

ANTIGUIDADE EM TELA
PROJETOS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO, CINEMA E
LÍNGUAS ANTIGAS

mythos



REVISTA DE
HISTÓRIA
ANTIGA E
MEDIEVAL



ORGANIZAÇÃO

PROFA. DRA. MILENA ROSA ARAÚJO OGAWA
PROFA. DRA. CAROLINA KESSER BARCELLOS DIAS
PROFA. DRA. CAMILA DE ALMEIDA SILVA
PROF. DR. RONALDO BERNARDINO COLVERO

NÚCLEO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE
HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL NEMHAM/CNPQ



Expediente

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-Reitora

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGI)

Prof. Dr. Allison Bezerra Oliveira

Curso de História

Coord. Prof. Dra. Regina Célia Costa Lima

NEMHAM - Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval

Coord. Prof. Doutor Fabrício N. de Moura

Editor

Fabricio Nascimento de Moura – Professor Adjunto de História Antiga e Medieval da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Editora Adjunta

Lennyse Teixeira Bandeira – Professora Adjunta Substituta da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

Diagramação:

Karla Daniele dos Anjos Lopes e Gustavo Godinho Nogueira

Capa:

Karla Daniele dos Anjos Lopes e Milena da Trindade Gomes

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão -UEMASUL

Rua Godofredo Viana, 1300 - Centro. CEP. 65901- 480, Imperatriz - MA

Conselho Editorial Nacional

Adriana Vidotte - UFG
Adriana Maria de Souza Zierer – UEMA
Alair Figueiredo Duarte – UERJ
Alexandre Guida Navarro – UFMA
Álvaro Alfredo Bragança Júnior – UFRJ
Ana Livia Bomfim Vieira – UEMA
Ana Teresa Marques Gonçalves - UFG
André Leonardo Chevitaresh – UFRJ
Armênia Maria de Souza – UFG
Claudia Costa Brochado – UNB
Cynthia Cristina de Moraes Mota – UNIR
Deivid Valério Gaia – UFRJ
Dulce Oliveira Amarante dos Santos - UFG
Fábio de Souza Lessa - UFRJ
Fábio Vergara Cerqueira – UFPEL
Gilberto da Silva Francisco - UNIFESP
Glaydson José da Silva – UNIFESP
Henrique Modanez de Sant’Anna - UNB
Josué Berlesi – UFPA
Maria Aparecida de O. Silva – UNIFESP
Maria Regina Cândido – UERJ
Paulo Roberto Gomes Seda – UERJ
Pedro Paulo Abreu Funari – UNICAMP
Renata Cristina de S. Nascimento – UFG
Semíramis Corsi Silva – UFU

Conselho Editorial Internacional

Clarisse Prêtre - Université Paris Ouest
Gerardo Fabián Rodríguez – Univ. de Mar del Plata
Maria Cecília Colombani – Univ. de Mar del Plata
Rosuel Lima Pereira – Univ. de Guyane – France
Victor Hugo Mendez Aguirre- Univ. Nacional Autónoma de México

Mythos: revista de história antiga e medieval / Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval. Imperatriz: Uemasul / NEMHAM, ano IX, n. 1, v. XIX (abril. 2025)

Quadrimestral.

ISSN 2527- 0621

1. História antiga e medieval – Periódicos. I. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval.

Sumário

05

Milena Rosa Araújo Ogawa, Carolina Kesser Barcellos Dias, Camila de Almeida Silva e Ronaldo Bernardino Colvero

Antiguidade em Tela Projetos Interdisciplinares de Ensino, Cinema e Línguas Antigas

12

Bruno Thomazi Zanette, Cristthian Marafigo Arpino, João Vinícius Chiesa Back, Milena Rosa Araújo Ogawa e Vander Gabriel Camargo

O Uso de Recursos Educacionais Abertos para divulgação de Arqueologia Digital: Projeto ERGANE E CTA

29

Cristiane Bondan Rampazzo e Henrique Bondan Rampazzo

O Cinema vai á Escola

45

Emerson Aparecido dos Santos Bezerra

Ilíada no Cinema: a morte de Heitor no filme Troia

58

Jacquelyne Taís Farias Queiroz e Marlúcia Mendes da Rocha

Orfeu: O mito, o Filme e a Tradução

Sumário

Lidiane C. Carderaro

69

Letrinhas "Grego Antigo: Primeiros passos", uma Experiência de Ensino e Aprendizagem

Luana Grace Guerrieri Araújo

87

O Rapto das Sabinas: Espetáculo e Amor na Narrativa Ovidiana (ars Amatoria I, Vv. 101-131)

Marissol da Câmara Oliveira e Ana Livia Bonfim Vieira

102

A Água e o Deserto: A Religião em Duna (1965) e o Uso da Obra no Ensino de História na Educação Básica

Yasmin Koury, Willian Oliveira, Guilherme Fônseca, Kahio Roberto e Ana Cristina Cardouzo

116

One Piece e Arqueologia: O Valor do Passado e o Papel do Arqueólogo (a)

EDITORIAL

Profa. Dra. Milena Rosa Araújo Ogawa¹
Profa. Dra. Carolina Kesser Barcellos Dias²
Profa. Dra. Camila de Almeida Silva³
Prof. Dr. Ronaldo Bernardino Colvero⁴

Recebido em 22 de maio de 2025.
Aceito em 29 de maio de 2025.

Prezadas leitoras e leitores

Este dossiê buscou reunir reflexões e práticas interdisciplinares que articulam o Ensino da Antiguidade e Medieval, Cinema e projetos voltados ao estudo de Línguas antigas. Os trabalhos apresentados exploram como essas iniciativas podem contribuir no processo educativo, promovendo a compreensão crítica dos mundos antigo e medieval e suas relações com o presente. Por meio da análise de obras cinematográficas, da implementação de estratégias

¹ Professora no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenadora do Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga (LECA-Unipampa), e coordenadora do GTHA-Anpuh/RS, para a gestão 2024-2026. Doutora, mestra e bacharela em História pela UFPel, licenciada em História e Especialista em Direitos Humanos e Cidadania pela UNIPAMPA. E-mail: ogawa_milena@hotmail.com.br. Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-4919-5422>.

² Pesquisadora (Pós-doc Senior) no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenadora do Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga (LECA-UFPel). Doutora e mestra em Arqueologia pela Universidade de São Paulo, licenciada e bacharela em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. E-mail: carol.kesser@gmail.com. Orcid - 0000-0002-8566-1179.

³ Professora do Estado de Pernambuco. Professora do curso de História –Ead (UNIPAMPA), campus São Borja. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestra em História pela Universidade Federal de Pelotas e Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: casilva2015@gmail.com Orcid - 3.0000-0002-1531-8439.

⁴ Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) - campus São Borja atuando no curso de Ciências Sociais - Ciência Política e Licenciatura em Ciências Humanas e Direito e docente permanente nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Políticas Públicas da UNIPAMPA e de Memória Social e Patrimônio, da UFPel. Membro do Comitê de Assessoramento Interdisciplinar da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestre em História pela Universidade de Passo Fundo e graduado em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: ronaldocolvero@unipampa.edu.br Orcid - 0000-0003-2958-8656.

pedagógicas e do aprofundamento no estudo de Línguas clássicas, o dossiê propôs um diálogo entre História, Arqueologia, Cinema e Linguagens.

O artigo inaugural, *O uso de recursos educacionais abertos para divulgação de Arqueologia Digital: Projeto Ergane e CTA*, de autoria de Bach. Bruno Zanette, Cristthian Arpino, Prof. João Back, Profa. Dra. Milena Ogawa e Prof. Me. Vander Camargo, propõe uma reflexão crítica acerca das potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais livres no âmbito da Arqueologia e da Educação Patrimonial. A partir da análise da colaboração entre os projetos Ergane e Centro de Tecnologia Acadêmica (CTA), os autores evidenciam o impacto e os desdobramentos advindos da utilização de Recursos Educacionais Abertos (REAs) como instrumentos de democratização do acesso ao patrimônio cultural, com especial destaque para a aplicação de simulações tridimensionais de artefatos arqueológicos.

O estudo debruça-se sobre os processos de produção, difusão e apropriação desses materiais, considerando tanto sua disponibilização em plataformas digitais quanto sua materialização por meio de impressões 3D. Os autores ressaltam o caráter formativo, pedagógico e social da convergência entre tecnologia, ciência aberta e divulgação científica, posicionando a proposta no cerne dos debates contemporâneos sobre acessibilidade ao conhecimento e inovação didático-metodológica. O artigo contribui, assim, para o fortalecimento de práticas interdisciplinares nos espaços de ensino e pesquisa, especialmente no que tange à integração entre saberes arqueológicos e ferramentas tecnológicas emergentes.

O segundo artigo *O cinema vai à escola*, de autoria da Profa. Ma. Cristiane Bondan Rampazzo e do Prof. Me. Henrique Bondan Rampazzo, propõe uma reflexão sobre o uso do cinema como recurso didático no contexto escolar, ressaltando sua eficácia como instrumento de mediação entre saberes históricos e linguagens contemporâneas. A partir da experiência com o filme *Cruzada* (*Kingdom of Heaven*, direção de Ridley Scott, 2005), ambientado na Idade Média, os autores demonstram como a análise crítica de obras cinematográficas pode favorecer a interdisciplinaridade, ampliar a compreensão histórica e tornar o

processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Ao defender uma abordagem pedagógica que incorpora produtos culturais de ampla circulação, o artigo sublinha a importância de práticas que mobilizem o interesse discente e promovam uma formação crítica e sensível às múltiplas formas de representação do passado.

O terceiro artigo, *Ilíada no cinema: a morte de Heitor no filme Tróia*, do Prof. Me. Emerson Aparecido dos Santos Bezerra, realiza uma análise comparativa entre o Canto XXII da *Ilíada* e sua adaptação cinematográfica no filme *Tróia* (2004), evidenciando as complexas relações entre a narrativa épica e sua reinterpretação audiovisual. O estudo considera que o filme se insere na lógica do mercado cinematográfico, buscando amplificar sua recepção por meio de estratégias narrativas e visuais que dialogam com sensibilidades contemporâneas. Nota-se tanto a preservação de episódios centrais — como o duelo entre Heitor e Aquiles — quanto modificações significativas, como a ausência dos deuses e a humanização de Heitor, que assume contornos mais emocionais e individualizados. Tais alterações não apenas revelam os objetivos distintos entre as obras, mas também ressaltam o potencial pedagógico dessas aproximações entre Antiguidade e cultura pop, possibilitando reflexões sobre narrativas clássicas, seus sentidos históricos e sua atualização em novas linguagens. A leitura crítica da adaptação permite, portanto, valorizar o diálogo entre passado e presente, contribuindo para a permanência dos mitos e valores da tradição greco-romana no imaginário contemporâneo.

O quarto artigo, *Orfeu: o mito, o filme e a tradução*, da Profa. Dra. Jacquelyne Taís Farias Queiroz e da Profa. Dra. Marlúcia Mendes da Rocha, investiga os mecanismos de tradução cultural e simbólica envolvidos na adaptação cinematográfica do mito de Orfeu e Eurídice para o contexto brasileiro contemporâneo, por meio do filme *Orfeu* (1999), de Carlos Diegues. As autoras identificam três eixos principais de tradução: a floresta transformada em favela, o Tártaro transposto para a ribanceira dos mortos, e o destino de Aristeu reelaborado na figura de Lucinho. A análise propõe que a mestiçagem cultural, conforme discutida por Laplantine e Nouss, manifesta-se no processo de

recriação do mito, revelando uma mediação entre universos distintos — o grego antigo e o Brasil do século XX. O resultado é uma narrativa que, ao mesmo tempo em que se ancora em tradições míticas, elabora novos sentidos, dando voz a realidades sociais específicas e propondo desfechos alternativos. A favela, enquanto locus simbólico, torna-se palco da tragédia e da resistência, e a releitura do mito evidencia como a tradução cinematográfica pode operar como gesto criativo, crítico e político.

O quinto artigo, intitulado *Na narrativa ovidiana (Ars Amatoria I, vv. 101-131)*, de autoria da Profa. Ma. Luana Grace Guerrieri Araújo, analisa a releitura do mito do Rapto das Sabinas no *Ars Amatoria*, evidenciando como Ovídio ressignifica a tradição mítica ao inseri-la no contexto do teatro romano como espaço privilegiado para a conquista amorosa. Através de uma abordagem ancorada na teoria de Michel de Certeau e na análise de conteúdo, a autora demonstra que, ao orientar o amante a agir como um caçador racional, o poeta transforma o espaço teatral em um campo estratégico de sedução e persuasão. Ovídio não apenas desloca a narrativa do rapto para fins didáticos, mas também dialoga — com tom irônico — com autores como Tito Lívio e Cícero, conferindo à participação feminina um papel central na formação da identidade romana. Ao examinar os modos como a apropriação do mito revela dinâmicas de poder e táticas cotidianas de dominação e resistência, o artigo contribui para o entendimento da instrumentalização simbólica dos discursos amorosos e políticos na Roma Antiga.

O sexto artigo, *Letrinhas – "Grego Antigo: Primeiros Passos". Uma experiência de ensino e aprendizagem'*, de autoria da Dra. Lidiane C. Carderaro, apresenta um relato analítico acerca da concepção e dos desdobramentos pedagógicos da primeira oficina de línguas do Projeto LETRINHAS, vinculado ao Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga da Unipampa – campus São Borja (LECA/Unipampa). A autora compartilha sua vivência como ministrante da oficina introdutória de Grego Antigo, originalmente concebida no âmbito do LECA da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ressaltando os objetivos formativos da proposta e os impactos acadêmicos decorrentes da atividade.

A partir de sua prática didática, Carderaro enfatiza a relevância da aproximação dos discentes às línguas e linguagens que alicerçam os Estudos Clássicos. O artigo contribui, nesse sentido, para a valorização de propostas interdisciplinares que promovem o ensino de línguas antigas em espaços de formação inicial. A expressividade do impacto da atividade torna-se evidente ao se observar que os vídeos das três aulas ultrapassaram a marca de 600 visualizações cada, revelando o interesse crescente pela área. Ademais, em virtude da positiva repercussão, um curso de Grego Antigo, baseado no método Aprendendo Grego, foi estruturado e encontra-se atualmente em seu segundo módulo em andamento.

O sétimo artigo, *A água e o deserto: a religião em Duna (1965) e o uso da obra no ensino de História na Educação Básica*, de autoria de Marissol da Câmara Oliveira e da Profa. Dra. Ana Livia Bonfim Vieira, propõe uma abordagem de caráter interdisciplinar que articula os campos da Literatura, da Religião e do Ensino de História. As autoras empreendem uma análise dos elementos religiosos presentes na cultura fremen, tal como representada na obra de ficção científica *Duna* (1965), de Frank Herbert, destacando as múltiplas conexões entre a construção ficcional e aspectos concretos do universo religioso no mundo real.

A partir da análise da obra *Duna*, o artigo propõe uma leitura que articula elementos políticos, religiosos, ecológicos e históricos, evidenciando como a ficção científica pode refletir questões profundamente enraizadas na realidade humana. Embora ambientada em um futuro distante, *Duna* revela-se próxima de debates contemporâneos ao abordar temas como imperialismo, colonização, religiosidade, geografia e meio ambiente como fatores estruturantes das sociedades. A reflexão dialoga com autores como Max Weber, ao destacar o papel coletivo da religião na formação do indivíduo, e Fernand Braudel, ao considerar a geografia como condicionante histórico. Nesse sentido, a obra oferece ricas possibilidades de uso pedagógico no Ensino de História, aproximando os conteúdos escolares do repertório cultural dos estudantes e fomentando práticas inovadoras que dialogam com o universo da cultura pop.

O oitavo artigo, intitulado *One Piece e Arqueologia: o valor do passado e o papel do arqueólogo(a)*, de autoria da B.ela. Yasmin Koury, Bach. Willian Oliveira, Bach. Guilherme Fônseca, Bach. Kahio Roberto e B.ela. Ana Cristina Cardouzo, propõe uma análise da série de mangá *One Piece* como ferramenta potencial para a divulgação científica, especialmente no que diz respeito à valorização da Arqueologia e da atuação do arqueólogo. A partir de episódios específicos da obra, como os arcos de Skypiea e Egghead, os autores destacam como a narrativa ficcional pode ser mobilizada para discutir temas centrais da disciplina arqueológica, como a prospecção e escavação, o uso do caderno de campo, e o papel da materialidade na construção e legitimação de ordens políticas.

Além disso, o artigo evidencia como *One Piece* aborda questões sensíveis ligadas à colonização, à aculturação e ao genocídio de povos originários, apontando para a importância da Arqueologia Comunitária como prática integradora entre comunidades e seus patrimônios. A figura da arqueóloga Nico Robin ilustra o potencial subversivo do saber arqueológico, uma vez que, no universo da obra, o conhecimento do passado é temido por autoridades que desejam silenciar verdades históricas. Tal representação reforça o vínculo entre Arqueologia e poder, conforme discutido por autores como Ruibal e Vila (2018).

Nesse sentido, os autores argumentam que produtos da cultura midiática, mesmo quando não concebidos com finalidades educativas, podem ser poderosas ferramentas de ensino, ao promoverem reflexões acessíveis sobre memória, identidade e patrimônio. Através da popularidade e complexidade de *One Piece*, a ciência arqueológica se revela como elemento narrativo central e um meio eficaz de aproximação entre o saber acadêmico e o público leigo, convidando-o à valorização do conhecimento histórico e à participação ativa na sua preservação.

A publicação do dossiê que compõe este número só se tornou possível graças ao generoso empenho da Profa. Dra. Lennyse Teixeira Bandeira, do Prof. Dr. Fabricio Nascimento de Moura, da dedicada equipe discente da Revista, dos pareceristas *ad hoc* e de todos os autores e autoras que confiaram neste espaço

editorial para compartilhar seus saberes e suas experiências acadêmicas. A todos e todas, expressamos nossa gratidão.

Ressaltamos o caráter coletivo desta empreitada, pois iniciativas como esta não apenas fortalecem os campos de estudo aos quais se vinculam, mas também reafirmam o compromisso com uma produção de conhecimento crítica, sensível e com a sociedade. São ações assim que rompem os muros da universidade e dialogam com a valorização da educação pública, gratuita e de qualidade.

Desejamos aos leitores que esta edição proporcione uma leitura instigante e suscite reflexões que conduzam a novas perspectivas, sempre em defesa de uma ciência democrática e transformadora.

Organizadoras e organizador

Profa. Dra. Milena Rosa Araújo Ogawa;
Profa. Dra. Carolina Kesser Barcellos Dias;
Profa. Dra. Camila de Almeida Silva;
Prof. Dr. Ronaldo Bernardino Colvero.

O USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS PARA DIVULGAÇÃO DE ARQUEOLOGIA DIGITAL: PROJETO ERGANE E CTA

THE USE OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES FOR THE DISSEMINATION OF DIGITAL ARCHAEOLOGY: ERGANE AND CTA PROJECT

Bruno Thomazi Zanette⁵
Cristthian Marafigo Arpino⁶
João Vinícius Chiesa Back⁷
Milena Rosa Araújo Ogawa⁸
Vander Gabriel Camargo⁹

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

Resumo: Este estudo discute como as tecnologias livres e abertas podem contribuir para o desenvolvimento de recursos educacionais, bem como para a democratização do patrimônio cultural. Avalia-se a parceria entre o Ergane e o CTA na produção de simulações 3D de artefatos antigos, seus usos e sua respectiva disponibilização online e impressão 3D.

Palavras-Chave: Arqueologia Digital; História Antiga; Ensino de História; Tecnologias Livres; Modelagem 3D.

Abstract: This study discusses how free and open technologies contribute to the development of educational resources and the democratization of heritage. It evaluates the partnership

⁵ Mestrando em Design na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Engenharia Física pela UFRGS. Cofundador e coordenador do projeto de extensão "Ergane: Arqueologia Digital na Educação". Orcid - <https://orcid.org/0009-0002-0481-0089>

⁶ Bacharelado em Ciência e Tecnologia na Universidade Federal do ABC Paulista, fundador da Eco Indústria Modular e coordenador do grupo Solarpunk Brasil, de design de sistemas regenerativos. E-mail: cristthian.arpino@gmail.com Orcid - <https://orcid.org/0009-0000-6729-3598>

⁷ BI do projeto da União Europeia Interreg Sudoe Cultur-Monts, envolvendo Espanha, França e Portugal, no Lab2PT - Laboratório de Paisagens, Património e Território. Mestrando em Arqueologia na Universidade do Minho (Braga, Portugal). Licenciado e bacharel em História pela UFRGS. Cofundador e coordenador do projeto de extensão "Ergane: Arqueologia Digital na Educação". E-mail: back.joaovinicius@gmail.com. Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-7290-7520>

⁸ Professora no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), coordenadora do Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga (LECA-Unipampa), e coordenadora do GTHA-Anpuh/RS, para a gestão 2024-2026. Doutora, mestra e bacharela em História pela UFPel, licenciada em História e Especialista em Direitos Humanos e Cidadania pela UNIPAMPA. E-mail: ogawa_milena@hotmail.com.br. Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-4919-5422>

⁹ Doutorando e Mestre em História Social pelo PPGH/UFRGS. Secretário do GTHA-Anpuh/RS. Cofundador e coordenador do projeto de extensão "Ergane: Arqueologia Digital na Educação". E-mail: vandergcamargo@hotmail.com Orcid - <https://orcid.org/0000-0003-1706-0459>

between Ergane and CTA in the production of 3D simulations of ancient artifacts, as well as their online availability and 3D printing.

Keywords: Digital Archaeology; Ancient History; Teaching of History; Free Technologies; 3D Modeling.

1. Introdução

O projeto de extensão Ergane – Arqueologia Digital na Educação (2021-2025), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), visa ampliar criticamente as formas tradicionais de Ensino de História por meio da Arqueologia Digital¹⁰, em oposição à Educação Bancária (FREIRE, 1974). Esse campo interdisciplinar abrange teorias e métodos digitais aplicados à Arqueologia (HUGGETT, 2024), com destaque para a digitalização 3D¹¹ de patrimônio arqueológico.

Entre as práticas desenvolvidas, destacam-se: a inserção em Sistemas de Informação Geográfica (SIG)¹² por meio do software QuantumGis¹³; a modelagem 3D, com softwares como Blender¹⁴, Rhinoceros¹⁵ e Maya¹⁶; e o levantamento fotogramétrico, a exemplo do Meshroom¹⁷ e Agisoft Metashape¹⁸.

¹⁰ Para conhecer mais sobre o projeto Cf. Zanette, Back, Ogawa, Camargo, 2021.

¹¹ Como apontado por Jeffrey Clark (2010, p. 63) “[...] os arqueólogos podem dizer que criaram uma ‘reconstrução’ de alguma faceta do passado, mas, na realidade, não o fizeram e, com poucas exceções, não podem [fazê-lo] “reconstruir” o passado; só é possível construir modelos ou simulações do passado. Alegar ter feito isso é um erro. Ao mesmo tempo, ao chamar sua construção de reconstrução, engana-se o observador desse modelo, tanto profissionais quanto leigos, e, às vezes, até a si mesmo. E isso é prejudicial ao que os arqueólogos estão tentando alcançar, tanto na pesquisa quanto na educação. Isso se aplica tanto à arqueologia tradicional quanto à ciberarqueologia.” (CLARK, 2010, p. 63, tradução nossa).

¹² “Sistema de Informação Geográfica (SIG) é um conjunto de programas, equipamentos, metodologias, dados e pessoas (usuário), perfeitamente integrados, de forma a tornar possível a coleta, o armazenamento, o processamento e a análise de dados georreferenciados, bem como a produção de informação derivada de sua aplicação.” (LISBOA FILHO; IOCHPE, 2000, p. 1).

¹³ Disponível em: <<https://qgis.org/download/>> Acesso em 29.03.2025.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.blender.org>> Acesso em 29.03.2025.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.rhino3d.com>> Acesso em 29.03.2025.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.autodesk.com/br/products/maya/overview>> Acesso em 29.03.2025.

¹⁷ Disponível em: <<https://alicevision.org/#meshroom>> Acesso em 29.03.2025.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.metashape-la.com/pt/agisoft-metashape-pt>> Acesso em 29.03.2025.

