dominiotemporario.com/doc/SILVA,_Semiramis_Corsi.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SILVA, Uiran Gebara da. Uma Antiguidade Fora de Lugar? **Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo**, v. 8, p. 1-2, 2017.

SILVEIRA, R. M. G. Diversidade Religiosa. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira; DIAS, Adelaide Alves. (Org.). **Direitos Humanos: Capacitação de Educadores: Fundamentos Culturais e Educacionais da Educação em Direitos Humanos**. 1ªed. João Pessoa- PB: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 2, p. 95-106.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. In: **Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião**. São Paulo: PUC-SP, ano 9, setembro, 2009.

SOARES, Bruno Brulon. O rapto das Musas: apropriação do mundo clássico na invenção dos museus. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v.43, p. 41-65, 2011.

SOARES, Mauro Victoria. A dificuldade da tolerância. **Novos estud.** CEBRAP. n.84. São Paulo. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000200003 acessado em: 26 de agosto

SORJ, Bernardo. A convivência democrática como politeísmo de valores. **Estudos avançados**. Ed.SciELO. Vol.30. São Paulo, 2016.

TORRES, Luciana R. Pinheiro. **A dança no culto cristão**. Universidade Católica de Góias, Mestrado em Ciências da Religião, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/981/1/Luciana%20Rodrigues%20Pinheiro%20Torres.pdf> acessado em: 12 de fevereiro.

UNARI, P. P. A.; FUNARI, P. P. A. Considerações sobre a religiosidade grega. In: Cândido, M.R. (Org.). **Práticas religiosas no Mediterrâneo Antigo**. 1ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

VALENTE, Gabriela A. A religiosidade na prática docente. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3949.pdf> Acessado em: 14 de janeiro.

VERGER, P. F. **Lendas africanas dos Orixás**. ed. Corrupio. São Paulo, 1985.

VERNANT, J. P. **Mito e religião na Antiguidade**. tradução Joana Angélica D' Avila Melo. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

VERNANT, Jean Pierre. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. Trad. Joana D'Avila Melo. Ed. WMF Martins Fontes. São Paulo, 2006.

_____; NAQUET, Pierre Vidal. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga**. Ed. Perspectiva, 2 ed. 2011.

_____. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. Martins Fontes, São Paulo: 2006.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 1994.

ZAIMAN, Louise Bruit. **Os gregos e seus deuses**: práticas e representações religiosas da cidade na época clássica. Ed. Loyola. Trad. Mariana P. S. da Cunha. São Paulo, 2005.

ZALUAR, Alba. "Promessas e Milagres dos Santos". In: **Os homens de deus**. Um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.