Também se incluem as visualizações não digitais, como impressões 3D e papercrafts¹⁹.

Desde sua concepção, o projeto Ergane tem centrado sua atuação na digitalização e materialização de simulações 3D de artefatos para uso em sala de aula.²⁰ É válido pontuar, ainda, que mesmo que se empreguem métodos altamente precisos, a modelação 3D de artefatos envolve, inevitavelmente, decisões subjetivas, impossíveis de serem completamente contornadas por parte do modelador, tais como a simplificação da malha²¹, a edição de texturas e a remodelagem da peça. Desse modo, consolidou-se, entre os membros da equipe (designers 3D e educadores), o entendimento de que diferentes níveis de verossimilhança ao objeto original são necessários, a depender das características do objeto e, como exposto nos Princípios Internacionais de Arqueologia Virtual (THE SEVILLE PRINCIPLES, 2017), da finalidade, como em nosso caso, ao adotarmos os modelos em contexto pedagógico.

Um exemplo dessa abordagem é o papercraft apresentado na Figura 1 (Cf. Figura 1). Trata-se de um modelo simplificado de uma cerâmica grega do acervo do Museu Real da Bélgica (inventário A2989), o qual é planejado com delimitações de dobras e recortes, podendo ser impresso em 2D (e montado em 3D) a partir das orientações de encaixes. Sua geometria mais simples, composta por um número reduzido de polígonos, facilita e permite a montagem manual do objeto, sem comprometer seu potencial didático enquanto indicador da nossa (ou de outra, em relação reflexiva de alteridade) memória cultural.

¹⁹ É a tentativa de recriar objetos a partir do papel, utilizando recorte, dobradura, colagem e modelagem. A exemplo daqueles presentes no livro de Becker et al. (2021).

²⁰ Ambas as dimensões não devem ser concebidas como antagônicas, uma vez que o próprio domínio do “digital” pressupõe uma base material—seja na infraestrutura dos datacenters, nos componentes eletrônicos, nos circuitos elétricos ou mesmo em elementos físicos de interface, como interruptores.

²¹ Uma malha é formada por vértices, arestas e faces que definem a estrutura de um objeto 3D. Quanto mais polígonos ela tiver, maior será o nível de detalhe e curvatura representado, embora isso exija mais memória e processamento. Já uma malha com menos polígonos é mais leve, mas apresenta menos precisão na forma.



Figura 1: Papercraft feito a partir de uma píxide grega (490-480 AEC). À esquerda e no centro, material didático; à direita, renderização do modelo 3D simplificado. Fonte: Vander Gabriel Camargo.

Mesmo com poucas faces, o papercraft permite discutir aspectos fundamentais do objeto, como sua decoração, estimulando questionamentos sobre a sua morfologia e sobre os motivos decorativos de sua composição. Ademais, a forma (ainda que simplificada) do artefato não deixa de simular a materialidade do seu referente, o que pode ser interpretado para questionar os usos “dados” a ele, no presente e no passado, em relação a um universo de coisas maior, visto que a topologia (e o seu “discurso sobre o lugar das coisas”) é fundamental para a Arqueologia, como bem elencado por Grégoire Van Havre (2015).

Com vistas a atender diferentes propósitos, o projeto ampliou seu escopo para a criação de simulações 3D com aproximação à realidade de seus referentes vinculados à atribuída “História Antiga”²². Nesse sentido, o repositório on-line do projeto disponibiliza modelos digitais de objetos gregos, romanos, egípcios e mesopotâmicos, sem contudo, negligenciar a compreensão de que os povos indígenas da “América”²³ desempenharam um relevante papel na construção da

²² Cf. discussão em Norberto Guarinello (2013).

²³ O nome “América” foi atribuído por Waldseemüller em seu *Cosmographiae Introductio* (1507), em referência clara a Amerigo Vespucci. Segundo Rafael Farret e Simone Pinto (2011), baseados

História Antiga deste continente²⁴. Assim, o acervo também contempla a digitalização de modelos de objetos atribuídos a grupos da Mesoamérica, como os maias, e da América Meridional, como os tupinambás e guaranis, mostrando diferentes narrativas plurais das sociedades antigas.

Em outra direção, diversos modelos foram impressos em 3D no Centro de Tecnologia Acadêmica (CTA), atrelado ao Instituto de Física da UFRGS, e seus arquivos foram disponibilizados para fins educacionais. Essa iniciativa reflete a parceria entre o CTA e o projeto Ergane, estabelecida desde a sua fundação deste último, e consolidada pelo compromisso conjunto com uma educação baseada no uso de tecnologias livres e abertas.

Não por acaso, essa colaboração assenta-se na defesa de uma pedagogia emancipatória, alicerçada na democratização do conhecimento e na potencialidade transformadora de uma educação libertadora (FREIRE, 1967, 2015; FREIRE, SHOR, 1986). O artigo que aqui se apresenta liga-se fortemente a este conceito, e pretende discutir o uso das tecnologias livres e abertas para a criação de recursos educacionais.

2. As tecnologias Livres e a produção de recursos educacionais abertos

A trajetória das tecnologias livres e de código aberto começa no conceito de software livre²⁵ (STALLMAN, 1986), cuja ligação com a História da

em Arturo Ardao (1980), o nome se consolidou em três etapas: primeiro, como “Índias”, sem plena noção de sua existência e limites; depois, como “Novo Mundo”, reconhecendo a sua existência, embora sem um nome claro, que para Ardao continua a ser adotado por sua “riqueza semântica em seu jogo dialético com o Velho Mundo” (ARDAO, 1980, p. 17); e, por fim, como “América”, nome mais definitivo, associado a Amerigo, não por acaso membro de uma das mais influentes famílias de Florença.

²⁴ Em perspectiva dialogada com as ideias de Eduardo Neves (2006, 2015), para quem o período, até então conhecido como “Pré-História”, no Novo Mundo (relacionado ao período anterior à colonização europeia), deve ser entendido como uma espécie de “História Antiga dos povos indígenas” (NEVES, 2006, 2015), visão próxima das proposições críticas de Clive Gamble (2015) e Lucas Bueno (2019) em detrimento do uso do conceito de “Pré-História”.

²⁵ Software livre é aquele que respeita a liberdade dos usuários e a comunidade. Grosso modo, significa que os usuários têm a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, modificar e melhorar o software (STALLMAN, 1986, n.p).

Computação é intrínseca. Em suas fases iniciais, quando as primeiras instruções computacionais eram compartilhadas entre pesquisadores, esse paradigma consolidou-se para uma estruturação normativa por meio de licenças específicas²⁶, e, no âmbito dos conteúdos, as diferentes modalidades da Creative Commons. A formulação desses conceitos por Bruce Perens, ampliou a noção de acessibilidade, reprodutibilidade e capacidade de remixagem de técnicas e tecnologias (PERENS, 1999), ao estabelecer diretrizes que incentivaram (e incentivam) a transparência, a liberdade de modificação e a redistribuição do código-fonte, abordagem que fomentou a inovação colaborativa e a democratização do conhecimento.

Argumenta-se que a facilidade de replicabilidade ao software torna-o particularmente adequado ao compartilhamento de conhecimento. Esse aspecto permite que um público interessado contribua para projetos de grande alcance, muitos dos quais se consolidaram como padrões da indústria. Exemplos representativos incluem o Linux²⁷, um sistema operacional amplamente adotado, e o Blender, um software que abrange toda pipeline²⁸ de produção de animação 3D. Ambos os programas têm sido desenvolvidos continuamente desde o início da década de 1990, ao mesmo tempo em que incorporam contribuições da comunidade e disponibilizam integralmente o código-fonte de seus produtos.

A expansão do conceito de licenças permissivas, inicialmente desenvolvido para software, para o domínio do hardware, como exemplificado pela Licença do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT License), devido à sua simplicidade e permissividade (MIT, 1988), resultou na criação de licenças específicas para o hardware livre e aberto, como o CERN²⁹ (Conselho Europeu para a Pesquisa Nuclear). Esta última foi desenvolvida com o intuito de promover a abertura e a colaboração no desenvolvimento e compartilhamento de projetos físicos. Atualmente, tais licenças são amplamente empregadas para o

²⁶ Como a GPL (Licença Pública Geral) e a AGPL (Licença Pública Geral Affero).

²⁷ Disponível em: <<https://www.linux.org/>> Acesso em 29.03.2025.

²⁸ A pipeline é o conjunto de etapas sequenciais e interdependentes em um processo de produção, especialmente em contextos como a animação e o design digital.

²⁹ Disponível em: <<https://www.asn.fr/>> Acesso em 29.03.2025.

compartilhamento de projetos físicos diversos, abrangendo desde circuitos eletrônicos e dispositivos físicos (WOLFF, 2012) até arquivos para impressão 3D, projetos arquitetônicos e artefatos arqueológicos digitalizados.

A filosofia das licenças de software livre, hardware livre e Creative Commons se alinha à definição de “Obras Culturais Livres”, que estabelece critérios para assegurar que uma obra possa ser utilizada, estudada, modificada e redistribuída sem restrições significativas. Tais diretrizes promovem a democratização do conhecimento e ampliam o acesso a recursos culturais e acadêmicos, consolidando o ideal de uma cultura livre, aberta e acessível a um grande grupo de pessoas (SILVEIRA, 2009).

A título de exemplo, o CTA³⁰, primeiro laboratório de tecnologias livres do Brasil, destaca-se como um ambiente propício para o desenvolvimento de trabalhos que visam democratizar o conhecimento através das tecnologias livres e abertas. No CTA, diferentes integrantes, principalmente discentes e docentes de Engenharia Física, desenvolvem projetos específicos dentro de um espaço comum, tanto presencialmente quanto por meio do repositório online disponível no GitLab.³¹ Com base nisso, a convivência permite o compartilhamento de soluções e problemas, principalmente sobre os dispositivos necessários para o desenvolvimento de novos recursos. Neste sentido, o centro pode ser entendido como uma Comunidade de Prática (CoP), definida(s) como:

Estruturas sociais que possuem a prática como fonte de coerência de sua unidade e se caracterizam pela existência de um empreendimento comum, um compromisso mútuo entre os participantes e um repertório de falas e atitudes compartilhadas (MEGA, ARAÚJO, VEITE, 2020, p. 3).

Entre os equipamentos do CTA, destacam-se impressoras 3D, por permitirem a rápida manufatura de objetos com baixo custo, as quais tiveram sua popularização alargada através da liberação de patentes e a produção colaborativa dessas máquinas (SAVINI, 2015). O impacto social dessa expansão

³⁰ Disponível em: <<https://cta.if.ufrgs.br/capa/>> Acesso em 29.03.2025.

³¹ Gerenciador de repositório de software - Disponível em: <<https://about.gitlab.com/>> Acesso em 29.03.2025.B

é evidente, como exemplo o “Edital Chamada pública CNPq/MCTI/FNDCT CONECTA E CAPACITA nº 13/2024 - PROGRAMA MAIS CIÊNCIA NA ESCOLA” (BRASIL, 2024) incluiu impressoras 3D entre as recomendações para laboratórios makers³² escolares, evidenciando a crescente importância dessa tecnologia na educação científica.

Quando aplicados à Educação, os Recursos Educacionais Abertos (REA) desempenham um papel fundamental na democratização do conhecimento. Como argumentam Freitas, Araújo e Heidemann (2022), ao associar os movimentos de cultura livre à Educação em Ciências e Tecnologia (C&T), de um viés emancipatório, incentiva-se que a comunidade escolar - professores, alunos, familiares - se aproprie “de tecnologias e técnicas profissionais de engenharia e de ciências, de maneira a aumentarem suas capacidades de ação sobre o mundo, seja ele artístico, cultural ou científico” (2022, p. 414).

No projeto Ergane, essa emancipação se evidencia não apenas pelos historiadores que, por meio das oficinas oferecidas pelo grupo, ensinam como criar modelos 3D, materializando seus objetos de pesquisa, mas também pelos estudantes que têm a oportunidade de interagir com materiais que, de outra forma, estariam inacessíveis por outros meios.³³ O patrimônio material das culturas estudadas, muitas vezes salvaguardado em museus distantes, passa a se tornar, ao menos em parte, tangível para estudantes e pesquisadores, em grande medida, do Sul Global.

Os REAs, junto da Arqueologia digital, podem ser significativamente fortalecidos e escalados por meio de projetos de ciência cidadã que se demonstram frutíferos como ferramentas de aprendizado em larga escala, e de engajamento comunitário, como evidenciado por Rick Bonney et al. (2009). Estes autores ressaltam como tais iniciativas promovem o letramento científico e a participação ativa do público em pesquisas.

³² “Entende-se por laboratório maker o espaço físico na escola composto por instrumentos e equipamentos, onde os(as) estudantes são orientados(as) a transformar ideias em projetos de pesquisa colaborativos, lúdicos, reflexivos e criativos” (BRASIL, 2024, p.1).

³³ Para conhecer algumas oficinas de 2021-2024 Cf.: Disponível em: <<https://www.instagram.com/ergane.arqdig/>> Acesso em 29.03.2025.

Conforme destacado por Andrea Wiggins e Kevin Crowston (2011), a integração de atividades científicas no currículo escolar emerge como uma estratégia importante para aproximar o Ensino das práticas reais de pesquisa. No campo da Arqueologia digital, essa articulação entre ciência cidadã e educação formal proporciona uma oportunidade ímpar para que professores e estudantes se envolvam em discussões relativas à produção de dados científicos, análises e interpretações acerca de artefatos arqueológicos, culturas e formas de organização social (do passado e presente). Dentro disso, tais experiências não apenas resultam em contribuições relevantes para bases nacionais de dados, mas também para uma aprendizagem significativa, orientada por problemas reais e contextualizados, que aproxima a escola do “saber-fazer” científico.

Projetos de ciência cidadã voltados para a Arqueologia digital podem ser estruturados de maneira a abranger diversos modelos de participação pública — incluindo os contratuais, contributivos, colaborativos e co-criados — conforme a tipologia proposta por Jennifer Shirk et al. (2012). Essa flexibilidade metodológica confere-nos uma grande versatilidade, tornando-os ferramentas adaptáveis a diferentes níveis de ensino, contextos socioculturais e objetivos pedagógicos.

Como observado por Gabriela Gonzalez e Natalia Ghilardi-Lopes (2024), as iniciativas educacionais fundamentadas na ciência cidadã possibilitam o desenvolvimento de sequências de ensino-aprendizagem personalizadas, ajustadas às realidades e intenções de docentes e estudantes em qualquer contexto sociocultural. Essas experiências favorecem o engajamento progressivo dos alunos nas etapas do método científico e, no caso da Arqueologia (digital ou não), também nos processos de documentação, interpretação e reconstrução de contextos do passado humano.

Nesse sentido, as ferramentas digitais deixam de ser meramente ilustrativas para se tornarem instrumentos essenciais da construção de conhecimento. Conforme argumentado por Bernard Frischer e Anastasia Dakouri-Hild (2008), as tecnologias 2D e 3D, quando utilizadas como ferramentas cognitivas, ampliam as possibilidades de descoberta científica e permitem a

construção ativa de hipóteses por meio da visualização e tratamento de dados arqueológicos complexos.

Portanto, a modelagem 3D, por exemplo, transcende seu papel como simples recurso de comunicação, assumindo uma função investigativa fundamental na formulação e validação de teorias e hipóteses arqueológicas (HERMON, 2008). Nesse sentido, a integração dessas abordagens ao ensino promove uma aprendizagem fundamentada na experiência e no raciocínio visual (GOODING, 2008), criando oportunidades concretas para que os estudantes atuem como agentes no processo de construção do conhecimento histórico e patrimonial. Afinal, estes jamais chegam como uma tabula rasa (LOCKE, 1999 [orig. 1689], ao ambiente escolar, ainda que seja “na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2011, p. 40).

3. Pensando o ensino de História Antiga através do 3D no projeto Ergane

No Ergane, dois métodos de criação de modelos 3D de artefatos históricos e arqueológicos foram utilizados durante o desenvolvimento dos trabalhos pela equipe multidisciplinar: o método direto de modelagem 3D e a fotogrametria. O primeiro, utilizado mais largamente durante os mais de quatro anos de existência do projeto, o qual é caracterizado pelo uso de imagens de diferentes perspectivas de um determinado artefato como referencial para modelagem livre em softwares 3D³⁴ (o Blender, no caso do projeto), bem como para a sua texturização (TORRES et al., 2010, p. 51).

A fotogrametria envolve centenas de fotos tiradas ao redor do objeto em diversos ângulos (preferencialmente, em seus 360 graus). O software³⁵ emparelha as imagens, gerando uma nuvem de pontos convertida em malha texturizada (GOMIDE, 2022, p. 40-41).

³⁴ No caso do projeto, utilizamos o Blender.

³⁵ Entre os exemplos, cita-se o Meshroom (gratuito e open-source) e o 3DF Zephyr© (gratuidade limitada ao uso de 50 imagens por objeto).

A respeito da produção de modelos 3D de artefatos advindos da Antiguidade, o método direto mostrou-se o mais eficaz considerando-se o contexto educacional brasileiro, no qual são raros os exemplares de cultura material do mundo antigo (ao menos do Velho Mundo) salvaguardados por instituições nacionais. A utilização desse método possibilita a elaboração de simulações 3D de objetos com poucas fotografias e que por vezes estão distantes do responsável pela digitalização. Soma-se a isso o custo-benefício do processo, que não prevê deslocamentos do designer, nem gastos com maquinários tão sofisticados (ZANETTE; BACK; OGAWA; CAMARGO, 2021, p. 153). Para tanto, os catálogos e repositórios on-line de Museus de diferentes países foram, em grande medida, a fonte para as imagens dos objetos modelados de maneira digital pelo Ergane.

Todos os modelos 3D desenvolvidos pela equipe do projeto, foram disponibilizados on-line, com a licença Creative Commons, sendo permitida a sua utilização em contextos educacionais e a sua replicabilidade em ambiente virtual e/ou impressão. A plataforma utilizada pelo projeto para compartilhar os modelos digitais com textura é chamada Sketchfab, a qual, mesmo em seu plano gratuito, permite a visualização, compartilhamento e download e é reconhecida como uma forma eficiente de adotar modelos em sala de aula (JACOBS, 2022). No perfil do projeto Ergane, encontram-se mais de 60 simulações 3D, que representam artefatos de diferentes culturas do mundo e de diferentes períodos, com grande destaque para aqueles atribuídos à Antiguidade³⁶.

Com a finalidade de aproximar a materialidade dos objetos para a sala de aula, a equipe do projeto também desenvolveu kits didáticos a serem compartilhados com professores da rede básica de educação. Entre esses materiais, citam-se as caixas pedagógicas, sendo elas de duas temáticas “a caixa grega” e “a caixa RS (Rio Grande do Sul) Indígena”, as quais são constituídas por impressões 3D de artefatos em escala reduzida que permitem aproximações à

³⁶ Ergane. Modelos. Sketchfab. Disponível em: <<https://sketchfab.com/Ergane/models>> Acesso em: 29.03.2025.

História das suas respectivas culturas de origem, bem como guias didáticos acerca de como adotar esses objetos em sala de aula e como inseri-los nos componentes curriculares da disciplina³⁷.

Vale salientar que a impressão 3D, conforme Pedro da Silveira, “é um produto da transposição de mídia computacional em um objeto físico e tátil” (2020, p. 16). Ao estarem nas mãos das pesquisadoras e pesquisadores, das professoras e professores, dos alunos e alunas, essas ferramentas contribuem para mudar o modo como as pessoas avaliam os artefatos arqueológicos e como interpretam os grupos humanos do passado (FLEMING, 2017, p.73).

Ademais, também foram produzidos diversos recursos educacionais que permitem avaliar aproximações (e distanciamentos) à materialidade dos artefatos em sala de aula, mesmo quando a escola não possui impressoras 3D para isso (ou se localiza longe da área de empréstimo das caixas pedagógicas do projeto). Os papercrafts (como já citados na introdução), exemplificam essas propostas, assim como outras alternativas de atividades, como quebra-cabeças arqueológicos que emulam o processo de “reconstituir” um artefato a partir dos seus fragmentos (SOARES et al., 2022, p.59-60).

Ao adotar uma perspectiva de uma educação em que os alunos são agentes ativos, concebe-se a sala de aula como um laboratório dinâmico de experimentação, em oposição ao modelo tradicional de ensino centrado na transmissão passiva de conteúdos, característico do formato auditório (BECKER, 1999). Nesse contexto, os materiais desenvolvidos são mobilizados em propostas pedagógicas nas quais os alunos assumem a postura de cientistas, interrogando as fontes históricas e formulando hipóteses, de modo a construir, conjuntamente com os educadores, narrativas sobre o passado a partir da cultura material. Tal processo se efetiva por meio da exploração de representações tridimensionais

³⁷ @ergane.arqdig. Caixa Grega. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CwQG-3yuv4C/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA> Acesso em: 29.03.2025. @ergane.arqdig. Caixa RS Indígena. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CyWWkVruXhW/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA> Acesso em: 29.03.2025.

digitais, de suas impressões em 3D ou, ainda, de suportes alternativos, como os papercrafts.

Dessa forma, o projeto Ergane, tanto na teoria quanto na prática, reafirma o entendimento de que a ciência cidadã se define pela participação ativa da sociedade na geração de conhecimento científico, envolvendo compreender os caminhos para a sua construção. Essa abordagem desafia a divisão tradicional entre especialistas e o público geral, promovendo a democratização da ciência e a ampliação do letramento científico (BONNEY et al., 2009), tão importante em uma época de negacionismo.

Para além da mera coleta de dados, os projetos de ciência cidadã favorecem o aprendizado prático e o desenvolvimento de habilidades investigativas, incentivando conexões significativas e sensíveis entre a prática científica e a vida cotidiana dos participantes.

4. Considerações Finais

A união das áreas apresentadas nesse artigo configura-se como uma forma inovadora de pensar a difusão do conhecimento a partir da cultura material, tensionando os limites da produção científica ao extrapolar os muros da academia. Neste contexto, projetos de Arqueologia digital que incorporam uma perspectiva freireana não apenas estimulam o letramento cultural, ao criar oportunidades para que estudantes e cidadãos se engajem, de forma crítica e sensível, na construção de narrativas sobre o patrimônio material e imaterial de povos da Antiguidade, incluindo aqueles historicamente marginalizados na historiografia hegemônica, como os que compõem a História Antiga da América.

Importa afirmar, entretanto, que tal proposta não visa, ainda que o termo possa sugerir, uma “alfabetização” cultural em sentido impositivo. O que se propõe é crer que o patrimônio e a história possuem a potência de instigar sujeitos a pensarem a si mesmos, ao mundo e ao outro de maneira reflexiva e sensível (GIL, 2020), contribuindo para a formação de uma consciência crítica e ética.

Reconhece-se, todavia, que os desafios e riscos envolvidos em tal empreendimento não são triviais. Ainda assim, como já advertia Paulo Freire no século passado, ensinar exige risco — o risco de acolher o novo, de confrontar preconceitos e de rejeitar qualquer forma de discriminação: “Assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se” (FREIRE, 2011, p. 48). É nesse espírito que se inscreve a proposta aqui apresentada: como uma prática educativa comprometida com a transformação social, a sensibilidade e a pluralidade de vozes na produção do conhecimento.

Referências Bibliográficas:

ARDAO, Arturo. Génesis de la idea y el nombre de América Latina. Caracas: Centro de Estudios Latino-americanos Romulo Gallegos, 1980.

BECKER, André et al. Arqueologia digital e história indígena no RS: o povoamento inicial através de artefatos. Porto Alegre, UFRGS, 2021.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BONNEY, Rick et al. Citizen Science: A Developing Tool for Expanding Science Knowledge and Scientific Literacy. BioScience, v. 59, n. 11, p. 977–984, 2009.

BRASIL. Chamada pública CNPq/MCTI/FNDCT CONECTA E CAPACITA nº 13/2024 - - PROGRAMA MAIS CIÊNCIA NA ESCOLA”, 2024. Disponível em: https://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=12065. Acesso em 29.03.2024.

BUENO, Lucas. Arqueologia do povoamento inicial da América ou História Antiga da América: quão antigo pode ser um ‘Novo Mundo’? Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 14, n. 2, p. 477-495, maio-ago. 2019.

CLARK, Jeffrey. The fallacy of reconstruction. In: FORTE, Maurizio (Ed.). Cyber-Archaeology. Oxford: Archaeopress, 2010, p. 63-74.

FARRET, Rafael; PINTO, Simone. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. Topoi, v. 12, n. 23, jul-dez. 2011, p. 30-45.

FLEMING, Maria; ABREU, Tatiana; BASTOS, Marcio; MARTIRE, Alex; GREGORI, Alessandro. A importância das novas tecnologias para a Arqueologia e suas possibilidades de uso: a impressão 3D e os projetos do LARP. In: Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica, v. 11, n. 1, p.57-79, Jan - Jun, 2017.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Marina de; ARAUJO, Ives Solano; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. Cultura livre na educação: uma revisão da literatura sobre o uso de Tecnologias Livres, Ciência Aberta e Recursos Educacionais Abertos no ensino de Física e Engenharia. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 39, n. 2, p. 411–438, 2022.

FRISCHER, Bernard; DAKOURI-HILD, Anastasia (Org.). Beyond Illustration: 2D and 3D Digital Technologies as Tools for Discovery in Archaeology. Oxford: Archaeopress. (BAR International Series, 1805), 2008.

GAMBLE, Clive. The anthropology of deep history. Journal of the Royal Anthropological Institute, Londres, v. 21, n. 1, p. 147-164, março 2015.

GIL, Carmem. Investigações em Educação patrimonial e Ensino de História (2015-2017). Clio, Recife, v. 31, n. 1, p. 107-127, jan/jun 2020.

GOMIDE, Maria. Fotogrametria na prática: digitalizando cerâmicas arqueológicas em 3D. PORTO, Vagner; MARTIRE, Alex (Orgs.). (Des)construindo arqueologias digitais. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2022. p. 40-54.

GONZALEZ, Gabriela; GHILARDI-LOPES, Natalia. Alfabetização científica e prática de ciência cidadã em sala de aula: estratégias pedagógicas para diferentes níveis de envolvimento. Ciência & Educação, v. 30, 2024.

GOODING, David. Envisioning Explanation: The Art in Science. In: FRISCHER, Bernard; DAKOURI-HILD, Anastasia (Org.). Beyond Illustration: 2D and 3D Digital Technologies as Tools for Discovery in Archaeology. Oxford: Archaeopress, 2008.

p.

1–11.

GUARINELLO, Norberto L. *A História antiga contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2013.

HERMON, Sorin. Reasoning in 3D: a critical appraisal of the role of 3D modelling and virtual reconstructions in archaeology. In: FRISCHER, Bernard; DAKOURI-HILD, Anastasia (Org.). *Beyond Illustration: 2D and 3D Digital Technologies as Tools for Discovery in Archaeology*. Oxford: Archaeopress, 2008. p. 36–45.

HUGGETT, Jeremy. Changing Theory and Practice? CAA and Archaeology's Digital Turn. *Journal of Computer Applications in Archaeology*, v. 7, n. 1, 2024, p. 316–331.

JACOBS, Hannah L. SketchUp and Sketchfab: Tools for Teaching with 3D. *Journal of the Society of Architectural Historians*. v. 81, n. 2, p. 256–259, 1 June 2022.

LISBOA FILHO, Jugurta; IOCHPE, Cirano. *Introdução a Sistemas de Informações Geográficas com Ênfase em Banco de Dados*. Porto Alegre: Bookman, 2000.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 [orig. 1689].

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY. MIT License. 1988. Disponível em: <https://opensource.org/licenses/MIT>. Acesso em: 29.03.2025.

MEGA, Daniel F.; ARAUJO, Ives S.; VEIT, Eliane A.. Centro De Tecnologia Acadêmica Da UFRGS como comunidade de prática e possibilidade de criação de espaços não formais de aprendizagem: um estudo etnográfico. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, v. 22, p. e12139, 2020.

NEVES, Eduardo Góes. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PERENS, Bruce. The Open Source Definition. In: DiBona, C.; Ockman, S.; Stone, M. (Ed.). *Open Sources: Voices from the Open Source Revolution*. Sebastopol: O'Reilly Media, 1999. p. 171-188.

SAVINI, A.; SAVINI, G. G. A short history of 3D printing, a technological revolution just started. In: ICOHTEC/IEEE International History of High-Technologies and their Socio-Cultural Contexts Conference HISTELCON, Tel-Aviv, Israel, 2015, p. 1-8.

SHIRK, Jennifer L. et al. Public participation in scientific research: a framework for deliberate design. *Ecology and Society*, v. 17, n. 2, art. 29, 2012.

SILVEIRA, Sérgio A. da. Software livre, cultura hacker e ecossistema da colaboração. In: PALLADINO, Nelson; ZYLBERSZTAJN, Ana. (Org.). Cibercultura e Política: perspectivas filosóficas. São Paulo: Paulus, 2009. p. 115-139.

SOARES, Philipe et al. Portfólio de extroversão patrimonial: arqueologia da Praça da Matriz, Porto Alegre-RS: edição dos autores, 2022

STALLMAN, Richard. The Free Software Definition. In: GNU Project. 1986.

THE SEVILLE PRINCIPLES. International principles of virtual archaeology, 2017. Disponível: [https://icomos.es/wp-content/uploads/2020/06/Seville-Principles - IN-ES-FR.pdf](https://icomos.es/wp-content/uploads/2020/06/Seville-Principles-IN-ES-FR.pdf). Acesso em: 29.03.2025.

TORRES, Juan. et al. Aplicaciones de la digitalización 3D del patrimonio. In: Virtual Archaeology Review, v.1, n.1, p.51-54, Abril, 2010.

VAN HAVRE, Grégoire. Interações: análise da complexidade no registro rupestre do Vale do Ventura, Morro do Chapéu, Bahia. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

WIGGINS, Andrea; CROWSTON, Kevin. From Conservation to Crowdsourcing: A Typology of Citizen Science. In: Proceedings of the 44th Hawaii International Conference on System Sciences, 2011.

WOLFF, Alexandre. Estudo de caso sobre software livre e modo Debian de produção. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2012.

ZANETTE, Bruno T.; BACK, João V. C.; OGAWA, Milena R. A.; CAMARGO, Vander G. Cultura material e arqueologia digital: novas estratégias para o ensino de História Antiga. GAÏA, v. 12, n. 1, 2021, p. 151-156.

O CINEMA VAI À ESCOLA THE CINEMA GOES TO THE SCHOOL

Cristiane Bondan Rampazzo³⁸

Henrique Bondan Rampazzo³⁹

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

Resumo:

Esse artigo busca demonstrar como a utilização de uma obra cinematográfica em sala de aula pode favorecer a interdisciplinaridade e o processo de ensino-aprendizagem, englobando professores e alunos em atividades diversas. Trata-se de uma forma de tornar a sala de aula um espaço mais atraente e motivador da busca pelo conhecimento. Nesse caso, faz-se a utilização de um filme cuja trama se passa na Idade Média.

Palavra-chave: Cinema. Ficção. História. Idade Média. Sala de Aula.

Abstract:

This article seeks to demonstrate how the use of a film in the classroom can favor interdisciplinarity and the teaching-learning process, involving teachers and students in different activities, as a way of making the classroom a more attractive and motivating space for the search for knowledge. In this case, a film whose plot takes place in the Middle Ages is used.

Keyword: Cinema. Fiction. History. Middle Ages. Classroom.

Introdução

Das atribuições as quais o cinema está vinculado, há, dentre inúmeras outras, a manifestação artística, a sua consolidação enquanto indústria comercial e cultural, a sua estreita relação com o entretenimento e o lazer. No presente artigo, o foco é o cinema como representação social, fonte histórica e prática pedagógica, o que remete à Pereira (2025), quando destaca o cinema “não apenas como um veículo de mobilização sensorial, mas também como uma ferramenta de transformação do olhar”, e afirma: “O cinema é capaz de capturar e interpretar diferenças culturais por meio de sua própria materialidade sensível” (PEREIRA, 2025).

³⁸ Mestre em História (2023), Universidade de Caxias do Sul (UCS). Orcid: 0000-0003-4724-5024.

³⁹ Mestre em História (2022), Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutorando em História (2022), Universidade de Coimbra (UC). Orcid: 0000-0002-9164-3911.

O cinema, pois, vai muito além da apresentação de imagens ou filmes em tela; desde sua criação, vem despertando interesse e encantamento nas pessoas, criando memórias, e sendo utilizado de formas diversas pelos telespectadores. Resultado de sua aceitação, evoluiu e se tornou uma poderosa indústria de entretenimento, que gera muitos empregos – direta ou indiretamente –, sejam eles autores e roteiristas, atores, produtores, diretores ou técnicos diversos.

Mais recentemente, com o surgimento da Nova História Cultural, que implementou novas abordagens historiográficas e ampliou o conceito e a utilização de fonte histórica, vídeos e cinema passaram a ser entendidos também como fonte para estudos (MORÁN, 1995), sendo utilizados, também, como ferramenta pedagógica em sala de aula.

O contexto escolar, por sua vez, sofreu mudanças consideráveis com o passar dos anos. Os modos de ensinar e aprender sofreram transformações, assim como o papel dos professores em sala de aula. Com a utilização das novas tecnologias, faz-se necessário que os docentes inovem em suas práticas pedagógicas, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos. Nesse sentido, tem sido cada vez mais frequente a utilização de vídeos, séries, filmes em sala de aula (NAPOLITANO, 2003).

A estrutura do presente artigo está dividida em introdução, o primeiro capítulo, que aborda a história do cinema; um segundo, que trata do uso do cinema em sala de aula como ferramenta pedagógica, e o terceiro capítulo, onde se faz a análise de uma obra fílmica que se passa na Idade Média, demonstrando o que é realidade ou ficção nela. Seguem então, as considerações finais e as referências.

1 Cinema: primórdios e desenvolvimento

No debate sobre a autoria da invenção do cinema, há os que considerem o norte-americano Thomas Edison como seu inventor, visto ter criado, em 1890, o Cinetoscópio, onde era possível assistir a filmes de até 15 minutos. Porém, outros delegam aos franceses, os irmãos Lumière, que em 1895, o aperfeiçoaram o aparelho de Edison, criando, assim, o Cinematógrafo (AIC, 2023).

A partir de então, têm início diversos estudos e criações que vão impulsionar e disseminar o cinema mundialmente. No início, os filmes eram mudos e em preto e branco, época que tem em Charles Chaplin seu grande expoente, sendo que os primeiros filmes falados apareceram no final da década de 1920, tornando o cinema ainda mais atraente para o público.

Além do grande impulso da fala, no final da década de 1930, começam a ser produzidos filmes coloridos, o que tornou possível dar mais visibilidade às películas. Sobre a introdução das cores, pode-se afirmar que “não apenas enriqueceu a estética cinematográfica, mas também abriu novas possibilidades criativas para cineastas explorarem a profundidade emocional das histórias contadas na tela” (AIC, 2023).

Com o passar dos anos, a evolução tecnológica atingiu também a forma de confeccionar os filmes, pois estes passaram a ser feitos com recursos mais modernos e digitais, proporcionando melhores estética e definição aos espectadores. Pode-se mencionar, portanto, sem ressalvas, que o cinema tem evoluído, acompanhando o contexto global, e realiza obras fílmicas que, apesar dos streamings⁴⁰, continuam levando o público para as salas de cinema.

Por fim, como exemplo da importância generalizada da sétima arte, tem-se a multitude de eventos cuja missão é analisar e premiar obras cinematográficas. Dentre eles estão as Mostras e os Festivais de Cinema, que contam com a participação tanto de técnicos no assunto como leigos, e envolvem milhares de interessados. Dentre alguns exemplos mais conhecidos, pode-se citar o “Festival do Oscar”, o “Festival de Cinema de Cannes”, o “Festival Internacional de Cinema de Berlim”, o “Festival de Cinema de Gramado”, a “Mostra Internacional de Cinema de São Paulo”, a “Mostra Internacional de Arte Cinematográfica de Veneza”, entre outros.

⁴⁰ “Streaming é a tecnologia instantânea que permite assistir a vídeos e escutar música sem a necessidade de download. Ou seja, a transmissão de dados de áudio ou vídeo é feita em tempo real do servidor para o dispositivo, como celular, notebook ou smart TV”. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/guia/2023/09/o-que-e-streaming-saiba-o-que-significa-e-quais-plataformas-existem-streaming.ghtml>. Acesso em: 05 fev. 2025.

2 Cinema e Educação – o Cinema vai à Escola

Nos dias atuais, faz-se necessário que as instituições de ensino busquem, cada vez mais, se adequar à realidade social, para evitar a evasão escolar e motivar o aluno a ficar em classe, visto que as novas tecnologias digitais disponíveis podem, por vezes, ser mais atraentes para o estudante do que uma sala de aula tradicional, que amiúde, pode ser monótona e não prender a atenção do estudante e, assim, acabar por não cumprir seu objetivo na aprendizagem.

No intento de sempre aprimorar o ensino, é preciso que as instituições escolares invistam na infraestrutura e também na qualificação do quadro funcional, ou seja, principalmente do professor, que deve possuir habilidades e conhecimentos para além dos tradicionais, saber utilizar as novas tecnologias em prol da educação, o que nem sempre é fácil, visto que, quando esses fizeram suas graduações e licenciaturas, geralmente não tiveram instruções específicas no campo das tecnologias.

O professor precisa demonstrar aos alunos que não é o detentor de todo o conhecimento, que ensina e também aprende, e pode quebrar a rotina da aula surpreendendo o aluno com novas formas de ensinar, sendo um mediador do conhecimento. A utilização de outros métodos em sala de aula, que diversificam e utilizam novas fontes para os estudos, não somente o livro didático é um instrumento eficaz nesse contexto.

Dentro dessa percepção de aprendizagem com a utilização de variados recursos didáticos, pode-se elencar a utilização de imagem, som, achados arqueológicos etc. Nessa perspectiva, é possível fazer uso de fotografias, pinturas, esculturas, jornais, revistas, games, séries televisivas, filmes, podcasts, arquivos históricos, e tantos mais. O importante é que sejam utilizados de forma adequada e bem mediada por um profissional que buscou atualizar sua metodologia, proporcionando outras formas de ensinar e aprender.

Tendo como foco principal a utilização de filmes em sala de aula, mais especificamente nas aulas de História, acredita-se que esses são ferramentas pedagógicas e interdisciplinares que, se forem bem utilizadas e trabalhadas na perspectiva da narrativa histórica, podem representar uma boa opção para a

construção do conhecimento, uma vez que, de acordo com Ferro (1995, p. 203), “o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é história”.

A utilização de obras fílmicas em aulas de História até não é recente; a diferença reside na forma como são aplicadas. É preciso uma pesquisa prévia sobre o tipo de filme a ser exibido, quais as perspectivas históricas estão ali representadas, a faixa etária da obra e dos alunos. Ademais, segundo Napolitano (2003), “deve-se conhecer a cultura cinematográfica da classe; quais seus gostos, suas preferências, seu conhecimento de técnicas de produção das obras da sétima arte” (*apud* RADUNZ; RAMPAZZO, 2021, p. 187).

É importante que, para além do entretenimento, o filme seja uma forma de fomentar o conhecimento e o pensamento crítico do estudante, atendendo, assim, a um dos requisitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, pois, dentre outros,

é tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais. (BRASIL, 1998, p. 77).

Por fim, antes de passar para a apresentação e debate do filme a ser analisado, vale inferir que há inúmeras opções de escolha, pois existem produções fílmicas que atendem aos mais diversos interesses, gostos e idades. Conforme Capelatto (2007, p. 9),

desde o seu nascimento, no final do século XIX, o cinema produziu incontáveis filmes que tomam o passado como inspiração para seus temas e roteiros. Depois de mais de cem anos de história do cinema, não há, praticamente, época, civilização, tema histórico, herói antigo ou moderno que não tenham sido encenados nas telas.

3 (In)Veracidades no filme “Cruzada”

Se a Idade Média (476-1453) foi um período que sofreu com guerras, doenças, pestes, também foi onde surgiram as universidades e muitos avanços científicos e tecnológicos (LE GOFF, 1980). Ela encanta até hoje por suas fábulas, castelos, histórias de reis e rainhas, cavaleiros. O resultado desse fascínio pode

ser traduzido na grande quantidade de livros, filmes e séries, feiras, e jogos virtuais que têm no Medievo sua inspiração.

A obra escolhida para estudo é uma produção do ano de 2005, cujo título é “Cruzada”. Busca-se, a partir da análise de alguns trechos, verificar o que contém de verossímil ou não, uma vez que o cinema, produtor uma obra de ficção e não tendo compromisso com a veracidade dos fatos, muitas vezes difunde acontecimentos que não correspondem à realidade histórica. Assevera Rampazzo (2022):

filmes e seriados com ambientação medieval permeiam cada vez mais a cultura popular do mundo contemporâneo; grandes sucessos de bilheteria e crítica, eles atraem multidões que, contudo, tomam muitos dos aspectos mais realistas dessas obras como verídicos, apesar de elementos obviamente fantásticos. A falta de análise acerca de tais verossimilhanças prejudica constantemente o conhecimento histórico.

Apesar de já ter passado vinte anos desde seu lançamento, justifica-se sua escolha para análise nesse artigo, visto que, além de estar disponível em streammer, ainda ser passado periodicamente na televisão aberta, que continua a ser um dos principais meios de veiculação de mídia no Brasil, um país cheio de desigualdades.

O filme foi lançado apenas quatro anos após os ataques às torres gêmeas em Nova York, nos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001, portanto, no contexto da guerra ao terror deflagrada pelo então presidente George W. Bush. Esse atentado demonstrou, entre outros pontos, que os Estados Unidos tinham fragilidades, não era invencíveis tal como se fizeram representar desde a Guerra Fria.

O filme, por sua vez, busca mostrar que essa é uma luta ancestral e não tem a preocupação de realmente representar a Idade Média, mas, sim, a ideia do Ocidente Cristão contra o Oriente Muçulmano, de modo que, em detrimento da veracidade histórica, o diretor passa a ideia de uma moralidade do começo do século XXI, compreendendo, segundo os parâmetros contemporâneos, que ambos os lados podem ser bons e ruins ao mesmo tempo. Transpõe-se, assim, o tempo do diretor no passado. Corrobora essa afirmação Rampazzo (2022, p. 61), ao descrever que “... as marcas impressas sobre o passado pela sociedade

que produziu o filme ou seriado – elas dizem mais sobre quem confeccionou a obra do que sobre o período tratado”.

“Cruzada” – ou *Kingdom of Heaven* no original, dirigido pelo britânico Ridley Scott, é o objeto de análise desse estudo. A obra tem duração de 144 minutos, e é classificada como de ação/aventura, tendo seu início no ano de 1184. Situa-se, portanto, entre a segunda (1147-1149) e a terceira cruzadas (1189-1192). Apesar de ser uma obra de ficção, conta a história de algumas pessoas que realmente existiram, como Balian, a rainha Sibylla, o rei Balduíno IV, porém, a narrativa nem sempre é fiel à História conhecida dessas personagens.

No filme é contada a história de um jovem ferreiro – Balian – residente numa vila no interior da França, cujo filho faleceu acometido por uma doença, e sua esposa, não suportando a perda, cometeu suicídio. Logo após o ocorrido, ele recebe a visita de um cavaleiro, Godfrey de Ibelin, que revela ser seu pai e convida-o para acompanhá-lo em sua ida até Jerusalém. Católico, Balian sente na pele o estigma de ter na família um suicida, uma vez que a doutrina da igreja condenava veementemente tal fato, o que resultava, também, em estigma social.

O convite foi inicialmente negado, mas, posteriormente, o ferreiro parte ao encontro de seu recém-conhecido pai, que era um barão, e, com a sua morte, herda título de nobreza e terras em Jerusalém, onde permanece com o objetivo de ajudar a manter a paz no reino. A personagem de Balian se apaixona pela rainha Sibylla⁴¹, que é irmã do rei leproso Balduíno IV, e casada em segundas núpcias com Guy de Lousignan.

Posto que, na época, cristãos e muçulmanos conviviam em relativa harmonia na região, a guerra não tardou a chegar, e Balian, que luta pelo rei até

⁴¹ Sibylla (ou Sibila) – nascida em 1160 e falecida em 1190 em Jerusalém; filha de Almarico I, rei de Jerusalém (r. 1162-1174), e Inês de Courtenay (1136-1186); irmã de Balduíno IV, rei de Jerusalém (r. 1174-1183); casada com Guilherme de Montferrat, conde de Jaffa e regente de Jerusalém, em 1176 (morto em 1180); casada com Guy de Lousignan, mais tarde rei de Jerusalém (r. 1186-1192), em 1180; filhos: (primeiro casamento) Balduíno V (n. 1179), rei de Jerusalém (r. 1185-1186); (segundo casamento) duas filhas, nomes desconhecidos, que morreram em 1190. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/women/encyclopedias-almanacs-transcriptsand-maps/sibylla-1160-1190>. Acesso em: 13 dez. 2024.

sua morte, escapa às tentativas de assassinato de Guy, e se torna protetor de Jerusalém quando este é capturado; eventualmente é derrotado por Saladino, e faz um acordo de salvo-conduto para os cristãos na cidade, retornando à França na companhia da não mais rainha, Sibylla.

É primordial que essa produção do cinema, quando utilizada em sala de aula, seja vista como uma obra de ficção, apesar de conter alguns fatos e personagens históricos. Assim sendo, o aluno deve, através de estudos e orientação do professor, perceber e diferenciar o que é verossímil ou não, de acordo com os estudos históricos sobre a época e as personagens ali representadas.

No que se refere ao protagonista do filme, Balian de Ibelin, sabe-se que, de acordo com os dados historiográficos, sua data de nascimento é desconhecida. Admite-se, porém, que tenha nascido em aproximadamente 1143, constando apenas que nasceu no reino de Jerusalém e que tinha dois irmãos mais velhos. Era casado, em 1177, com a bizantina Maria Comnena (*1154 +1217), que foi segunda esposa e viúva do rei Amalrico I (*1136 +1174), com quem teve quatro filhos, e teve como enteada a futura rainha de Jerusalém, Isabela I (*1169 +1205). Balian faleceu em 1193.

A partir dessas informações, pode-se observar o quanto a história do Balian de Ibelin do filme diverge do acontecido, pois, na película, ele finda retornando para a França na companhia da rainha Sibylla – o que nunca aconteceu –, e recusando o convite do rei inglês Ricardo I Coração de Leão para lutar na terceira Cruzada. A historiografia, por sua vez, dá conta de que, mesmo derrotado pelas tropas de Saladino na batalha de Hattin (1187), Balian obtém dos árabes termos favoráveis para manter suas posses e terras, o que lhe fez permanecer na Terra Santa até o fim de seus dias.

Ao retroceder a análise para o início do filme e focar a questão espiritual, é possível verificar como a religião ordenava a vida humana, nas falas do padre da aldeia francesa, que diz a Balian: “esse povoado não quer você” – isso devido ao suicídio da esposa –, e mais, “se aceitar a cruzada, pode interceder pela alma de sua esposa no inferno. Serei gentil. Ela se matou. Está no inferno. Se bem

que o que ela faz lá sem a cabeça...” – esse fato remonta ao costume da época de cortar a cabeça de suicidas –, e complementa: “sou um padre, Deus o abandonou”.

Constata-se, assim, que, independentemente de Balian ser ou não uma pessoa de bem para sua época, temente a Deus, o ato cometido pela esposa fazia com que fosse estigmatizado na localidade, pois havia a crença de que a atitude daquela poderia trazer má sorte aos moradores – o que não deixa de ser mais um misticismo presente na crença popular cristã. Essa rejeição serve para que Balian duvide de sua fé e de Deus, e também de motivação para que a personagem rume para a Terra Santa, local central da trama.

Primeiramente, na historiografia, nada consta a respeito de Balian duvidar de sua fé. Depois, pode-se verificar a intencionalidade de que o protagonista Balian vá para Jerusalém, em uma das falas que tem com seu pai, Godfrey de Ibelin, quando esse, conhecedor do drama do filho e de sua fé, e no intuito de convencê-lo a segui-lo, menciona que “dizem que Jerusalém é o centro mundial para se pedir perdão”.

Em uma cena posterior, quando pai e filho se reencontram, Balian pergunta: “É verdade que em Jerusalém posso pagar os meus pecados e os da minha esposa?”. Mais adiante, ao chegar na cidade, Balian vai ao local onde Jesus teria sido crucificado, permanece um tempo por lá, e pergunta a Deus: “Meu Deus, o que quer de mim?”. Ao retornar, afirma que Deus não falou com ele, o que demonstra sua decepção e as dúvidas em relação à sua fé em Deus.

As cenas supracitadas podem ser tidas como totalmente ficcionais, visto que, na historiografia relativa a Ibelin, ele nunca teve residência fixa na França, nunca foi ferreiro, não teve a esposa decapitada, nem nunca questionou sua fé ou sua religião, partindo para uma terra distante em busca de redenção.

Na obra cinematográfica, quando a caminho da Terra Santa, nas proximidades de Messina, há um religioso dizendo às pessoas que por ali passavam: “matar um infiel não é crime, é o caminho para o paraíso”. Essas palavras são o reflexo do que a película visa passar como a postura da Igreja

como instituição, que tinha, nas cruzadas, uma forma de combater a disseminação de outros credos e manter a autoridade em Jerusalém.

De acordo com o filme, foi em Messina, também, que Balian cruzou pela primeira vez com Guy de Lousignan – seu principal antagonista dentro das terras cristãs, e este teria lhe dito: “quando o rei morrer, Jerusalém não será lugar para os amigos dos muçulmanos ou os traidores da cristandade como seu pai. Eu sou Guy de Lousignan, lembre-se desse nome, e de mim”.

A fala dá conta de que estavam num período sem guerras, onde as diferentes crenças tentavam viver em paz na região, porém, sempre havia os que, de ambos os lados, e por razões e interesses diversos, estavam descontentes. Guy de Lousignan era um deles. Alinhado ao discurso radical cristão, pretendia subjugar os que não professassem o catolicismo.

Vale lembrar que Guy de Lousignan (*1150 +1194) era o segundo marido da rainha Sibylla, e, portanto, candidato a rei de Jerusalém, no caso da morte do cunhado, o rei Balduíno IV⁴², conhecido como rei leproso, devido à doença que foi a causa de sua morte. Muitos veem, na narrativa fictícia, Guy como um interesseiro que se aproveitou do fato de ser casado com a rainha Sibylla, uniu-se aos Templários – detentores do aval papal –, sendo um dos que almejavam a luta contra os muçulmanos, diferentemente de Balian, que buscava conciliação e uma vivência pacífica.

O pai de Balian é representado no filme “Cruzada” como pessoa de bem, com posses, e que detinha uma certa condição social, o que não é inverossímil, já que a História oficial o retrata como um dos nobres mais prestigiados do reino e sempre relacionado ao poder. O mesmo se sucedeu com Balian, que é relatado como a pessoa que carregou nos ombros o pequeno Balduíno V⁴³ (*1177 +1186),

⁴² Balduíno, filho de Amaury I [Amalrico I] de Jerusalém e de Inês [Agnes] de Courtenay, nasceu no ano de 1160, na Cidade Santa, Jerusalém. Balduíno foi aclamado rei aos 13 anos. Balduíno IV entregou a Deus sua alma no mês de março de 1185, aos 24 anos de idade. Disponível em: <https://lepanto.com.br/balduino-iv-de-jerusalem-o-reileproso/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

⁴³ Balduíno V, filho de Sibila com 5 anos de idade. Todos os grandes barões do reino, inclusive os Ibelins, aprovaram a nomeação. [...]. Em 20 de novembro de 1183, o filho de Sibila foi nomeado corregente com o nome de Balduíno V e coroado em solene cerimônia na Igreja do

quando de sua coroação, em 1183, como comarca de seu tio Balduino IV, que não possuía herdeiros.

Ao corroborar o descrito quanto à condição da família Ibelin – especificamente a de Balian – como participante da alta esfera do poder em Jerusalém no século XII, Helena P. Schrader, que escreveu um livro⁴⁴ sobre Balian, sintetiza bem em seu blog a história do personagem, diferenciando a ficção da realidade.

O Balian de Hollywood nasceu bastardo, de profissão um ferreiro, sedutor de uma princesa, que retorna à obscuridade na França após a queda de Jerusalém. O histórico Balian, por outro lado, era filho legítimo de um barão de Jerusalém, nascido na Terra Santa, marido da rainha viúva e princesa bizantina Maria Comnena, membro da Alta Corte e embaixador de Ricardo Coração de Leão em Saladino (Schrader, 2016).

É possível concluir que Balian de Ibelin, assim como retrata o filme, foi, sim, um cavaleiro, um cruzado que lutou para impedir que Jerusalém retornasse às mãos dos muçulmanos, e relacionava-se com várias personagens importantes da história de Jerusalém no período. Porém, diferentemente do que é apresentado nas telas do cinema, era filho de um nobre de quem herdou posses e prestígio, e era casado com uma rainha, viúva de um rei. Tinha quatro filhos e uma enteada que era candidata ao trono de Jerusalém, Isabela I.

Ao se referir aos Ibelin, Monteiro (2015, p. 22) compara-os às famílias dos maiores barões do reino de Jerusalém, e reforça seu status ao descrever: "... Balião de Ibelin (cuja família dava cartas no sul da Terra Santa...)". Assim sendo, é possível inferir que não somente Balian, mas a família Ibelin, em geral, como agentes importantes na época, tanto no aspecto social, com a realização de matrimônios úteis à obtenção e à manutenção de poderio e notoriedade, quanto no aspecto político e bélico, lutando para manter Jerusalém cristã e influenciando as tomadas de decisões dos concelhos, nobres e regentes, afinal, faziam parte da alta corte de Jerusalém.

Santo Sepulcro. Disponível em: <https://www.historiamedieval.com/post/baldu%C3%ADno-iv>. Acesso em: 13 dez. 2024.

⁴⁴ SCHRADER, Helena P. *Balian d'Ibelin: Knight of Jerusalem*. Book I. Tucson: Wheatmark, 2020.

Considerações

O filme “Cruzada” é, sem dúvida, uma ótima opção para estudar vários aspectos do Medievo por meio de uma obra cinematográfica, mas também é o reflexo da visão do diretor – que se utiliza em profusão da licença poética durante boa parte de sua obra – e, apesar de proporcionar boas cenas de ação e intrigas, não é dotado de muita precisão histórica. Embora algumas cenas tenham realmente acontecido, a maioria delas é pura ficção – o que é esperado de uma produção feita comercialmente visando à lucratividade.

Dentre os acontecidos que são representações mais historicamente apuradas, pode-se elencar – entre outras –, a aliança entre Guy de Lousignan e Reynald de Chatillon – incluindo os Cavaleiros Templários – o que fomentou hostilidades e a guerra contra os muçulmanos; a utilização de uma máscara por Balduíno IV para esconder seu rosto deformado pela lepra, tendo ele falecido jovem; a vitória de Saladino na Batalha de Hattin, na retomada do controle de Jerusalém; e, no que diz respeito a Balian, o fato de que realmente era casado e filho de um barão, e conseguiu sair com vida do confronto de Hattin, tendo selado um acordo com o líder muçulmano, o que favoreceu não só a si, mas a muitos outros cristãos.

Ademais, ainda sobre o que se refere ao protagonista, a história que é retratada na trama é quase que majoritariamente ficcional. Como já mencionado, sua esposa nunca cometeu suicídio, nunca perdeu um filho criança e nem duvidou de sua fé. Balian em nenhum momento foi ferreiro no interior da França, nem posteriormente deixou Jerusalém para retornar a viver nesse país, muito menos acompanhado da rainha Sibylla.

Na obra em estudo, fica perceptível que muçulmanos e cristãos usufruíam dos mesmos privilégios, quando não foi bem assim que se sucedeu. Acerca de outras figuras históricas que não foram retratadas adequadamente na película, estão Saladino e Balduíno IV, pois ambos aparecem como soberanos sábios e mais laicos em contraste aos fanáticos religiosos, o que é parte da mensagem que o diretor busca retratar, não dos escritos históricos da luta de poder temporal e secular que eles representavam.

Saladino é mostrado como o contraponto árabe do rei Balduíno IV, como tolerante, mas era um líder guerreiro muçulmano que utilizou cativos como escravos. Balduíno IV, por sua vez, é retratado como o exemplo do rei perfeito, mas que forçou, todavia, muitos muçulmanos a deixarem as terras por ele conquistadas. Ambos chegaram a assinar uma trégua de dois anos (MONTEIRO, 2015, p. 26), que não resolveu os problemas entre cristãos e muçulmanos.

Sem a intenção de alongar demais a análise de personagens específicos, há outros pontos possíveis de observação, pois as diferenças sociais, econômicas, artísticas, étnicas e até mesmo tecnológicas seriam passíveis da escrita de uma tese sobre a representação que a obra Hollywoodiana faz acerca das Cruzadas, do Medievo e do Oriente Médio.

Outra situação que diverge do real, e é compreensível, uma vez que “Cruzada” é uma obra de ficção, é que, embora existam diferenças linguísticas entre os povos e personagens existentes, na trama, todos falam a língua inglesa; é certo que alguns extratos da população no Oriente – como reis, nobres, grandes comerciantes e religiosos – deviam ter conhecimento desse idioma, mas não a quase totalidade, como é demonstrado; prefere-se a comunicação em grego, latim ou mesmo em árabe.

No que se refere ao cinema, assim como outras mídias, ele é uma importante fonte de lazer e divulgação de conhecimento, todavia, é preciso ter cuidado, pois nem tudo que é transmitido é reflexo do real, e corre-se o risco de informar fatos históricos de forma errônea. No caso em questão, a história foi distorcida a fim de “caber” na tela do cinema, ou seja, não demonstra o Medievo real, mas aquele do diretor e do cinema Ocidental.

Em outras palavras, o filme, que não tem preocupação com a veracidade histórica da Idade Média, pretende ser um épico de ação, um filme de guerra que carrega a reflexão da sociedade contemporânea transparecida na época, buscando, assim, um elo entre o conflito presente, a História e tradição da região, e das relações entre Ocidente e Oriente com o começo do século XXI.

Ainda, tendo em vista a posição representada pela película, pode-se denotar a descaracterização, não apenas do mundo medieval, mas das percepções dos povos que habitam a área na contemporaneidade.

Assim sendo, a linguagem cinematográfica se caracteriza como uma rica fonte para estudos históricos, nesse caso, sobre a época medieval, a religiosidade, os confrontos bélicos e as ligações de poder.

Após a exibição do filme em sala de aula, os professores têm a possibilidade de realizar várias atividades com os alunos, como debates, confecção de linha do tempo, murais, relatórios, estudos de reconstituição de época e costumes, entre outras. Essas práticas pedagógicas envolvem o aluno na busca do conhecimento, tornando a aprendizagem mais atraente e efetiva, capacitando-os a entenderem o que é fato histórico ou invenção contemporânea na obra que foi assistida. É nesse momento que o professor toma seu lugar de destaque, agindo como mediador desse conhecimento para os estudantes. Trata-se, contudo, de mediação que precisa ser efetuada de formas inovadoras, por meio do uso do cotidiano dos alunos e das atividades para criar uma ponte que viabilize a compreensão do passado através do presente.

Assim, essa obra fílmica transparece primeiramente o que o diretor R. Scott quis demonstrar dentro do contexto do começo do século XXI e dos ataques de onze de setembro. Filmes desse tipo, apesar de agirem para manter vivo o interesse do público pelo Medieval, distorcem fatos históricos que podem ser entendidos erroneamente pelos espectadores – algo que ocorre há muito tempo – e que evidenciam muito mais sobre a sociedade em que foram feitos do que a que retratam.

REFERÊNCIAS

AIC. Academia Internacional de Cinema. História do Cinema: da sua origem aos dias de hoje. *AIC*, 2023. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/historia-do-cinema-da-sua-origem-aos-dias-de-hoje/>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.

CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; SALIBA, Elias Tomé. *História e cinema*. São Paulo: Alameda, 2007.

FERRO, Marc. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LE GOFF, Jacques. *Para Um Novo Conceito de Idade Média*. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>.

MONTEIRO, João Gouveia (Coord). *Guerra e Poder na Europa Medieval: das Cruzadas à Guerra dos 100 anos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Sertão dilacerado: Glauber Rocha e os outros da nação*. 2025, no prelo.

RADUNZ, Roberto; RAMPAZZO, Henrique B. Peste Negra: uma análise filmográfica para sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo – RS, v. 10, n. 25, p. 175-192, 2021.

RAMPAZZO, Henrique B. *Da Tinta ao Sangue: o ensino de Idade Média a partir de Game of Thrones*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2022.

SCHRADER, Helena P. Balian d'Ibelin and the Third Crusade. Understanding ourselves by understanding the past. *Blog*, 2016. Disponível em:

<https://schradershistoricalfiction.blogspot.com/2016/08/balian-dibelin-and-third-crusade.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ILÍADA NO CINEMA: A MORTE DE HEITOR NO FILME *TROIA*

Iliad* in cinema: the death of Hector in the film *Troy

Emerson Aparecido dos Santos Bezerra⁴⁵

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

Resumo: A *Ilíada* narra os eventos do último ano da Guerra de Troia. Há diferentes recepções do texto homérico em muitas linguagens, sendo o filme *Troia* (2004) uma das mais conhecidas. O objetivo deste artigo é discutir como ocorreu a adaptação cinematográfica do episódio da morte de Heitor (canto XXII), identificando os efeitos de sentido produzidos pelo diálogo entre o épico homérico e o cinema.

Palavra-chave: Adaptação cinematográfica. *Ilíada*. Recepção. *Troia*.

Abstract: *Iliad* recounts the events of the last year of the Trojan War. There are different receptions of the Homeric text in many medias, the film *Troy* (2004) being one the best known. The aim of this article is to discuss how the film adaptation of the episode of Hector's death (book XXII) occurred, identifying the effects of meaning produced by the dialogue between the Homeric epic and the cinema.

Keyword: Film adaptation. *Iliad*. Reception. *Troy*

INTRODUÇÃO

Eventos, mitos e textos da Antiguidade clássica estão presentes em muitas produções culturais da contemporaneidade, como filmes, séries, quadrinhos e literatura. Apesar da distância temporal, eles são resgatados e apresentados a novos públicos de forma que o presente e o passado influenciam-se mutuamente.

Pretende-se, com este artigo, discutir a adaptação do épico homérico *Ilíada* para o cinema a partir do filme *Troia*. Centrando-se no episódio da morte de Heitor (canto XXII), espera-se identificar como os elementos do texto homérico dialogam com o olhar do diretor Wolfgang Petersen e do roteirista David Benioff para a criação de uma adaptação que não só aponta para o texto homérico, mas também se apresenta como uma obra independente.

⁴⁵ Doutorando em Letras Clássicas na Universidade de São Paulo (DLCV-USP). Orientadora: Adriane da Silva Duarte. Bolsa CAPES. E-mail: emersonbezerra81@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7976-6409

A recepção pode ser entendida como uma forma de se transformar, repensar, reimaginar e reconfigurar o material grego e latino (HARDWICK; STRAY, 2008, p. 1). Dessa forma, os acréscimos, as reorganizações e as supressões dos acontecimentos da *Ilíada* serão discutidos para ressaltar os efeitos de sentidos produzidos na adaptação cinematográfica.

ILÍADA: DO ÉPICO AO FILME

A *Ilíada* é um épico que narra parte da Guerra de Troia, centrando-se na ira de Aquiles frente às injustiças de Agamenon. O texto homérico, junto com a *Odisseia* – que conta o retorno de Odisseu –, fazia parte do chamado Ciclo Épico, uma série de obras sobre a guerra. Assim, ao iniciar o poema pela discussão entre Aquiles e Agamenon, o *aedo* evoca a memória partilhada da plateia a respeito dos eventos do conflito entre os aqueus e os troianos (GRAZIOSI, 2016, p. 96; RAGUSA, 2024, 26).

Os versos que compõem a *Ilíada* foram construídos em hexâmetro, ou seja, apresentam seis sílabas poéticas, dispostas entre longas e breves. É possível que os versos formulares e os epítetos, isto é, expressões que se repetem com pouca ou nenhuma alteração também levem em consideração essa métrica específica: a opção pelo epíteto “luminoso Aquiles”, por exemplo, em oposição a “Aquiles de pés velozes” leva em consideração a construção do verso (GRAZIOSI, 2016, pp. 44-45).⁴⁶ Além disso, é importante mencionar que o grego homérico é “artificial”, ou seja, não há registros do uso dessa variante.

Os poemas homéricos não foram apenas importantes para o entretenimento grego, mas também, junto a Hesíodo, compuseram a base da religião grega (HERODOTO, *Histórias*, II, 53), auxiliaram na construção da literatura ocidental e, ainda na Antiguidade, formavam a base da educação grega, pois “saber ler era ler Homero” (HUNTER, 2018, p. 4). Para isso, os jovens precisavam decorar os versos de Homero e recitá-los.

⁴⁶ GRAZIOSI (2016, p. 44) e RAGUSA (2024, P. 16) comentam brevemente sobre a estrutura dos versos homéricos e sobre a métrica utilizada neles.

A *Ilíada* situa-se em um passado místico, no qual os deuses e os mortais tinham relações muito próximas, por exemplo, Aquiles/ Atena, Heitor/ Apolo e Páris/ Afrodite. O auxílio de uma divindade era muito bem visto (EDWARDS, 1987, p. 61) e acontecia em diversos momentos da vida dos guerreiros e não somente no contexto bélico, por exemplo, Tétis aparece para ouvir e ajudar Aquiles após a morte de Pátroclo (*II*, XVIII, v. 35)⁴⁷, Atena dá de comer a Aquiles (*II*, XIX, vv. 345-355) e também ajuda Odisseu a ganhar de Ájax (*II*, XXIII, vv. 782-784). Entretanto, essa ajuda dos deuses é arbitrária e não deve ser vista como garantida (RAGUSA, 2024, p. 52), conforme aponta a interpelação de Helena por Afrodite (*II*, III, vv. 405-415), especialmente nos versos “não me provoques, tihosa: que, com raiva, não te deixe/ e passe a te odiar tanto como agora te amo demais”. Os deuses homéricos são antropomorfizados e podem ser guiados, tal como os humanos, por pormenores mundanos (JONES, 2013, p. 19).

Organizado em vinte e quatro cantos, o épico homérico pode espelhar os dez anos de guerra no último ano que narra: a subtração de Briseida (canto I) representa o rapto de Helena, ambas causas de conflitos; o “catálogo das naus” (canto II) relaciona-se com o início da movimento em direção à Troia e os mortos todos nomeados na *Ilíada*, quer seja para garantir uma posição na história para os combatentes, quer seja para conferir a *aristeia* dos guerreiros, representam a totalidade de mortos durante a batalha (GRAZIOSI, 2016, p. 97; p. 100).

O primeiro verso apresenta o tema do poema: a ira de Aquiles (RAGUSA, 2024, p. 23), desencadeada por um conflito contra o líder dos aqueus, Agamenon. O Pelida convocou uma assembleia para identificar a causa da ira de Apolo, que decorria do tratamento dado pelo Atrida ao sacerdote Crises. Por ter convocado a assembleia, Aquiles foi alvo da ação de Agamenon e teve Briseida, seu *gérás*⁴⁸, subtraído e, por essa desonra pública, decidiu retirar-se da guerra.

⁴⁷ A tradução da *Ilíada* foi feita por Christian Werner e publicada pela editora Ubu Editora/ Sesi-SP Editora em 2018.

⁴⁸ Para RAGUSA “o *gérás* consiste na medida concreta, visível, tangível da *timé* (honra) do herói, definida por seu empenho na luta e pelo modo como seus pares o percebem. Eles definem e atribuem o *gérás* como prêmio pelos esforços, quando da divisão de espólios de guerra.” (2024, p. 32)

De fato, Aquiles ficou alheio ao combate até a morte do companheiro Pátroclo, quando sua ira não era mais alimentada pela injustiça social que sofrera, mas sim pela tristeza e o desejo de vingar o amigo (RAGUSA, 2024, p. 108-109).

Quando retornou para o campo de batalha, após receber novas armas confeccionadas por Hefesto, Aquiles enfrentou diversos troianos e não os poupou da morte. O comportamento de Aquiles era visto como selvagem e sua ira não se aplacava. No momento em que enfrentou Heitor, o troiano tentou um acordo para a devolução do corpo à família (*I*, XXII, vv. 254-259), mas isso foi negado por Aquiles (*I*, XXII, vv. 261-267).

A derrota de Heitor deu-se, em parte, pela ajuda de Atena, que se disfarçou de Deífobo – irmão de Heitor. Encontrar o irmão fora das muralhas de Troia, combatendo ao seu lado, deu esperança ao troiano, mas, no momento em que percebeu que Atena o enganara, Heitor viu-se sozinho e encarou sua morte (CLAY, 2002, p. 120).

Os deuses interferiram no curso da guerra em muitos momentos. Embora agissem com certa autonomia, submetiam-se às ordens de Zeus, que, no canto VIII, proibiu-os de atuar (*I*, VIII, vv. 5-20). Cabe mencionar que Atena e Hera tentaram desobedecer ao Crônida e receberam censuras mais fortes, inclusive com ameaças de castigos físicos (*I*, VIII, vv. 399-410). Posteriormente, no canto XX, Zeus convocou outra assembleia, autorizando a ação divina na guerra, pois, caso contrário, Aquiles poderia tomar Troia sozinho (*I*, XX, vv. 23-30).

Entre as ações divinas, há aquelas que favorecem os guerreiros, como Atena que tirou a proteção dos olhos de Diomedes e permitiu que ele identificasse os deuses (*I*, V, vv. 127-128); ou Apolo que retirou Eneas, quando ferido, do campo de batalha para curá-lo e deixou um espectro (*I*, V, vv. 445-450) para que sua honra não fosse ferida ou, ainda, Afrodite que resgatou Páris após o duelo contra Menelau e fê-lo se encontrar com Helena no palácio (*I*, III, vv. 380-384).

De forma semelhante à ajuda, os deuses também desfavorecem seus inimigos, como Apolo, que atingiu Pátroclo e permitiu que Heitor atingisse-o (*I*, XVI, vv. 790-800) ou Atena, que enganou Heitor nas muralhas de Troia a fim de

que Aquiles pudesse matá-lo (*Il*, XXII, vv. 226-230). Em outros momentos, os deuses propuseram tréguas, como Atena e Apolo durante o duelo entre Heitor e Ájax (*Il*, VII, vv. 23-43).

À morte de Heitor, seguiram-se o ultraje ao corpo do troiano, com Aquiles atando-o ao seu carro e arrastando o corpo do oponente com o rosto para baixo até o acampamento dos aqueus (*Il*, XXII, vv. 395-405), o ritual funerário de Pátroclo – realizado após a vingança, tal como Aquiles havia prometido (*Il*, XXIII, vv. 161-199) – e os jogos para restabelecer a normalidade entre os aqueus (*Il*, XXIII, vv. 257-261). Zeus, ainda, convocou Tétis para que ela falasse com Aquiles sobre a devolução do corpo de Heitor a Príamo (*Il*, XXIV, vv. 100-115) e o reencontro dos dois inimigos que conversaram e reconheceram qualidades um no outro (*Il*, XXIV, vv. 628-634) e selaram uma trégua de doze dias, para o funeral de Heitor (*Il*, XXIV, vv. 656-668).

Em se tratando de um texto do século VIII a.C. é natural que haja recepções dele em diferentes linguagens e, em 2004, o diretor Wolfgang Petersen e o roteirista David Benioff adaptaram o enredo da *Ilíada* para o cinema com o filme *Troia*. Trata-se de uma adaptação que apresenta acréscimos ao épico, especialmente para contextualizar as motivações da guerra, uma vez que a presença dos deuses é totalmente apagada no decorrer do filme (BALDIN, 2020, p. 176).

Em se tratando de uma adaptação, não cabe hierarquizar as obras, colocando uma como inferior à outra, mas sim é importante entendê-las como obras autônomas produzidas em contextos diferentes e para públicos distintos: ainda que não exista consenso sobre a vida de Homero e/ou sobre a autoria dos poemas atribuídos a ele⁴⁹, é possível que tenham sido formas de entretenimento da aristocracia (GRAZIOSI, 2016, p. 63).

Já, em relação à adaptação, é possível perceber um caráter mais generalista do filme, visando ao entretenimento do grande público. BALDIN (2020, p. 175) chama a atenção para a “distância” do grande público em relação

⁴⁹ GRAZIOSI (2016, p. 32-42) traça um breve panorama histórico a respeito da autoria dos poemas homéricos, desde a Antiguidade até as correntes unitaristas e analistas no século XVIII.

aos acontecimentos narrados no épico, isto é, a falta de conhecimento a respeito do enredo do texto homérico, o que permitiu que o diretor modificasse elementos da história sem que houvesse rejeição a fim de torná-lo mais atraente ao público geral. A recepção do épico preocupou-se, então, em contextualizar os antecedentes da guerra e mostrar que o destino dos humanos não está predefinido, mas sim que ele depende das ações dos homens (BALDIN, 2020, p. 180).

1 A MORTE DE HEITOR: DO ÉPICO AO FILME

A batalha final entre Aquiles e Heitor acontece no canto XXII da *Ilíada*, após os combates sangüinários de Aquiles contra os troianos, contra o rio Xanto, contra Licáon e o deus Apolo (cantos XX, XXI e XXII). Fugindo do Pelida, os troianos entraram em Troia, mas Heitor recusou-se. Cabe ressaltar que os heróis do épico estavam inseridos na chamada “cultura da vergonha”, ou seja, sua posição social adivinha de suas ações e da medida que os outros faziam dos heróis (RAGUSA, 2024, p. 32), então, Heitor, que havia sido criado para defender Troia, decide lutar contra Aquiles para não ser censurado pelos demais guerreiros.

Enquanto Aquiles se aproximava de Heitor, ele considerou três possibilidades: as duas primeiras, fugir e propor trégua, foram rapidamente descartadas, pois ele, respectivamente, seria desonrado e o inimigo não aceitaria (RAGUSA, 2024, p. 256). Ele optou, então, pela terceira opção, a de lutar e, talvez, morrer, deixando seu destino nas mãos dos deuses (*Il*, XXII, vv. 90-121). Assim, apesar dos clamores de Príamo, que previu a morte do filho, e de Hécuba para que não enfrentasse Aquiles sozinho, ele decidiu lutar, porém, pelas falas dos pais de Heitor, entende-se o medo da chegada do aqueu (RAGUSA, 2024, p. 253).

Zeus cogitou salvar Heitor, mas foi censurado por Atena (*Il*, XXII, vv. 166-180). No épico, os deuses estão, a todo momento, cientes dos eventos da guerra. Heitor correu, três vezes, em torno da cidade de Troia, e Aquiles seguiu-o. Atena, então, colocou-se ao lado do Pelida e aconselhou-o a recuperar o fôlego, pois ela

convenceria o inimigo a combatê-lo (*II*, XXII, vv. 214-230). Ela se transformou em Deífobo, irmão de Heitor, e isso deu a ele coragem para enfrentar o Pelida.

Heitor fez a proposta de restituir o cadáver espoliado de Aquiles aos aqueus e pediu que ele fizesse o mesmo, mas o aqueu recusou, dizendo que não haveria acordos entre eles (*II*, XXII, vv. 250-269). Logo após, ele arremessou sua lança contra o troiano, que errou o alvo. Atena devolveu a lança a Aquiles. Heitor arremessou sua lança e atingiu o escudo do aqueu, porém, quando ele pediu a lança do irmão, percebeu-se sozinho e compreendeu que havia sido enganado.

Ele desembainhou sua espada e Aquiles atirou-se em direção a ele. É importante mencionar que Heitor trajava a armadura espoliada de Pátroclo – e que havia sido emprestada por Aquiles para cumprir o plano de Nestor. Aquiles atingiu-o no pescoço, mas não cortou a traqueia do troiano. Novamente, Heitor pediu que Aquiles restituísse seu corpo aos pais, mas o aqueu, novamente, recusou a devolução e o possível resgate (*II*, XXII, vv. 336-364). Heitor, por fim, renunciou a morte de Aquiles pelas mãos de Páris ou de Apolo.

A morte de Heitor não trouxe a paz que Aquiles buscava e ele iniciou o ultraje ao corpo do troiano (SCHEIN, 1984, p. 133): espoliou o corpo e arrastou-o para que os troianos pudessem testemunhar o fim de seu maior guerreiro. Príamo e Hécuba desesperaram-se, gritaram e Andromaca, a viúva de Heitor, ouviu os gritos e dirigiu-se à muralha. GRAZIOSI (2016, p. 94) comenta que, na *Ilíada*, os últimos versos dos cantos mais tristes são reservados às mulheres, desse modo, a última fala do canto XXII é reservada à Andromaca, que afirmou que queimaria as roupas de Heitor para conferir-lhe glória.

Heitor é um herói bastante humanizado: ele não luta apenas por glória e por *géras*, mas sim por sua família e pelos cidadãos de Troia, em outras palavras, Heitor tinha muito a perder (RAGUSA, 2024, p. 255). É por meio de sua perspectiva que são apresentados o medo da morte, a dúvida a respeito do futuro e o abandono divino. Dessa forma, ele se difere de Aquiles, que não teme a morte, pois um de seus epítetos é “o de destino mais veloz” (*II*, I, v. 505), haja vista que ele sabia que encontraria a morte durante a Guerra de Troia, e nunca foi abandonado pelos deuses, especialmente por Atena.

O processo de adaptação difere-se do plágio por ser a repetição de um núcleo temático e não uma replicação (HUTCHEON, 2006, p. 148; BALDIN, 2020, p. 172). Dessa forma, não se trata de buscar a fidelidade na obra adaptada, mas sim compreender os efeitos de sentidos provocados por ela, uma vez que ela permite que elementos da obra “original” coabitem novos elementos oriundos do imaginário criativo do adaptador (SOUSA; SOARES, 2021, p. 363). Assim, os acontecimentos que culminam na morte de Heitor, na adaptação para o cinema, coexistem com outros elementos a fim de suscitar novos significados.

No filme *Troia*, Heitor encontrava-se dentro da cidade no momento em que Aquiles apareceu na muralha. Enquanto o aqueu aproximava-se, os guerreiros apontaram suas flechas, mas foram censurados pelo troiano. Aquiles desceu de seu carro e começou a gritar por Heitor.

Heitor pediu perdão a Príamo por ofensas passadas, ao que o pai exaltou-o como filho. Ele se despediu de um general e de Páris, chamando-o de príncipe de Troia. O breve momento de hesitação antes das despedidas pode se relacionar às dúvidas que Heitor teve antes de decidir enfrentar Aquiles, embora, no filme, os pensamentos do troiano sejam desconhecidos. A omissão desse momento contribui para a construção de Heitor como um herói que está preparado para a luta ainda que perca a vida (RAGUSA, 2024, p. 258).

Enquanto se dirigia ao campo de batalha, Heitor encontrou-se com Andromaca e seu filho. Ela o aconselhou a não ir, mas ele não mudou de ideia. Beijou o bebê e a mulher e foi embora enquanto ela se encaminhava à muralha. O encontro entre Heitor e Andromaca é descrito no canto VI da *Ilíada*, no momento em que ele retornou à Troia, seguindo o conselho de Heleno, para pedir que as mulheres fizessem oferendas a Atena para impedir o avanço de Diomedes (*Il*, VI, vv. 390-499). Ao posicionar o encontro dos dois antes da morte de Heitor, apaga-se o motivo da ida dele à cidade e, conseqüentemente, o abandono de Atena, e aumenta-se a carga emocional da cena, unindo dois momentos sentimentais do texto homérico: a despedida da família e a morte do troiano.

Heitor armou-se e, antes de se abrirem os muros da cidade, ele viu Helena, que baixou a cabeça enquanto ele colocava o elmo. Esse encontro também foi narrado no canto VI da *Ilíada*, contudo, no filme, os dois não dialogaram. No épico, Heitor encontrou Páris lustrando as armas. Ele, então, censurou o irmão e pediu que ela o convencesse a voltar a lutar (*Il*, VI, vv. 321-358). Esse episódio mostra a insatisfação de Helena, consigo mesma, com a guerra e com Páris, e, também, sua relação de amizade com Heitor, mas, na adaptação cinematográfica, optou-se por resumir o descontentamento dela por meio de seu olhar sem que Páris fosse censurado por seus atos.

No filme, enquanto Heitor e Aquiles encaravam-se, o troiano fez a proposta de devolução do corpo para os rituais funerários, mas Aquiles recusou, afirmando não haver pacto “entre leões e homens”. Após isso, Aquiles tirou seu elmo para que Heitor, na fala de aqueu, soubesse com quem estava lutando. Essa fala do Pelida ressoa a censura feita por Heitor a Pátroclo quando descobriu que era o companheiro lutando com as armas do herói (*Il*, XVI, vv. 830-842). Cabe ressaltar a postura diferente de Heitor, no épico e no filme, frente à morte de Pátroclo: no poema, Heitor é arrogante e o chama de tolo por pensar que saquearia Troia, porém, na adaptação, ele fica triste por ter matado o jovem.

Heitor, no filme, afirma que deu a honra que Pátroclo merecia, mas Aquiles retrucou, dizendo que Heitor deu a glória de sua espada. Após isso, ele fez ameaças ao troiano de que arrancaria “os olhos, as orelhas e a língua para que vagasse no mundo dos mortos e que fosse reconhecido como ‘o tolo que pensou ter matado Aquiles’”. Essa resposta de Aquiles dialoga com a postura sanguinária do herói descrita no poema. O combate inicia-se com os dois atingindo-se com suas lanças e protegendo-se com seus escudos.

Heitor opta por desfazer-se de sua lança e quebra a de Aquiles. Assim, os dois pegam suas espadas. É possível que essa modificação tenha sido feita para suprir a ausência de Atena no momento em que Heitor pediu a lança a Deífobo. Não há interferência divina no combate, apenas os dois guerreiros enfrentando-se, brandindo suas espadas enquanto Príamo, Andromaca, Helena, Páris e outros troianos assistiam

Em um determinado momento do enfrentamento, Heitor desequilibrou-se por pisar em uma pedra e caiu. Aquiles ordenou que ele levantasse para que nenhuma pedra tirasse sua glória⁵⁰. Ao se levantar, Heitor recuperou sua lança, porém Aquiles a segurou e cravou-a no ombro do troiano, que tombou de joelhos em frente ao Pelida. Aquiles segurou sua espada e atingiu o inimigo. Há um corte para Andromaca, que foi consolada por Helena. Aquiles retirou a espada do peito de Heitor, que caiu morto no chão. Logo após, o aqueu aparece amarrando uma corda no carro e, depois, nos pés de Heitor para arrastá-lo.

No épico, Aquiles utilizou sua lança para atingir a garganta de Heitor, mas, no filme, além da inserção da luta de espadas para dar mais dinamicidade à cena de combate direto, Aquiles atingiu-o na região do peito, suprimindo dois momentos importantes: a nova súplica para devolução do corpo e o prenúncio da morte, embora Páris seja focalizado após a morte do irmão. No filme, Heitor morreu de forma silenciosa perante o inimigo.

Cabe ressaltar, também, o abrandamento da cena em que Aquiles amarrou os pés de Heitor ao seu carro. Na *Ilíada*, Aquiles perfurou os tendões de ambos os pés do calcânhar ao tornozelo – primeiro atou os pés do troiano e, depois, atou-os no carro (*II*, XXII, vv. 395-407); já, no filme, a ordem é inversa. No filme, a cena é menos explícita, pois o guerreiro apenas amarrou os dois pés de Heitor com uma corda. No poema, é clara a menção de que Aquiles deixou a cabeça de Heitor arrastar no chão enquanto puxava o corpo, mas, na adaptação, percebe-se esse fato no breve momento em que se mostra o corpo dele de bruços. É possível que as escolhas para adaptar o ultraje ao corpo de Heitor tenham sido feitas visando à preservação da honra dele enquanto guerreiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁵⁰ Aquiles estava certo da vitória que, ao aconselhar Pátroclo, orientou-o a não combater Heitor sozinho para não diminuir sua glória (*II*, XVI, vv. 87-90). Nas apresentações da *Ilíada*, não havia dúvida de que Troia cairia, mas os personagens ainda conservavam esperança (GRAZIOSI, 2016, pp. 103-104).

O épico *Ilíada* e o filme *Troia* retratam os eventos da Guerra de Troia a partir de contextos específicos: o texto homérico fazia parte de um conjunto de obras que narravam os acontecimentos às plateias por meio de um cantor, já a adaptação cinematográfica, como um produto cultural, pretende obter o máximo de lucro possível a partir de sua venda e, por isso, é criado de forma mais livre a fim de conquistar públicos diferentes. Cabe ressaltar que a produção do filme *Troia* teve investimento acentuado e, com isso, esperava-se um retorno financeiro expressivo.

Na adaptação para o cinema, nota-se o diálogo com o clássico homérico, ainda que ele seja modificado. A ausência dos deuses é a primeira diferença marcante, pois eles se fazem presentes a todo o momento na *Ilíada*, quer seja para ajudar os heróis, quer seja para prejudicar os inimigos. Assim, as modificações levam em conta essa supressão divina e os homens tornam-se reféns de suas ações e não de um destino predefinido.

No combate entre Heitor e Aquiles, algumas mudanças corroboram a figura de Heitor enquanto um grande homem: o pedido de desculpas ao pai, o reconhecimento do irmão, Páris, como um príncipe de Troia e a recusa em permanecer dentro dos muros da cidade. A adaptação dos eventos descritos no canto VI, especialmente o momento de despedida com a esposa e o filho, auxiliam na construção do caráter humanizado do herói e potencializam o teor emocional da cena.

Em relação à batalha entre os dois guerreiros, as respostas de Aquiles a Heitor retratam tanto sua ira quanto seu desejo de vingar a morte de Pátroclo ao que Heitor mostra-se resignado. O enfrentamento dos dois segue o padrão hollywoodiano de lutas, com muita ação, e a cena dos dois golpes finais, com a lança e com a espada, é bastante expressiva. Na *Ilíada*, Heitor entendeu e aceitou sua morte quando percebeu o estratagema de Atena, já, no filme, não houve esse momento de aceitação.

Trata-se, portanto, de uma adaptação que preserva episódios centrais do texto homérico, ainda que os reorganize de outra forma, mas que propõe acréscimos e supressões ao texto clássico para torná-lo mais atraente a públicos

distintos. É importante reconhecer ambas as obras como independentes, ainda que se possa estabelecer relações entre elas, pois foram elaboradas com finalidades e públicos-alvo diferentes. O resgate dos clássicos e sua apresentação em novas linguagens estabelece um diálogo entre o passado e o presente, e a difusão a novos públicos perpetua e reimagina a Antiguidade de forma a evitar que a história da Guerra de Troia perca-se no tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDIN, João Paulo. Análise comparativa entre a *Ilíada*, de Homero, e o filme *Troia*, dirigido por Wolfgang Petersen. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 2, p. 166-182, maio/ ago, 2020.

EDWARDS, Mark W. *Homer, poet of the Iliad*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1987.

GRAZIOSI, Barbara. *Homero* (tradução Marcelo Musa Cavallari, Maria Fernanda Lapa Cavallari). Araçoiaba da Serra, Sp: Editora Mnema, 2016.

HARDWICK, Lorna; STRAY, Christopher. *A Companion to Classical Receptions*. Nova Jersey: Wiley-Blackwell, 2010.

HERODOTO. *História* (tradução J. Brito Broca). São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2019.

HOMERO. *Ilíada* (tradução Christian Werner). São Paulo: ubu Editora/ SESI-SP Editora, 2018.

HUNTER, Richard L.. *On Coming After. Part 1: Hellenistic Poetry and its Reception*. Berlin: DeGruyter, 2008.

HUTCHEON, Linda. O'FLYNN, Siobhan. *A theory of adaptation*. Oxfordshire: Routledge, 2006.

JONES, Peter. Introdução. *In: Homero. Ilíada* (tradução Frederico Lourenço). São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013, p. 7-53.

RAGUSA, Giuliana. *A Ilíada* de Homero: guia de leitura. Araçoiaba da Serra, Sp: Editora Mnema, 2024.

SCHEIN, Seth L. *The immortal hero. An introduction to Homer's Iliad*. Ithaca: Cornell University Press, 1984.

SOUSA, Saulo L.; SOARES, Deivanira V. Transposição do olhar: notas sobre a teoria da adaptação. *Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UERJ)*, 20(35), p. 361-381.

ORFEU: O MITO, O FILME E A TRADUÇÃO

ORPHEUS: THE MYTH, THE FILM AND THE TRANSLATION

Jacquelyne Taís Farias Queiroz⁵¹
Marlúcia Mendes da Rocha⁵²

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

RESUMO:

As narrativas míticas gregas antigas são constantemente utilizadas como fonte de inspiração para a composição de produções filmicas. Podemos perceber que em muitas dessas produções as narrativas são traduzidas; ou seja, são recontadas em contextos diferentes que possibilitem a discussão até mesmo de questões de nosso tempo. Desta maneira nos propomos a identificar como ocorreu o processo de tradução do mito de Orfeu e Eurídice na produção cinematográfica brasileira *Orfeu* (1999) em três momentos nos quais percebemos possíveis traduções: da floresta e da favela, do Tártaro e da ribanceira dos mortos, o destino de Aristeu e do personagem Lucinho. Ao analisarmos o mito de Orfeu e Eurídice e a produção filmica *Orfeu* (1999) identificamos como o diretor *Carlos Diegues* traduziu tais aspectos do mito grego para o contexto brasileiro do século XX e como nos contemplou com o seu ponto de vista ao dar destino impar aos personagens da trama.

Palavras-chave: mito grego; Orfeu; cinema; tradução.

ABSTRACT:

Ancient Greek mythical narratives are constantly used as a source of inspiration for the composition of film productions. We can see that in many of these productions, the narratives are translated; that is, they are retold in different contexts that enable discussions, even about issues of our own time. In this way, we propose to identify how the process of translating the myth of Orpheus and Eurydice occurred in the Brazilian film production *Orfeu* (1999) in three moments where we perceive possible translations: from the forest to the favela, from Tartarus to the ravine of the dead, and the fate of Aristaeus and the character Lucinho. By analyzing the myth of Orpheus and Eurydice and the film *Orfeu* (1999), we identify how director Carlos Diegues translated these aspects of the Greek myth into the Brazilian context of the 20th century and how he presented us with his perspective by giving a unique fate to the characters in the story.

Keywords: Greek myth; Orpheus; cinema; translation.

Os mitos gregos antigos encantam e são utilizados como inspiração para muitos até hoje. Mito seria um conjunto de pequenas narrativas (Malta, 2006,

⁵¹ Possui licenciatura em *História* (UESC), mestrado em *Letras: Educação, Cultura e Linguagens* (UESB) e doutorado em *Letras: Representação e Linguagens* (UESC). Contato: jacquelynequeiroz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5291-5259>.

⁵² Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) ligada ao programa de pós graduação em *Letras: Representação e Linguagens*. Contato: mmrocha@uesc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9509-2478>.

p.21), que dependem da memória, da tradição e da oralidade para existirem, sendo que reconta-la na vida cotidiana é condição especial para sobreviver, pois se “[...] relegado ao fundo das bibliotecas, imobilizado na forma de textos, acaba se tornando uma referência erudita para a elite de leitores especializados em mitologia (Vernant, 2000, p.12).

Dessa maneira os mitos gregos vivem na cultura brasileira sendo recontados e lembrados nas mais diversas formas possíveis, inclusive pela literatura e pelos meios de comunicação como as novelas, filmes e seriados. Recentemente foi publicado o livro *Recepção dos mitos gregos na dramaturgia brasileira* (2021) que reuniu o resultado de pesquisas de diversas áreas que identificaram como as narrativas míticas clássicas são revisitadas, retomadas e como proporcionam a oportunidade da realização de uma “[...] reescritura dramática mitológica em terras brasileiras [...]” (Araújo; Prezotto; Silva, 2021, p.8).

A mestiçagem cultural promove o encontro dessas duas culturas sempre resultando em algo novo. Então, assim percebemos que a Antiguidade se faz presente na atualidade já “[...] reformulada pelas múltiplas visões e interesses do presente, muitas vezes percebidos por vieses de classe, raça e gênero [...]” (Gralha; Garaffoni; Funari; Rufino; Silva, 2019, p.11).

Assim os mitos gregos antigos são fontes de inspiração para produções fílmicas brasileiras, como o mito de Orfeu e Eurídice. O poeta latino Ovídio⁵³ reescreve esse mito grego no século I d.C, apesar de estar contextualizado em outra sociedade, levamos em consideração o que registrou sobre o mito de Orfeu porque como menciona Vernant (2006, p.25), mesmo que um poeta deseje reescrever um mito que já existe, este não pode reescrevê-lo obedecendo somente à sua imaginação criativa, pois

[...] Até mesmo nas variações às quais se presta, um mito obedece a limitações coletivas bastantes estritas. [...] Ele se inscreve em uma tradição; quer se molde a ela com exatidão; quer se afaste em algum

⁵³ Poeta latino que viveu entre no Império Romano. Nasceu em 43 a.C. e faleceu durante o seu exílio entre 17 e 18 d.C. (Dias, 2019, p.33).

ponto, é sustentado por ela, pelo menos implicitamente, se quiser que sua narrativa seja entendida pelo público. (Vernant, 2006, p.25).

No Livro X de *Metamorfoses*, Ovídio nos conta o mito de Eurídice e Orfeu. Menciona que Eurídice quando caminhava em uma floresta foi picada por uma serpente e morreu. Orfeu ao ser noticiado do ocorrido, movido pela paixão, desce ao Mundo Subterrâneo, armado de sua lira e canto conseguiu convencer o deus Hades e a deusa Perséfone a trazer de volta Eurídice para o mundo dos vivos. Hades, porém colocou a condição que ao retornar para a superfície Orfeu jamais deveria olhar para trás. Seguindo a determinação de Hades, Orfeu se pôs a realizar a viagem de volta com Eurídice, mas o medo e a ansiedade em vê-la, o fez voltar o olhar, fazendo sua amada desaparecer diante de seus olhos. Orfeu ficou tão desolado com a segunda morte de Eurídice que ficou refugiado em uma caverna durante meses e rejeitou relacionar-se com qualquer outra mulher.

Esse mito é recontado no filme brasileiro *Orfeu* lançado em 1999, com a direção de Cacá Diegues⁵⁴. O seu roteiro é baseado na peça *Orfeu da Conceição* escrito pelo poeta Vinícius de Moraes em 1956⁵⁵, onde o poeta se inspirou no mito grego de Orfeu e Eurídice para compor a narrativa.

O filme *Orfeu (1999)* é contextualizado nas favelas do Rio de Janeiro no século XX em meio ao conflito existente entre a política e o tráfico de drogas. Sua narrativa acontece durante o Carnaval e retrata a história de amor entre Orfeu (músico e compositor de uma escola de samba) e Eurídice (que acaba de perder a mãe e vir do Acre para recomeçar a vida). Ambos se apaixonam e decidem viver esse amor, porém Lucinho (chefe do tráfico local) intervém drasticamente no destino do casal. Nesse novo contexto é apresentado um Orfeu

⁵⁴ O filme possui 110 minutos de duração. O roteiro foi composto por: Carlos Diegues, João Emanuel Carneiro, Paulo Lins, Hamilton Vaz Pereira e Hermano Vianna. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/orfeu/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

⁵⁵ Em 1956 a peça *Orfeu da Conceição* estreou no Rio de Janeiro e os atores que encerraram a peça compunham do *Teatro Experimental do Negro de Abdias Nascimento*. Da peça adveio o livro, o disco e uma produção fílmica franco-italiana em 1959 dirigida por Marcel Camus denominada *Orfeu Negro*. Ganhou diversos prêmios: a *Palma de Ouro* em 1959, *Melhor Filme Estrangeiro* no Oscar e o *Globo de Ouro* de 1960. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/teatro/orfeu-da-conceicao>. Acesso em: 12 ago. 2020.

irresistível, sedutor, dono de uma voz que proporciona encanto, pois as mulheres não resistem a ele e os homens não conseguem discordar de sua fala.

As narrativas e literatura constantemente utilizadas como fonte de inspiração para a composição de produções fílmicas. Com os avanços dos estudos tem-se percebido que tais obras não são mais meras rerepresentações que buscam a fidelidade em relação a tais fontes, mas valoriza-se as tais obras como adaptações (Maziero, 2016, p.2). Pois “Adaptar/traduzir diz respeito, muitas vezes, a contar uma mesma história sob o ponto de vista diverso, ainda não explorado, utilizando-se da transposição de uma determinada obra, seja através da mudança de meio ou de contexto” (Maziero, 2016, p.7). Ou seja, recontando uma narrativa antiga em contextos diferentes e algumas vezes peculiares.

Sanders (2006 apud Maziero, 2016, p.7) afirma que a adaptação oferece um ponto de vista diferente oferecido pelo original, inclusive até mesmo proporcionando voz à personagens ou sugerindo hipóteses que na literatura não foram ressaltados ou evidenciados.

Maziero (2016, p.9) compreende que as adaptações tem a possibilidade de ser percebidas como formas de transcódificações que oferecem o surgimento de um produto novo que se difere em muito da fonte do que o originou. A autora ainda nos fala acerca das traduções, que podem ser entendidas como “[...] processo de transformação de um texto, para torna-lo acessível em outro contexto”, onde o tradutor tem a oportunidade de “[...] demonstrar a sua participação no processo de um novo texto, processo que nunca é neutro, mas geralmente compreende a intervenção de alguém, que escolhe quais sentidos manter ou alterar” (Maziero, 2016, p.11). A tradução aqui nos proporcionou um tem produto novo.

A linha de raciocínio da autora nos faz lembra que a mestiçagem cultural produz uma tradução cultural, ou seja, onde o encontro de culturas origina uma terceira possibilidade de ser e de existir. Cada mestiçagem é peculiar e original, pois o resultado desse encontro cultural vai “[...] manter-se desconhecido” (Laplantine; Nouss, 2001, p.10).

Desta maneira nos propomos a identificar de maneira breve como ocorreu o processo de tradução do mito de Orfeu e Eurídice na produção cinematográfica *Orfeu* em três momentos nos quais percebemos possíveis relações: da floresta e da favela, do Tártaro e da ribanceira dos mortos, o destino de Aristeu e Lucinho.

A floresta e a favela

Segundo Brandão (1991, p.141) o estudo etimológico da palavra Orfeu revela a sua relação com o termo escuridão. Segundo o autor, essa relação existe devido às antigas narrativas gregas que retratavam a descida do herói às profundezas do mundo inferior.

Kerényi (2015, p.259) também menciona que Orfeu era filho da deusa Calíope e do mortal Eagro, que em grego significa “caçador selvagem” ou “o que caça sozinho”, o que nos faz perceber a origem da intimidade do herói em relação à natureza. Ainda segundo o autor, as artes com a lira e com o canto lhe foram ensinados pelo deus Apolo, o qual foi considerado por muitos como seu pai divino. Eurípedes⁵⁶ na tragédia *Bacas* menciona que a região do Olimpo tinha uma variedade arbórea, pois “[...] Orfeu a tocar cítara/ reuniu feras árvores com Musas,/ reuniu feras agrestes” (Eurípedes, *Bacas*, v. 560-564)

Stephanides (2015, p.35) menciona que Orfeu era um argonauta⁵⁷ e que entoava cantos tão fantásticos que “[...] até as feras o seguiam”. Ele era famoso por usar como arma uma lira e ter vencido Caronte, o barqueiro que conduzia as almas dos mortos pelo rio Estinge até a entrada do Tártaro que não permitia a entrada de nenhum vivo no mundo dos mortos (Stephanides, 2015, p.42).

Com a lira e seu canto, Orfeu reunia em torno de si as árvores e os animais selvagens, pois ele se mostrava como “[...] o deus a cuja música criaturas selvagens, o lince, o leão e o veado, se rendiam [...]” (KERÉNYI, 2015, p. 258). As aves lhe rodeavam a cabeça e os peixes saíam das profundezas do oceano para encontrá-lo. A sua lira colocava até as pedras e as árvores em movimento

⁵⁶ Tragediógrafo grego, viveu em Atenas no século V a.C. (Romilly, 2011, p.129).

⁵⁷ Grupo de heróis gregos liderados por Jasão e que tinham como objetivo resgatar um toção de ouro (velocino de ouro).

pois “O feito que somente Orfeu realizou com o seu canto, submetendo tudo que era agreste, até os poderes selvagens do mundo subterrâneo, lhe abriu caminho até Perséfone”. (Kerényi, 2015, p.258).

Podemos perceber a intrínseca relação de Orfeu com os elementos que compõem a floresta e o selvagem. A palavra selvagem advém do termo grego *agrios/agros*, Vernant (2008, p.227) nos esclarece, tomando como ponto de partida o pensamento dicotômico do cosmos, que os gregos antigos relacionavam o termo *agrios* em contra posição aos *oikos* (o mundo das cidades e das casas) e aos campos cultivados. O *agrios* é um espaço aberto, destinado à condução dos animais e à prática da caça.

A *Ilíada* e a *Odisseia* são consideradas por muitos estudiosos como uma enciclopédia homérica (Havelock, 1996, p.79), então os poemas que os compõem têm muitos a nos dizer da maneira com os gregos antigos pensavam a acerca de usos e costumes. Malta (2006, p. 38) nos diz que o termo selvagem (*ágrios*) dentro da poesia homérica está relacionado a desmedida, à desordem, à falta de controle e ao impulso. Orfeu reina nesse mundo selvagem, ele torna doce os animais selvagens, conduz as árvores e os rebanhos.

No filme *Orfeu*(1999) percebemos a tradução do ambiente da favela como a floresta selvagem, descontrolada, mas que possui essência, um ritmo próprio, uma organização autônoma assim como a natureza. Em meio à turbulência gerada entre o conflito da polícia com o tráfico, o personagem Orfeu consegue ser ouvido, respeitado e muitas vezes atendido, intervindo diretamente nas ações policiais ou em situações que envolviam os traficantes. Ora pedindo a favor de algum morador ou exigindo que, tanto policiais quanto traficantes, se retirassem da favela quando necessário.

Assim os sargentos, chefes do tráfico e mulheres apaixonadas se tornam mansos e obedientes diante de Orfeu, porque o seu canto conduz a todos à seu modo. E assim como no mito grego antigo, o Orfeu (personagem da filmografia brasileira) consegue desta maneira viver na favela, seu reinado, onde todos da trama o reconhecem como importante e até mesmo como organizador do caos.

O tártaro e a ribanceira dos mortos

O inferno cristão é usualmente associado ao calor, ao fogo e à tortura. Mattos (2020, p.98) menciona que ao se ler a descrição do Inferno no Apocalipse bíblico é necessário:

“[...] imaginar as fortes cenas, quase sentir os terríveis odores do fogo e dos fluidos corporais e também as dores descritas pelas torturas sofridas no Inferno para não se aproximarem das práticas inadequadas e ao mesmo tempo, saber que seus praticantes encontrariam seus destinos no Além”.

Tal imagem povoa o imaginário cristão ocidental moldado a partir do século XI, sempre sendo retratado com cores quentes. Desde a Idade Média o Inferno é representado desta maneira nas iluminuras, vitrais, gravuras, pinturas nas catedrais, nas obras de arte e na literatura. Na Idade Moderna e contemporânea ainda se retrata um Inferno pintado com a “cartela de cores” medievais cristã que nos remeta ao vermelho, ao calor e ao fogo.

Na cultura grega antiga as almas de todos os mortos se dirigiam ao Tártaro. Local que se encontra no interior da terra e a sua entrada ficava no Cabo Tênaros⁵⁸ ou em uma caverna em Cumas⁵⁹ (Brandão, 1991, p.315). O poeta Homero nos descreve o Hades⁶⁰ como sendo um ambiente “tétrico, bolorento que imortais odeiam” (*Ilíada*, 20, 61-65), relacionando sempre o Hades à escuridão e ao bolor (*Odisseia*, 14, 5-10). Sendo ainda apelidado como o “reino da escuridão sem sol” (Kerényi, 2015, p.223). Ou seja, o imaginário que as narrativas e a literatura grega antiga nos apresenta sobre o mundo dos mortos é de um local onde o sol não alcança, por isso à associação à escuridão, à umidade, ao odor e ao frio. Fazendo uma contra posição bem clara à ideia cristã ocidental que se tem do mundo ífero.

Na narrativa grega antiga, Orfeu louco de paixão, inconformado por ter perdido sua amada ele desce ao Tártaro à sua busca (*Metamorfoses*, 10, 8-10).

⁵⁸ Sul do Peloponeso (Grécia).

⁵⁹ Magma Grécia (sul da Itália)

⁶⁰ Aqui estou me referindo ao local e não à divindade.

Assim com o personagem do filme *Orfeu* (1999) desce uma ribanceira em busca do cadáver de sua amada. Tal cena é retratada durante uma chuva à noite, evidenciando o úmido e a escuridão.

Ainda nos referindo à produção cinematográfica, o personagem Orfeu procura o cadáver de Eurídice em meio a outros cadáveres. Ao encontra-la este a leva para fora da ribanceira. Em um resultado diferente do mito original em que Orfeu não consegue resgatar Eurídice do Hades. No filme, Orfeu consegue reaver Eurídice, porém esta continua morta. Aqui percebemos outra questão sendo traduzida pelo diretor do filme em relação ao mito utilizado como fonte de inspiração. A questão da inversão da ordem dos mundos, pois teremos um vivo entre os mortos, quando Orfeu desce a ribanceira; e, ao retirar Eurídice de lá colocou-se uma morta entre os vivos.

O desfecho de Aristeu e Lucinho

Tanto nas narrativas antigas quanto no filme *Orfeu* (1999) Eurídice é cobiçada. No mito é Aristeu⁶¹ quem a persegue enquanto que no filme é o personagem Lucinho. Em ambos a perseguição tem desfecho trágico, pois ao Aristeu perseguir Eurídice com a intensão de violentá-la, durante a fuga, ela é picada no tornozelo por uma serpente e vem a falecer (Kerény, 2015, p.261). Na obra fílmica, Eurídice ao tentar se desvencilhar dos beijos forçados de Lucinho, este atira no chão e por acidente, o projétil ricochiteia em uma pedra acertando em cheio Eurídice que cai morta.

Orfeu no mito não se preocupa em castigar Aristeu, ele se atém a encontrar uma solução para rever a sua amada iniciando assim que possível a sua jornada ao mundo inferior para resgatá-la. Enquanto que no filme, Orfeu enfrenta Lucinho e o mata, somente após esse desfecho, o herói desce à ribanceira em busca do cadáver de Eurídice.

O filme *Orfeu* (1999) é uma tradução do mito para outro contexto, ou época. O autor ofereceu um desfecho diferente. Na cultura grega antiga, o

⁶¹ Pastor e apicultor que vivia na Tessália (Kerény, 2015, p. 261). Filho de Apolo (Brandão, 1991b, p. 85)

indivíduo era responsabilizado por seus próprios erros, independente da percepção da consciência de suas atitudes ou não, pois não existia a concepção de culpa, pecado ou perdão. Tais questões são pertencentes ao cristianismo ocidental.

Orfeu não procura Aristeu para um acerto de contas e desta deixa o destino de Aristeu nas mãos dos deuses, porque mais cedo ou mais tarde ele sofreria a consequência do ato que cometeu, mesmo ele tendo se arrependido de suas atitudes ou não. Cacá Diegues, no filme *Orfeu* (1999) nos proporciona o que talvez na sua concepção deveria ter acontecido, Lucinho como causador de tal infortúnio também deveria morrer, não pelo acaso do destino ou por maquinação dos deuses, mas pelas mãos de Orfeu.

Considerações finais

Observando produções fílmicas que buscaram recontar mitos antigos podemos perceber no seu processo de tradução de certa forma a mestiçagem que nos fala Laplantine e Nouss (2001, p.80), porque “[...] não é um ou outro, mas um e outro, nem um tornando-se o outro, nem o outro absorvido pelo um. O pensamento da mestiçagem é um pensamento da mediação e da participação em pelo menos dois universos” (Laplantine; Nouss, 2001, p.80). E no processo de releitura, de tradução se resulta um ou outro produto, algo novo, se diferenciando da proposta da narrativa grega antiga original (Maziero, 2016, p.12).

Podemos observar tais questões ao percebemos como o diretor do filme *Orfeu* (1999) traduziu a favela enquanto uma floresta e local de atuação de Orfeu. Assim como no livro *Metamorfoses* escrito por Ovídio, onde a floresta é local onde Eurídice morre e Orfeu atua através do fascínio sobre as árvores e animais selvagens, no filme, Carlos Diegues faz da favela o seu cenário, porque é lá que Lucinho por acidente mata Eurídice e onde o sambista se torna uma espécie de pequeno rei sendo amado, respeitado e ouvido pelos moradores, pelos traficantes e pela polícia.

A crença religiosa grega antiga afirmava que uma caverna localizada ao sul da região do Peloponeso era a entrada para o Mundo dos Mortos (Brandão, 1991, p.315). O que se faz necessário novamente ressaltarmos os âmbitos dos acontecimentos desse mito e a sua relação com a área rural, distante da área urbana do período. Fica claro para nós então a tradução do diretor do filme ao colocar dentro da favela um local para os mortos, fazendo de uma ribanceira um local ideal de destino para as pessoas executadas pelas leis do tráfico. Local este úmido, frio e escuro assim como as descrições sobre o Tártaro na literatura grega.

No mito Aristeu causa a morte acidental de Eurídice, enquanto que no filme quem causa a sua morte é Lucinho. A tradução do mito também se fez presente no filme ao diretor Carlos Diegues proporcionar ao personagem Lucinho um desfecho diferente do de Aristeu. O personagem Orfeu mata Lucinho. Desta maneira observamos que a tradução vai além de adaptação da obra a outro contexto, mas reconta uma mesma história, explorando outros pontos de vista ou sugerindo outras hipóteses e até mesmo outros desfechos.

Referências:

Fontes:

EURÍPEDES. **Bacas**. Edição bilíngue grego-português. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: HUCITEC, 1995.

HOMERO. **Ilíada**. Edição bilíngue grego-português. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: 34, 2020.

HOMERO. **Odisseia**. Edição bilíngue grego-português. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo. 34, 2012.

ORFEU. Direção: Cacá Diegues. Brasil: Globo Filmes, 1999.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. Edição bilíngue grego-português. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: 34, 2019.

Estudos Modernos:

ARAÚJO, L.; PREZOTTO, J.; SILVA, R. C. (orgs). **Recepção dos mitos gregos na dramaturgia brasileira**. v. 1. Catu: Bordô-Grená, 2021.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. v. I. Petrópolis: Vozes, 1991a.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia Grega**. v. II. Petrópolis: Vozes, 1991b.

- DIAS, D. L. Nota introdutória. In: OVÍDIO. **Metamorfoses**. Edição bilingue grego-português. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: 34, 2019. p. 33-39.
- GRALHA, J.;GARRAFFONI, R.S.; FUNARI, P.P.;RUFINO, R.; SILVA, G. J. da. Introdução. In: GRALHA, J.;GARRAFFONI, R.S.; FUNARI, P.P.;RUFINO, R.; SILVA, G. J. da. [org.]. **Antiguidade como presença**: antigos, modernos e os usos do passado. Curitiba: Appris, 2019. p. 11-15.
- HAVELOCK, E. A. **Prefácio à Platão**. Campinas: Papyrus, 1996.
- KERÉNYI, K. **A mitologia dos gregos**: a história dos deuses e dos homens. v. I. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LAPLANTINE, F; NOUSS, A. **A mestiçagem**. São Paulo: Instituto Piaget, 2001.
- MALTA, A. **A selvagem perdição**: Erro e ruína na Ilíada. São Paulo: Odysseus, 2006.
- MATTOS, C. E. Um Inferno para ser visto: O Apocalipse de Pedro e os sofrimentos físicos dos condenados. **Revista Caminhando**. v. 25, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2020.
- MAZIERO, A. C. A Literatura na mídia: adaptação, tradução e ressignificação de textos literários. **3º Encontro Centro-Oeste de História e Mídia**. 2016. Disponível em:
<file:///C:/Users/Jack/Downloads/A%20literatura%20na%20midia%20adaptacao-%20traducao%20e%20ressignificacao%20de%20textos%20literarios.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ROMILLY, J. **Compêndio de literatura grega**. Lisboa: 70, 2011.
- STEPHANIDES, M. **Jasão e os argonautas**. São Paulo: Odysseus, 2015.
- VERNANT, J. P. **Mito e pensamento entre os gregos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- VERNANT, J. P. **Mito e Religião na Grécia Antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- VERNANT, J. P. **O universo, os deuses e os homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LETRINHAS “GREGO ANTIGO: PRIMEIROS PASSOS”, UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Letrinhas "Ancient Greek: first steps": a teaching and learning experience.

Lidiane C. Carderaro⁶²

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar as experiências e resultados obtidos por ocasião da realização da primeira oficina de línguas do Projeto LETRINHAS do Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga da Unipampa, campus São Borja (LECA Unipampa). O Projeto LETRINHAS surgiu entre as atividades do Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga da Universidade Federal de Pelotas (LECA UFPel) a fim de proporcionar aos alunos o contato com as línguas e linguagens diretamente relacionadas aos estudos de História Antiga. Para sua primeira edição foi escolhida a oficina de Língua Grega, ministrada por mim. Da mesma forma, quando foi introduzido no LECA Unipampa, fui convidada a ministrar a primeira oficina do projeto, iniciando-o novamente com uma introdução à Língua Grega antiga. Neste artigo, apresento as nuances e resultados dessa experiência, reafirmando a relevância de inserir no ambiente acadêmico, especialmente no campo das Humanidades, o estudo das línguas antigas.

Palavras Chave: Projeto Letrinhas, Língua Grega, línguas antigas.

Abstract:

This article aims to present the experiences and results obtained during the first language workshop of LETRINHAS Project, of the Laboratory of Studies on Ancient Ceramics of Unipampa, São Borja campus (LECA Unipampa). The LETRINHAS Project emerged among the activities of the Laboratory of Studies on Ancient Ceramics of the Federal University of Pelotas (LECA UFPel) in order to provide students the contact with languages directly related to the study of Ancient History. For its first edition, the Greek Language workshop was chosen, which I taught. Likewise, when it was introduced at LECA Unipampa, I was invited to teach the first workshop of the project, starting it again with an introduction to the Ancient Greek Language. In this article, I present the nuances and results of this experience, reaffirming the relevance of including the study of ancient languages in the academic environment, especially in the field of Humanities.

Keywords: Letrinhas Project, Greek Language, ancient languages.

Introdução

O Projeto LETRINHAS surgiu entre as atividades do Laboratório de Estudos sobre a Cerâmica Antiga da Universidade Federal de Pelotas (LECA UFPel), em 2016, com o objetivo de proporcionar aos alunos daquela universidade o contato

⁶² Doutora em Arqueologia Clássica pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP); Pós-doutoranda em Arqueologia pelo MAE-USP. Bolsista FAPESP nº 2021/14601-2. ORCID: 0000-0002-0710-1467 [mailto;](mailto:lidyanne@gmail.com); E-mail: lidyanne@gmail.com.

com as línguas e linguagens diretamente relacionadas aos estudos de História Antiga. Para sua primeira edição foi escolhida a oficina de Língua Grega, ministrada por mim, que na época era aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da UFPel, tendo me graduado em Língua Grega na Universidade de São Paulo (USP).

Hoje, oito anos depois, o LECA Unipampa - ramificação do laboratório – leva essa proposta para o Campus São Borja, como uma atividade virtual de Pesquisa e Extensão, ampliando assim seu alcance para além das paredes da universidade. É nesse âmbito que fui convidada a realizar o primeiro LETRINHAS do LECA-Unipampa, iniciando, portanto, o projeto da mesma maneira como ele começou na UFPel.

Ao iniciar a apresentação do que foi essa atividade, começo por reproduzir aqui a Ementa da proposta, tal qual foi apresentada aos interessados inscritos:

“Aos estudantes, especialmente de Humanidades, é constante o contato com termos e conceitos baseados na Língua Grega, muitas vezes apenas transliterados, frutos da própria origem dos estudos humanísticos que ainda hoje são base para a construção do nosso conhecimento.

Propomos aqui uma apresentação da Língua Grega, de forma a promover um primeiro contato e demonstrar possibilidades de estudo e aplicação desses conhecimentos ao longo de leituras e pesquisas, especialmente aquelas voltadas para os Estudos Clássicos.

Esta oficina tem por objetivo familiarizar os estudantes com os conceitos mais básicos da Língua Grega, facilitando o acesso à sua compreensão e despertando o interesse pelo estudo da língua.”.

Dessa forma, nosso principal intuito sempre foi promover o primeiro contato dos estudantes de graduação e pós-graduação com a Língua Grega. Proporcionando uma compreensão elementar que pode ser assimilada de forma individualizada e permitindo que cada pesquisador utilize esses conhecimentos da forma que melhor se encaixe em sua pesquisa. Vale ressaltar que o acesso a línguas antigas, especialmente o Grego e o Latim, são demandas frequentes entre os estudantes e jovens pesquisadores cujas pesquisas estão relacionadas à Antiguidade. O acesso a esse conhecimento, no entanto, é mais limitado em universidades e programas de graduação e pós-graduação que não mantêm uma linha de pesquisa voltada para os Estudos Clássicos, seja na área de Letras, seja

em História, Filosofia, Arqueologia, Artes, entre outras. Assim, a oficina proposta vem preencher, ao menos em parte, essa lacuna existente, procurando acima de tudo dar ferramentas aos estudantes para que, por conta própria, possam buscar os conhecimentos que consideram necessários para o desenvolvimento de suas pesquisas e, por consequência, de si mesmos. Por essa razão, escolhemos o título do curso: “Grego Antigo: primeiros passos”.

Cabe, ainda, reafirmar que, enquanto projeto de Extensão, o curso não foi restringido a alunos daquela universidade, mas aberto a todos os interessados. Teve ampla divulgação nas redes sociais do laboratório, o que o levou a atingir um público imensamente diverso.

Tendo em vista que essa oficina já havia sido ministrada anteriormente, a ideia inicial era replicá-la tal qual proposta anteriormente, com adaptações devido ao formato virtual. Muito do conteúdo foi, dessa forma, atualizado e mesmo ampliado. A oficina contou com três aulas de uma hora de duração cada, que foram transmitidas de forma síncrona por meio do canal do LECA Unipampa do Youtube (https://www.youtube.com/@LECA_Unipampa) e onde continuam disponíveis. Os vídeos contam, hoje, com aproximadamente 600 visualizações cada, o que demonstra o interesse do qual temos falado nos parágrafos anteriores, bem como corrobora a existência de uma crescente demanda por esse tipo de conhecimento.

Com relação ao conteúdo, foi dividido em três grandes tópicos: Aula 1 – As origens da Língua Grega; Aula 2 – Os elementos da Língua Grega; Aula 3 – Os usos da Língua Grega. Cada um deles, por sua vez, foi dividido em outros tópicos relevantes, que serão pormenorizados a seguir.⁶³

1 – As origens da Língua Grega

A primeira aula da oficina teve como tema a origem da língua grega antiga, perfazendo um panorama histórico dos sistemas de escrita conhecidos daquela região. O desenvolvimento da Língua Grega na Antiguidade pode ser dividido em

⁶³ O conteúdo que se segue têm como fonte o curso ministrado, e pode ser confrontado com a bibliografia indicada.

quatro sistemas básicos, o Linear A (séc. XIX a XV a.C.), o Linear B (séc. XV a XII a.C.), o Grego Clássico (séc. VIII a IV a.C.) e o Grego Koiné (a partir do séc. IV a.C.).

- Linear A

Creta foi o berço da civilização Minoica, que se desenvolveu entre os anos 2000 e 1200 a.C. Além de grandes pinturas e grandes palácios, os minoicos também desenvolveram o primeiro sistema de escrita europeu, o chamado “Hieróglifo Cretense” (sistema pictográfico). Concomitante a ele surgiu o Linear A, usado entre 1800 e 1400 a.C. Embora bastante diferentes visualmente e criados para diferentes propósitos, ambos parecem ter sido parte de um mesmo sistema. Desse sistema se conhece hoje cerca de 70 caracteres silábicos e 100 ideogramas. Apesar disso, o Linear A não foi ainda decifrado. No entanto, os estudos sobre esse sistema desenvolvidos até hoje – e que continuam acontecendo – apontam que o Linear A é mais semelhante ao Linear B, sistema micênico de escrita, do que o próprio sistema pictográfico.

- Linear B

A primeira tabuleta de Linear B foi encontrada pelo arqueólogo Sir. Arthur Evans em 1886. Dez anos depois, Evans iniciou o processo de compra do terreno em Creta onde as tabuletas surgiam, e em seu tempo eram usadas como amuleto por mulheres locais. Em 1900, começaram as escavações sistemáticas naquele terreno. As bases para decifração do Linear B, estabelecidas pela arqueóloga americana Alice Kober, foram lançadas em 1953 pelos ingleses Michael Ventris (arquiteto) e John Chadwick (linguista), que o relacionaram com o grego arcaico. Apesar de somente ter sido creditada postumamente, foi Kober quem descobriu que o alfabeto Linear B é composto por sílabas, não letras, e que cada sílaba podia ser composta por uma vogal ou uma vogal e uma letra, além de outras regras da língua. Com a morte de Kober, em 1950, Michael Ventris assumiu o trabalho de decifração.

O Linear B é um sistema pictográfico e alfabético que existiu entre 1400 e 1150 a.C., aproximadamente. O silabário é composto por 87 sinais, dos quais 65 são evidentemente silábicos, e numerosos ideogramas. Os sinais silábicos representam as vogais e mais as diversas combinações entre as 12 consoantes e as 5 vogais. Desses 87 silabogramas, identificou-se que 64 foram herdados do Linear A. Além dos sinais silábicos há, como foi dito, o grupo dos ideogramas, em que uma única imagem gráfica se assemelha ao ser/objeto que representa e define, uma palavra inteira ou um conceito. Cabe ressaltar que o principal material de suporte para o Linear B é a terracota, cujas particularidades – material barato, de fácil acesso e manipulação, leve e fácil de armazenar e transportar – são bastante compatíveis com os usos que conhecemos do Linear B – majoritariamente registros burocráticos, relacionados a produção, armazenamento e comércio de alimentos e objetos de uso diário, mas também alguns registros relacionados a crenças e ritos, além de o cunho “político”.

- Grego Clássico

As mais antigas inscrições alfabéticas gregas datam do século VIII a.C. e já mostram alto grau de desenvolvimento. É o primeiro alfabeto a representar as vogais por meio de sinais próprios. O alfabeto grego baseia-se no alfabeto fenício desenvolvido por volta de 1050 a.C., os sinais teriam sido levados para as regiões da Eretria e da Cálquida pelos comerciantes que mantinham contato com fenícios da Sírio-Palestina. A princípio, cada pólis usava o seu conjunto de sinais. O alfabeto de Mileto foi adotado por Atenas em 403 a.C. e em seguida pelas demais póleis, tornando-se o alfabeto padrão. Pode-se distinguir quatro grandes grupos linguísticos, definidos a partir das regiões em que foram estabelecidos: jônico-ático (Ásia Menor, Ilhas Cícladas, Eubéia e Ática), eólio (Tessália, Beócia, Lesbos e litoral da Ásia Menor), arcádio-chipriota (Arcádia, Peloponeso e Chipre) e dórico (Peloponeso, Creta, Rodes, Cós, Tera, ilhas menores, Magna Grécia e Sicília). Portanto, o que é conhecido por Grego Clássico compreende o dialeto falado em

Atenas entre os séculos V e IV a.C., na época de Péricles, de Platão, dos dramaturgos e oradores.

- Grego Koiné

O Grego Koiné trata-se da unificação da língua em Período Alexandrino, impulsionada pela expansão territorial empenhada por Alexandre, o Grande, como forma de reafirmar uma identidade grega entre os gregos migrantes. O alfabeto grego foi unificado para todos os seus dialetos em 403 a.C. e foi baseado nos dialetos jônico e dórico. O Koiné é conhecido também como Grego Helênico, como forma literária pós-clássica.

Ressalta-se que, como se pode perceber, os textos que conhecemos da Antiguidade Grega, como os dos grandes pensadores e as peças teatrais, foram escritos em sua grande maioria em Grego Clássico, em seus diversos dialetos de acordo com a origem do autor. Para a leitura de textos manuscritos e transcrições tardias o alfabeto Koiné é suficiente, porém quando nos deparamos com inscrições mais antigas, em pedra, papiro, metal ou cerâmica, comumente encontramos sinais de alfabetos locais usados pelas pólis até o final do século V a.C.

Ainda na primeira aula, apresentamos as letras do alfabeto grego, uma a uma. Cada letra foi apresentada mostrando o movimento da mão na escrita, a leitura fonética e a sua transliteração para o alfabeto latino que usamos. Nesse momento, os alunos foram convidados a treinar a escrita das letras, e para isso foi disponibilizado um material didático em PDF orientado para a prática da caligrafia. Além disso, apresentamos também os sistemas numerais.

A α B β Γ γ Δ δ E ε Z ζ H η Θ θ
I ι K κ Λ λ M μ N ν Ξ ξ O ο Π π
P ρ Σ σ Τ τ Υ υ Φ φ Χ χ Ψ ψ Ω ω

Figura 1: Representação gráfica das letras do alfabeto grego, com maiúsculas e minúsculas. Elaborado pela autora.

O alfabeto grego possui 24 letras. São 17 consoantes e 7 vogais, sendo essas longas (ω e η), breves (o e ϵ) e longas ou breves (α , i , u). Antes do Período Helenístico havia apenas letras maiúsculas. As letras minúsculas foram inseridas no Período Alexandrino e se popularizaram séculos depois, na Idade Média, a partir do século IX, com o Império Bizantino, quando também foram sistematizados os sinais diacríticos.

Por sua vez, a notação numérica grega, a partir do Período Arcaico, conta com dois sistemas, o Sistema Acrofônico e o Sistema Alfabético. O Sistema Acrofônico foi usado a partir do século VII a.C., enquanto o Sistema Alfabético foi usado a partir do século II a.C. No sistema Acrofônico as unidades são indicadas por barras verticais, e os números 5, 10, 100, 1000 e 10000 pelas letras iniciais das palavras correspondentes. Múltiplos de 50 tinham notações combinadas. Os sinais eram repetidos para representar o número desejado, por exemplo: $\Delta\Delta\Gamma\text{IIII}=39$.

O Sistema Alfabético utiliza a ordem alfabética para representar as unidades, dezenas e centenas. Um sinal semelhante ao acento agudo é colocado em seguida da letra para indicar que se trata de um numeral. Quando o número é maior do que 1000, coloca-se o mesmo sinal à esquerda, abaixo.

Por fim, abordamos o sistema monetário estabelecido após as reformas de Sólon, em que a dracma equivalia a seis óbulos. O estáter valia cerca de 4 dracmas, a mina valia 100 dracmas e o talento valia 60 minas.

2 – Os elementos da Língua Grega

Na segunda aula da nossa oficina, foram abordados os elementos da Língua Grega e a forma como os classificamos para podermos compreendê-la de forma satisfatória. Esta foi, sem dúvida, a aula mais densa da oficina, tendo em vista a complexidade dos conceitos. Mas vale ressaltar que, se tratando de uma introdução à língua, não procuramos aqui aprofundar em cada um dos elementos

e conceitos, mas sobretudo apresentá-los aos alunos, de forma que se tornassem termos familiares para que fossem aprofundados em um eventual curso mais específico e extenso sobre a língua grega.

Iniciamos, então, com a morfologia das palavras, que podem ser divididas em:

- **Raiz:** é o elemento simples que indica o sentido geral numa série de palavras a que dá origem.
- **Tema:** é a parte mais ou menos invariável da palavra, separada da desinência, que exprime uma modalidade da ideia fundamental. Pode ser a própria raiz, ou ela com alguns afixos.
- **Desinência:** são os sufixos colocados no fim das palavras variáveis, para indicar o *caso* e o *número* nos nomes, e o *número* e *peçoas* nos verbos.

Dando continuidade à formação das palavras, discutimos os tipos de acento. Mais uma vez, não nos aprofundamos nas regras de acentuação, mantendo o objetivo de apenas apresentar os elementos aos alunos. A língua grega tinha acentuação de natureza musical, em que na sílaba acentuada o tom se eleva um pouco. Diferente das línguas modernas com acentuação tônica, em que a sílaba acentuada é pronunciada com mais força. Quando o idioma se difundiu para o Oriente foi necessária a inclusão de sinais que indicassem aos não gregos a correta pronúncia das palavras, além da divisão do texto em parágrafos e o ritmo de leitura. Esses sinais, conhecidos como “sinais diacríticos”, compreendem os acentos, aspirações e pontuação.

As aspirações são também conhecidas como “espírito rude”, que confere às vogais e ao *p* iniciais uma aspiração; e “espírito doce”, que indica ausência de aspiração. Quando a palavra é transliterada, a aspiração é substituída por um “h”.

A língua unificada possui também três acentos: o agudo (´), o grave (`) e o circunflexo (^), ou til (~). São colocados sobre a sílaba acentuada, e no caso de cair sobre um ditongo, é sempre escrito sobre a segunda vogal que o compõe.

Por fim, foram apresentados os sinais de pontuação:

. = ponto final;

; = ponto de interrogação (?);

· = dois pontos (:), ponto e vírgula (;), ponto de exclamação (!).

Encerrada a apresentação dos elementos, passamos para a classificação das palavras. Iniciando pelos nomes, podemos classificar por:

Caso – diz respeito à função que uma palavra desempenha na frase, suas formas gramaticais. Pode ser de sujeito, objeto direto, objeto indireto etc. No grego cada função diferente é determinada pela terminação da palavra. O sistema com cinco casos é o sistema padrão na maioria das gramáticas de Grego Clássico e Koiné. Esse sistema reconhece que existem vários usos sintáticos para cada um dos casos.

- **Nominativo:** é usado principalmente para indicar o sujeito da frase. Pode ser usado também para indicar o predicativo do sujeito.
- **Acusativo:** é o objeto direto da frase.
- **Genitivo:** tem por volta de 30 usos sintáticos diferentes, mas para os fins a que nos propomos seus principais usos indicam posse ou origem.
- **Dativo:** é usado principalmente para indicar o objeto indireto, mas abrange também as ideias de finalidade, instrumentalidade e localidade.
- **Vocativo:** é usado para exclamação e invocação.

Gênero – no grego existem três gêneros: masculino, feminino e neutro. É intuitivo para nós compreender o masculino e o feminino. Já o neutro não existe no Português, o que dificulta a compreensão e classificação das palavras. Identificá-las como objetos é incorreto e insuficiente. Dessa forma, declinamos da tentativa de definição e nos atemos ao modo como os identificamos. Além dos nomes das letras do alfabeto, os nomes terminados em -ov, e todos os diminutivos em -iov, embora designem seres masculinos ou femininos, e os nomes em -a (Gen. -ατος).

Número – no Grego Koiné existem o singular e o plural, como no Português. No Grego Clássico identificamos a existência do dual, que mesmo nos Períodos Arcaico e Clássico era raramente usado – há algumas poucas

ocorrências na obra homérica. O dual, como o próprio nome sugere, indicava algo duplo ou composto por dois.

A identificação dos casos, gênero e número dos nomes se dá pela observação da terminação das palavras, que variam conforme essas características. A essas flexões chamamos “declinação”. Vale lembrar que a declinação de determinado nome não interfere no significado da palavra. Existem três declinações na língua grega, que por sua vez também sofrem subdivisões, que mais uma vez não foram abordadas aqui.

1ª Declinação: substantivos cuja raiz termina em “α”. Ex.: γλῶσσα (língua)

2ª Declinação: substantivos cuja raiz termina em “ο”. Ex.: ἄνθρωπος (homem)

3ª Declinação: substantivos cuja raiz termina em consoante. Leva também o nome de declinação consoante. Ex.: πόλις (cidade)

Por sua vez, os verbos têm também suas classificações próprias, assim como no Português. Além do número, do tempo e da pessoa, que são iguais ao Português, essas classificações são divididas em:

Voz:

- **Ativa:** realiza a ação;
- **Passiva:** recebe a ação;
- **Média:** Exprime uma ação do sujeito em seu próprio interesse.

Modo:

- **Indicativo:** é usado em declarações factuais;
- **Subjuntivo:** é usado para expressar situações hipotéticas ou incertas. Pode ser usado no sentido “deveria” ou “pode”;
- **Imperativo:** é usado para dar comandos ;
- **Infinitivo:** é um modo que se refere à ação sem uma pessoa ou número. Ele funciona muito como um substantivo verbal;

- **Particípio:** forma verbal nominal não finita, ou seja, é um “adjetivo verbal”;
- **Optativo:** exprime uma eventualidade, uma ação passível de ocorrer no futuro ou um lamento. Funciona de forma semelhante ao subjuntivo em Português.

Aspecto:

- Durativo, ou **imperfectivo:** a ação como um processo duradouro e em desenvolvimento;
- Pontual, ou **aoristo:** ação simples, pontual;
- Resultativo, ou **perfectivo:** resultado de uma ação acabada.

3 – Os usos da língua grega

A terceira, e última, aula da oficina apresentou aos alunos a diversidade com que a língua grega era usada na Antiguidade, para por fim apontar caminhos para o seu estudo na atualidade. Começamos pelas particularidades da literatura de acordo com o período histórico em que foi produzida.

- **Período Arcaico** (aprox. 750 a.C. - 480 a.C.)

Há poucos registros escritos, como listas dos vencedores de competições em festivais e nomes de reis. Chegou-nos por registros posteriores que nesse período havia dois tipos de poesia: a lírica, ou mélica, caracterizada por ser acompanhada pela execução de instrumentos musicais; e a épica, que contava, por meio da mitologia, a formação do povo e da cultura gregos. Ambas eram transmitidos oralmente e os registros escritos que conhecemos são posteriores à sua época. Os dois autores mais conhecidos foram Homero e Hesíodo.

- **Período Clássico** (aprox. 480 a.C. - 323 a.C.)

Foi o apogeu político e cultural após as guerras entre gregos e persas, quando foi estabelecido o padrão de beleza clássico. Nesse período, de grande produtividade cultural, surgiram no âmbito dos grandes festivais os teatros de tragédia e comédia. Indo além da literatura ficcional, sugeriram

também os filósofos – e seus escritos – e os primeiros historiadores. São desse período: Sócrates, Platão, Aristóteles, Heródoto, Tucídides, Sófocles, Aristófanes, Ésquilo e muitos outros.

- **Período Helenístico** (aprox. 323 a.C. - 30 a.C.)

Com a morte de Alexandre e a dissolução do império, a cidade de Alexandria, no Egito, passou a ser o centro cultural do mundo grego, não mais a parte continental grega. Assim, o público se tornou muito mais diverso. Nesse período surgiu com mais força a prosa literária, além da filologia e de textos técnicos – jurídicos, teóricos e historiográficos. Vale destacar a criação de grandes bibliotecas em Alexandria, Pérgamo e Antioquia. Destacam-se entre os autores dessa época: Esopo, Heráclito de Éfeso, Diógenes de Apolônia, Anaxágoras e Demócrito.

Tendo se familiarizado com os tipos de produção ao longo do tempo, se torna necessário entender também a materialidade desses textos. Afinal, a necessidade de se desenvolver uma escrita para a língua passa pela necessidade de registro, mas também de transmissão desses textos. Sendo assim, encontramos textos gregos escritos sobre os mais variados materiais. O estudo dessas inscrições está no campo da *Epigrafia* (do grego *επιγραφή*, inscrição, epo+grafo = “gravar sobre algo”), ciência que tem por objeto o estudo, decifração e interpretação das inscrições antigas. Entre os materiais sobre os quais os textos em Grego Antigo são registrados destacam-se pedras, metal, argila, papiro, painéis e mosaicos. Cada um deles, igualmente, tem o seu propósito e o seu alcance social, ponto muito importante a se levar em consideração na interpretação de um texto e, principalmente, nas proposições sobre a importância desses textos nas sociedades em que foram escritos. A seguir apresentamos alguns exemplos de inscrições em diferentes materiais e com propósitos distintos.

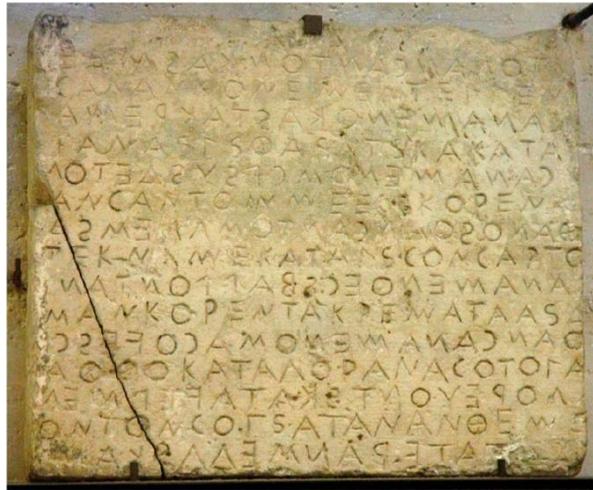


Figura 2: Legislação sobre a herança. Fragmento da Coluna IX, Código de Gortina, Creta. Museu do Louvre, Ma 703. Fonte: Wikimedia Commons (domínio público).



Figura 3: *Oxyrhynchus Papyri* vol. I nº 29, fragmento de *Elementos*, de Euclides. Universidade da Pensilvânia. Fonte: Wikimedia Commons (Domínio Público).



Figura 4: Plaqueta de bronze, séc V a.C. Museu Arqueológico de Nápoles. Foto da autora.

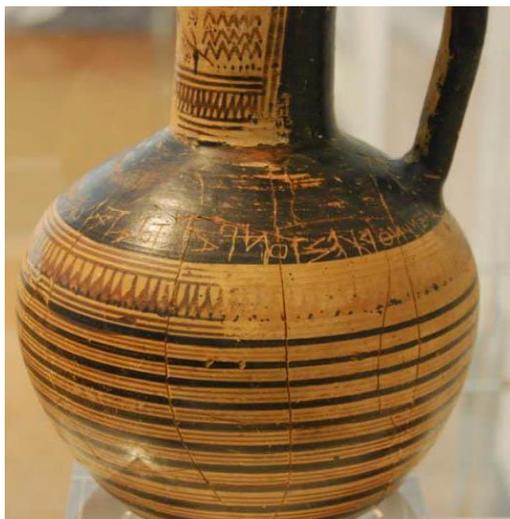


Figura 5: “Quem de todos esses bailarinos o faz agora mais delicadamente, leia isto...”.
Inscrição de Dipilon, 740 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Atenas. Foto da autora.

Os processos de tradução

Encaminhando para a finalização do nosso curso, tratamos de um ponto de grande interesse para os alunos, como se dá o processo de tradução. Não falamos aqui de uma tradução profissional, que certamente engloba muitos outros aspectos e nuances, inclusive a interpretação do tradutor. Mostramos, na prática, como partimos de um texto em Grego e chegamos em um texto inteligível em Português. As etapas desse processo são:

- **Transliteração:** Transposição em alfabeto latino por equivalência de caracteres.
- **Transcrição:** Transposição em alfabeto latino levando em conta a indicação fonológica: acentuação, ditongos e encontros consonantais.
- **Tradução:** Interpretação do conteúdo em um outro sistema linguístico.

Etapas da tradução	
GREGO	πόδας ὠκύς Ἀχιλλεύς
TRANSLITERAÇÃO	<u>Pódas okús Achilléus</u>
TRADUÇÃO LINEAR	Pés rápidos Aquiles
TRADUÇÃO INTERPRETATIVA	Aquiles, de pés ligeiros

Figura 6: Etapas da tradução do Grego Antigo para o Português.

A prática de tradução é relativamente livre, ou seja, o tradutor tem liberdade para definir seus critérios. Mas quando se trata de línguas antigas, é comum seguir alguns parâmetros, de modo a garantir certa homogeneidade nas traduções. Especialmente com relação aos nomes próprios. Para o Grego Antigo seguimos duas principais normas: a norma internacional ISO 843; e como norma nacional as diretrizes publicadas pela SBEC – *Clássica* vol. 19 nº 2 (2006).

Encerramos o curso apresentando alguns recursos publicados e *on line* para o estudo da língua em todos os níveis, como métodos e dicionários. Esses recursos foram acrescentados aqui na Bibliografia.

Considerações Finais

O Projeto LETRINHAS, que teve seguimento com outras oficinas em momentos posteriores, mostrou-se uma atividade muito bem sucedida no âmbito das iniciativas de difusão de conhecimento das áreas dos Estudos Clássicos por meios virtuais no país. Hoje, são inúmeros os projetos de difusão de Estudos Clássicos, entre canais do Youtube, podcasts e grupos de estudo virtuais que surgiram principalmente durante a Pandemia de COVID-19, no Brasil e no mundo. O Projeto LETRINHAS, que já existia desde 2016 e foi ampliado pelo LECA Unipampa, se mostra recurso muito válido para aqueles que não têm acesso a esses conhecimentos em suas instituições, suprindo uma demanda que as próprias universidades hoje não dão conta, por diversas razões que não nos cabe

aqui discutir. Essa afirmação foi fortemente corroborada pelo retorno que tivemos por parte dos alunos, que em seus relatos reafirmaram a quão proveitosa foi a experiência. O fato de a oficina estar disponível *on line* a todo e qualquer interessado permitiu que pessoas das diversas regiões do país, e com os mais variados propósitos, disfrutassem do acesso a esse conhecimento, satisfazendo os nossos objetivos.

Como afirmamos, o intuito era atingir aqueles jovens pesquisadores que por algum motivo não tinham acesso a esses conhecimentos. No entanto é muito válido destacar que uma parte dos alunos que se inscreveram e acompanharam a oficina é composta por pessoas de fora do ambiente acadêmico, que buscaram a oficina por interesses pessoais e, mesmo, por curiosidade. Essa parcela do público não pode ser negligenciada, pois não há dúvida de que esse alcance ajuda em muito para que as línguas consideradas “mortas” continuem vivas, despertando interesse e atingindo cada vez mais estudiosos dispostos a dedicarem-se a elas.

Vale ressaltar que, como um dos resultados da oficina de Língua Grega, tivemos muitos pedidos da parte dos alunos para que promovêssemos um curso mais extenso e pormenorizado. O pedido foi discutido entre eu e os coordenadores do laboratório, e por fim elaboramos um curso de extensão de Língua Grega, com duração prevista de três módulos, cada um sendo ministrado em um semestre. O curso foi concretizado e o primeiro módulo já foi ministrado no segundo semestre de 2024, igualmente com grande sucesso de público e interesse, o que nos deixa bastante satisfeitos.

BIBLIOGRAFIA

- BERNABÉ, A.; LUJAN, E. *Introducción al griego micénico: gramática, selección de textos y glossários*. Prensas Universitarias de Zaragoza, 2006.
- CARPENTER, RHYS. "Linear B", *Phoenix*, Vol. 11, No. 2, pp. 47–62, 1957.
- HAVELOCK, E. *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*. Trad. Ordep J. Serra, Editora Unesp/Paz e Terra, 1996.

HORROCKS, G. *Greek: A history of the language and its speakers. From Mycenaean to modern* (Longman Linguistics Library). Addison-Wesley, 1997.

Métodos em português:

BRANDÃO, J. L. *HELLENIKA. Introdução ao Grego Antigo*. Editora UFMG, 2009.

Joint Association Teacher. *Aprendendo Grego* (Reading Greek). Tradução: Luiz Alberto Machado Cabral. Editora Odysseus, 2010.

MURACHO, H. *Língua Grega. Visão semântica, lógica, orgânica e funcional*. Editora Vozes, 2007.

Métodos em outras línguas:

BALME, M. *Athenaze: an introduction to Ancient Greek*. 2 vols. Oxford University Press, 1990.

Joint Association Teacher. *Reading Greek*. 2 vols. Cambridge University Press, 1999.

Gramáticas em Português:

JÚNIOR, M.A., *Gramática de Grego*, Alcalá, 2003.

RAGON, E. *Gramática Grega*. Editora Odysseus, 2012.

Gramáticas em outras línguas:

GOODWIN, William W., *A Greek Grammar*, Macmillan, 1987.

RAGON, E., *Grammaire grecque*, Klincksieck, 1972.

Dicionários Grego – Português:

DEZOTTI, M. C. (org.) *Dicionário Grego-Português*. Ateliê Editorial, 2022.

Dicionário Acadêmico Grego – Português. Porto Editora.

GALVÃO; RAMIZ. *Vocabulário Etimológico Ortográfico e Prosódico das Palavras Portuguesas Derivadas da Língua Grega*. Editora Garnier.

PEREIRA, I. *Dicionário Grego-português-português-grego*. Liv. Apostolado da Imprensa.

Dicionários para outras línguas:

BAILLY, A. *Dictionnaire grec français*. Hachette, 1950.

LIDDELL, H. G.; SCOTT, R. A. *A Greek-English Lexicon*. Clarendon Press, 1968.

Recursos on-line em português:

<http://perseidas.fclar.unesp.br/3x/> - Dicionário digital Grego Antigo – Português do Projeto Aberto em Letras Clássicas Digitais FCLAr/UNESP.

Recursos on-line em inglês:

<http://alpheios.net/> - Projeto Perseus – Tufts em parcerias com outras universidades (UNESP no Brasil) de auxílio ao estudo de textos gregos, com ferramentas de tradução e banco de textos e árvores sintáticas. Colaborativo.

http://www.cambridgescp.com/ws2_tlc/greek2/voc.html - Testes de vocabulário para o método Reading Greek.

<http://babel.mml.ox.ac.uk/naughton/polytonic-greek-inputter.html> - Unicode Classical Greek Inputter. Conversor de fonte para termos em Grego Antigo Unicode Universal.

<http://stephanus.tlg.uci.edu/> - “Thesaurus Linguae Graecae”. Biblioteca, L&S on-line e recursos para estudo da língua.

<http://www.translitteration.com/transliteracao/pt/grego/greeklish/> - Sistema que ajuda na transliteração de palavras do Grego para o Português.

<http://web.uvic.ca/hrd/greek/reading/> - Testes de vocabulário para o método Athenaze.

O RAPTO DAS SABINAS: ESPETÁCULO E AMOR NA NARRATIVA OVIDIANA (*ARS AMATORIA I*, vv. 101-131).

The Rape of the Sabines: Spectacle and Love in the Ovidian Narrative (*Ars Amatoria I*, vv. 101-131).

Luana Grace Guerrieri Araújo⁶⁴

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

Resumo: Este resumo analisa o *Rapto das Sabinas* na versão de Ovídio (*Ars Amatoria I*, vv. 101-131), utilizando a teoria de Michel de Certeau e análise de conteúdo. Ovídio reinterpreta o mito para destacar o teatro como espaço de encontro amoroso, evidenciando a persuasão como tática de conquista. A análise mostra a relação entre o ambiente teatral e a busca pelo prazer sexual.

Palavras-chave: Rapto das Sabinas; Ovídio; Amor; Teatro.

Abstract: This summary analyzes the *Rape of the Sabines* in Ovid's version (*Ars Amatoria I*, vv. 101-131), using Michel de Certeau's theory and content analysis. Ovid reinterprets the myth to highlight the theater as a space for romantic encounters, emphasizing persuasion as a tactic of seduction. The analysis shows the relationship between the theatrical environment and the pursuit of sexual pleasure.

Keywords: Rape of the Sabines; Ovid; Love; Theater. Parte inferior do formulário

Introdução

As narrativas mitológicas que autores latinos desenvolveram sobre a construção de suas cidades foram usadas também para perceber as configurações desse povo. Nessa perspectiva, é possível compreender que o mito apresenta-se como uma narrativa de caráter explicativo ou simbólico referente a uma determinada cultura. Transmitido de forma oral, representa também a memória coletiva⁶⁵, que revela a origem do mundo e o modo como um povo ou

⁶⁴ Mestre em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Pesquisadora do Nea – Núcleo de História Antiga – Uerj.luana.guerrieri@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4524-710X>.

⁶⁵ Pierre Nora (1978) apresenta como definição para memória coletiva a memória ou conjunto de memórias, conscientes ou não, de uma experiência vivida e/ou mitificada por uma comunidade viva de cuja identidade o passado é parte integrante". (LAVABRE, 2020, p.8).

uma civilização entende e interpreta a sua existência⁶⁶. Na tradição que descreve os primórdios história romana e a consolidação da cidade de Roma⁶⁷, o episódio mítico do Rapto das mulheres Sabinas é um dos importantes. Segundo o mito, sem o rapto Roma não só não cresceria, como não transmitiria a sua descendência. (MARQUES JR, 2016, p.154).

Ao longo de toda a Antiguidade, houve muitos escritores que apresentaram diferentes narrativas para essa lenda. Dentre esses testemunhos os mais completos são os de Tito Lívio (59 a.C. a 17 d.C.)⁶⁸, Dionísio de Halicarnaso (60 a.C.-7 a.C.) que é narrado de forma bem parecida com o de Tito Lívio, o de Plutarco⁶⁹ (45-120 a. D.), que dos três é o mais fantasiado. Há também testemunhos mais precisos em comparação com os anteriores, tais como a narrativa do mito descrita por Marco Túlio Cícero⁷⁰ que apresenta um ponto que não aparece nos demais: a alta linhagem das sabinas sequestradas e que estas foram entregues as mais importantes famílias de Roma.

Em contrapartida, o poeta Públio Ovídio Naso (43 a.C. - 17/18 d.C.), em sua versão do episódio mitológico descrito em *Ars Amatoria* (liv. I, vv. 101-131)⁷¹, situa o rapto no teatro, e não durante a celebração dos Jogos Consuais (HERNÁNDEZ, 2020, p. 7). Para este ensaio, analisamos as versões de Tito Lívio,

⁶⁶ Junito de Souza Brandão (2000, p.36) apresenta uma discussão mais profunda sobre questão do conceito e ressalta que o mito, assim como Mircea Eliade(1989). Ambos defendem que o mito é uma narrativa que conta uma história verdadeira, cuja ocorrência se deu em uma época remota, e que por meio a interferência divina passou a ser uma realidade. Isto é, uma narrativa que nos conta “*de que modo algo, que não era, começou a ser.*”

⁶⁷ A mais importante evidência para o início da história de Roma vem das fontes literárias – isto é, livros escritos durante o período clássico e publicados na forma de manuscritos. (D’AGOSTINO FLEMING, 1990)

⁶⁸ Tito Lívio (59 a.C. a 17 d.C.), reproduz o mito no liv.I 9.1-16 de sua obra *Ab urbe condita libri historiae Romae.* (liv. I 9.1-16). Sobre datação da obra *Ab Urbe Condita*, Conte (1994, p.367-68) apresenta que o primeiro livro pode ter sido escrito antes de 29 a.C. e publicado em 14 d.C.

⁶⁹ Em Plutarco, todo o mito envolvendo as Sabinas se encontra no livro em que ele faz um paralelo entre as vidas de Teseu e Rômulo, entre os capítulos 14 a 19 da vida de Rômulo³

⁷⁰ Cícero, escreveu sobre o mito em sua obra filosófica do período republicano, *o diálogo sobre a República (De República)*

⁷¹ Ovídio também se refere ao mito dos rapto das Sabinas no Livro III dos *Fastos* (versos 187-228),

Cícero e Ovídio, cujas abordagens sobre a lenda apresentam semelhanças e contrastes quanto à motivação do rapto das sabinas pelos romanos.

Para Tito Lívio, o rapto foi essencial para a prosperidade de Roma, uma vez que não havia mulheres dispostas a se casarem com os romanos; assim, a violência do ato se justificaria pelo resultado grandioso. Cícero compartilha dessa visão, interpretando a selvageria do evento como necessária à grandiosidade futura de Roma. Ovídio, por outro lado, afasta-se dessa perspectiva política e enfatiza a motivação dos romanos, descrevendo que as moças sabinas agradaram aos soldados, razão pela qual foram sequestradas (*Ars Am.* I, vv. 109-110)⁷².

No que se refere à representação das personagens femininas, as narrativas, embora distintas, apresentam pontos de convergência. Tito Lívio é o único a dar voz direta às mulheres sabinas, destacando sua intervenção no fim do conflito, perspectiva também adotada por Cícero. Ovídio, no entanto, não menciona esse aspecto, utilizando o episódio para aconselhar seus leitores sobre a conveniência de frequentar o teatro em busca de uma amante, reforçando a persuasão como uma das estratégias mais eficazes na arte da conquista.

Essa diferença na abordagem nos permite aplicar a teoria de Michel de Certeau (1990), segundo a qual os romanos, ao realizarem o rapto, exercem uma *estratégia*⁷³ de dominação, apropriando-se do espaço e da narrativa para justificar sua expansão. Já as mulheres sabinas, ao intercederem pela paz e redefinirem seu papel na sociedade romana, empregam *táticas*⁷⁴, subvertendo

⁷² O poeta escreve: "Observam, e cada um fita a moça cobiçada, muito revolvendo no tático peito". *Ars Am.* I, vv.109-110.

⁷³ Segundo Certeau (1990, p.102) " *As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio) elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais.*"

⁷⁴ As *táticas*, segundo Certeau (1990, p.102) se mostram como realizações mais flexíveis e moldáveis, adotadas por aqueles que têm menos poder ou controle em uma situação. Conforme suas análises, o autor considera que: "*as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo, às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de duração e ritmos heterogêneos, etc.*"(CERTEAU,1990, p.102).

parcialmente a lógica imposta. Assim, ao privilegiarmos a versão de Ovídio, buscamos evidenciar como o ambiente teatral se associa à busca pelo prazer sexual e à dinâmica de poder que permeia as relações entre romanos e sabinas. Para isso, adotamos a análise de conteúdo⁷⁵ como metodologia, permitindo uma compreensão mais aprofundada das representações e discursos sobre o episódio.

Tito Livio e Cícero: O Rapto das Sabinas e sua valorização na história da civilização romana

Para os autores Tito Lívio e Marco Túlio Cícero, sob diferentes atribuições, o episódio mitológico do Rapto das Sabinas vincula-se a questão da inauguração da civilização romana propriamente dita. De acordo com a narrativa apresentada por Tito Livio no primeiro livro de sua obra historiográfica *Ab Urbe Condita*, o evento está associado ao aparecimento de um dos festivais romanos chamados Consuais (*Consualia*). Na Roma Antiga, a população costumava festejar a abundância das suas plantações, o que acabou por se consolidar na tradição da comunidade como uma forma de rito. A safra do plantio marcava um tempo de muitas festas para os romanos, e os trabalhos agrícolas também serviram para a demarcação do tempo, uma vez que os camponeses passaram a observar cada período do ano, levando em consideração as fases do ciclo agrário. (LIRA SÁ, 2018, p.105).

Os Consuais, eram festas em honra a divindade itálica chamada Conso⁷⁶, um deus vinculado à colheita dos grãos. Essas festividades, assim como os festivais oficiais, eram considerados feriados religiosos, e ocorriam duas vezes por ano: 21 de agosto e 15 de dezembro. Nas festas de agosto aconteciam diversos tipos de cerimônias, dentre elas os jogos pastorais. Esses, de acordo com Tito Livio, seriam os mesmos em que teria acontecido o rapto das mulheres sabinas. (ZAGO, 2016, p.143).

⁷⁵ Segundo Greimas & Courtés (1989), a análise de conteúdo é um método que visa identificar e interpretar os elementos significativos de um texto, revelando suas estruturas subjacentes e os sentidos construídos por meio das relações semânticas e narrativas.

⁷⁶ Em latim *Consus*, de acordo com o verbo *condere*, “colher”.

Sobre essa questão, o autor Robert Maxwell Ogilvie (1965,p. 32) aponta que os vestígios arqueológicos e linguísticos comprovam que houve uma miscigenação na origem dos povos romanos, independentemente de o rapto das sabinas ter ocorrido ou não. Por isso, a narrativa apresentada em *Ab Urbe Condita* por Tito Lívio tem importante função etiológica,⁷⁷ por tentar explicar os fatores que teriam ocasionado a miscigenação entre os povos latinos e sabinos, e como essa fusão foi fundamental para a origem do povo romano.

Na obra de Tito Lívio, é narrado que, após a fundação de Roma por Rômulo, ladrões, assassinos e escravos fugitivos de reinos vizinhos se estabeleceram na cidade. Contudo, apenas uma pequena parcela desses homens possuía esposas, devido ao número reduzido de mulheres. Para resolver essa escassez, os romanos, buscando proteger suas futuras esposas, tentaram pedir mulheres em casamento aos povos vizinhos. No entanto, devido à péssima reputação dos romanos, essa tentativa diplomática não teve o sucesso esperado (Liv. I 9.1-3)⁷⁸. Lívio descreve que a missão foi mal recebida (Liv. I, 9.5-6)⁷⁹, com os vizinhos não apenas desprezando os latinos, mas também temendo o crescimento de sua população, o que gerava receio tanto entre os próprios romanos quanto entre seus descendentes.

Diante dessa recusa, os romanos recorreram a uma estratégia alternativa para garantir a continuidade de sua comunidade. Segundo Michel de Certeau (1990), as estratégias são ações planejadas por grupos dominantes para estabelecer controle sobre o espaço e as relações sociais. Nesse sentido, a decisão de Rômulo de organizar os Jogos Consuais como um artifício para atrair

⁷⁷ De *aitia*, "causa" em grego.

⁷⁸ "Naquela época o patrimônio romano era tão prospero, que se equiparava em termos bélicos a qualquer um dos povos vizinhos; mas , por conta da escassez de mulheres, essa grandeza haveria de durar apenas uma geração, uma vez que em seu território os romanos não tinham expectativa quer de conceber prole; quer de se unir em matrimonio com os vizinhos. "Liv. I 9.1-3.

⁷⁹ "Naquela época o patrimônio romano era tão prospero, que se equiparava em termos bélicos a qualquer um dos povos vizinhos; mas , por conta da escassez de mulheres, essa grandeza haveria de durar apenas uma geração, uma vez que em seu território os romanos não tinham expectativa quer de conceber prole; quer de se unir em matrimonio com os vizinhos. "Liv. I 9.1-3.

os povos vizinhos e capturar as mulheres pode ser interpretada como uma estratégia de apropriação e domínio. Ao transformar um evento público em um meio para assegurar a perpetuação de sua sociedade, os romanos impuseram sua vontade sobre as sabinas, que, por sua vez, desenvolveriam táticas de resistência e adaptação à nova condição, como a mediação pacificadora narrada por Tito Lívio.

Katherine Zago (2017, p.179) comenta que, de fato, Tito Lívio, em *Ab Urbe Condita*, descreve que as Consualias teriam sido inventadas com o intuito de atrair os povos vizinhos, ou seja, especialmente com o propósito de raptar as mulheres. Essa estratégia foi concebida por Rômulo, que, receoso de ser abandonado por seus companheiros pela falta de esposas, arquitetou uma maneira de atraí-las até a cidade. Assim, enviou trompetistas para todas as cidades e aldeias vizinhas e convidou as pessoas para assistirem aos jogos romanos, comemorativos a um de seus deuses.

No entanto, se os romanos detinham o poder de elaborar estratégias de dominação, as mulheres sabinas, por sua vez, recorreram a táticas para lidar com a nova realidade imposta. Segundo Certeau (1990), as táticas são formas de resistência dentro das estruturas de poder, manifestando-se na adaptação e na apropriação criativa das condições impostas. No caso das sabinas, embora tenham sido inicialmente raptadas contra sua vontade, sua intervenção no conflito entre romanos e sabinos demonstra uma resposta ativa à situação. Ao se posicionarem como mediadoras e negociarem a reconciliação entre os grupos, elas transformaram sua condição de vítimas em agentes da pacificação, redefinindo seu papel dentro da sociedade romana emergente.

Por se tratar de jogos cheios de atividades de entretenimento, as pessoas estavam ansiosas para assisti-los, de modo que vieram a Roma desarmadas, com suas famílias e em trajes de festa, para participarem da diversão. Entre os espectadores estavam as belas jovens que os romanos cobiçavam para esposas. Esperando o momento em que os jogos estivessem ocupando a atenção dos sabinos, Rômulo deu um sinal aos jovens romanos para prenderem as sabinas em seus braços e levá-las para suas casas, apesar de não ser vontade delas ir.

Nesse trecho, Luiza Andrade Wiggers Real (2016, p.54) argumenta que é possível reconhecer uma certa ironia do autor ao mencionar o modo como as sabinas foram induzidas a aceitar seu novo destino. Tito Lívio (Liv. I 9.16)⁸⁰ salienta que o conforto se deu mediante a promessa de que o casamento lhes proporcionaria respeito e boas condições de vida.

A autora Katherine Zago (2016, p.147) comenta que o historiador, nessa passagem, atribui motivos menos políticos e mais privados à forma como as sabinas foram convencidas de sua sorte, além de usar elementos característicos da persuasão, ou seja, uma linguagem mais amável e sutil, típica da temática amorosa herdada pela literatura latina. A negociação promovida pelas mulheres pode ser interpretada como uma tática, uma adaptação dentro do espaço de dominação imposto pelos romanos, demonstrando que, mesmo dentro das estruturas de poder, existiam formas de resistência e agência feminina.

Já na perspectiva do autor republicano Marco Túlio Cícero, o episódio do Rapto das mulheres Sabinas teria ocorrido de forma inesperada, em um festival anual. Cícero, em sua narrativa do mito, apresenta-o como uma estratégia necessária, utilizada pelo líder romano para a inauguração de um Estado⁸¹. No entanto, Cícero não é específico em afirmar se os jogos (*De Rep.* 2.7.12)⁸² foram instituídos com a finalidade do rapto, ou se ocorreram de forma independente.

Esse ponto de ambiguidade contrasta com a versão de Tito Lívio, como assinala Robert M. Ogilvie (1965, p.65), pois enquanto Lívio detalha o planejamento estratégico dos romanos, Cícero enfatiza o caráter inesperado do

⁸⁰ "A isso, acrescentavam-se as palavras dos maridos, afirmando que a ação se devia à urgência de seu desejo e a seu amor, branduras que o engenho feminino, funcionam como preces eficazes". Liv. I 9.16.

⁸¹ Cícero em sua obra *De Republica* inicia sua narrativa mitológica falando de modo mais amplo do mérito de Rômulo como fundador da Urbs. "*E ele realizou essas empreitadas de modo extremamente célere. Pois não somente fundou a cidade, que, a partir de seu nome, mandou que se denominasse Roma, como também, para estruturar a nova cidade, lançou mão de uma espécie de plano novo e selvagem, mas digno de um homem grandioso e que então já via longe, para proteger os recursos de seu território e de seu povo.*" *De Rep.* 2.7.72.

⁸² "Elas vinham até Roma para os jogos, que Rômulo pela primeira vez havia ordenado celebrar anualmente no circo". *De Rep.* 2.7.12

evento, sugerindo uma adaptação das circunstâncias para atender à necessidade de estabelecer uma sociedade. Essa diferença nos leva a refletir sobre o conceito de práticas cotidianas⁸³ de Certeau (1990), que se refere a como as ações dos indivíduos dentro de um sistema de poder podem ser vistas como práticas criativas e adaptativas, sendo mediadas por necessidades e realidades imprevistas. Cícero, ao não especificar o propósito do festival, poderia estar sugerindo uma certa imprevisibilidade nas formas de resistência ou adaptação dentro da trama social e política.

Para Cícero, segundo o mito, as mulheres sabinas foram fundamentais para a conservação da civilização romana, uma vez que, naquele momento, havia uma escassez de mulheres em Roma. Em sua obra *De Republica*, o filósofo ressalta a origem das mulheres raptadas: elas pertenciam a famílias nobres, razão pela qual foram dadas em casamento aos jovens romanos das famílias mais proeminentes (*De Rep.* 2.7.12-13)⁸⁴(ZAGO, 2017, p.180).

Essa valorização das mulheres, associada à sua origem, destaca como elas foram fundamentais na construção da sociedade romana. Com isso, Cícero destaca a importância da participação das mulheres e sua intercessão para restabelecer a paz entre os povos (*De Rep.* 2.7-13)⁸⁵. Essa atitude resultou na incorporação dos sabinos à sociedade romana e na participação nos rituais religiosos.

Portanto, apesar das diferenças nas versões do Rapto das Sabinas entre Tito Lívio e Marco Túlio Cícero, ambos reconhecem o valor dos festivais (*ludi*) e o papel das mulheres na constituição da sociedade romana, mesmo que a violência tenha sido um elemento comum em ambas as narrativas. Nesse

⁸³

⁸⁴ “Nos festivais Consuais, ordenou raptá-las e as colocou, por meio de matrimônios, em famílias abastadíssimas.” *De Rep.* 2.7.12-13.

⁸⁵ “Por esse motivo, tendo os sabinos declarado guerra contra os romanos, e os certames resultaram vários e de resultado duvidoso, Rômulo celebrou um tratado de paz com Tito Tácio, o rei sabino, uma vez que as mulheres raptadas mesmas rogavam que ele fosse feito.”. *De Rep.* 2, 7-13.

contexto, a estratégia romana, como proposta por Certeau (1990), pode ser entendida como uma forma de exercer poder através de instituições, como os festivais, que ao mesmo tempo que celebram a grandiosidade da cidade, também servem para consolidar a dominação e a expansão de Roma.

Os romanos, ao organizar os jogos e atrair as mulheres sabinas, usaram o evento como uma estratégia calculada para alcançar seus objetivos de crescimento e fortalecimento social. Certeau afirma que as estratégias, quando bem executadas, tornam-se mecanismos de controle que influenciam o espaço e as relações sociais, e nesse caso, o rapto das mulheres, através de uma ação articulada em torno dos jogos, exemplifica essa prática de domínio.

Amor e Representação Teatral no Rapto das Sabinas de Ovídio

Conhecido entre seus pares como o poeta do amor, Publio Ovidio Naso⁸⁶ inicia seu poema erótico-didático *Ars Amatoria* convidando seus leitores a ler seu canto e depois de lido, entregar-se ao amor, com leveza e sabedoria (*Ars Am. I*, vv. 1-4.)⁸⁷. Para o poeta, o amor⁸⁸ era uma arte que poderia ser ensinada. Sendo assim, promete ao ingênuo amante que seguindo suas instruções, certamente conquistará alguém a quem possa dizer que está apaixonado, e convencê-la a ceder seus desejos sexuais. Nesse intuito, Ovídio dividiu o programa de seu curso em três etapas: encontrar uma amante(*Ars Am. I*, vv. 37-38)⁸⁹, seduzi-la(*Ars Am. I*, vv. 39-40)⁹⁰e manter o relacionamento amoroso(*Ars Am. I*, vv.40-41)⁹¹.

⁸⁶ Nascido em 43 a.C. em Sulmona e morte em 17 d.C. em Tomos, foi um poeta lírico considerado original e talentoso. Suas principais obras são *Heroides*, *Amores*, *Ars Amatoria*, *Rémedia amoris*, *Medicamina Faciei Femineae*, *Metamorfoses*, *Fastos*, *Íbis*, *Tristes* e *Epítolas do Ponto*.

⁸⁷ “*Se acaso existe alguém entre este povo, que da arte de amar nada conheça, leia o presente livro – a ver se douto, fica nesta matéria que lhe interessa...*” *Ars Am. I*, vv. 1-4.

⁸⁸ O amor na Roma Antiga, segundo Dupont e Éloi, está intimamente relacionado à exploração do corpo, à conquista e à manipulação do desejo, refletindo as práticas sociais e culturais da época. Para esses autores, o amor é entendido como um espaço de relações desiguais, onde o desejo e o poder se entrelaçam, sendo vivido e representado de formas que expressam as estruturas sociais da Roma Antiga (Dupont & Éloi, 2001).

⁸⁹ “*Trata de procurar, antes de mais, aquela a quem desejas.*” *Ars Am. I*, vv. 37-38

⁹⁰ “*Trata depois, então, de conquistar o coração da jovem que elegeste entre as demais mulheres.*” *Ars Am. I*, vv. 39-40.

⁹¹ “*E trata finalmente, em último lugar, de esse amor prolongar.*” *Ars Am. I*, vv. 40-41.

Essas instruções encontraram-se no livro I e II do poema. Já no III livro⁹², o poeta dedica as mulheres, justificando sua atitude como uma ordem de Vênus, que lhe pede que revele as belas, a ciência do amor a fim de que possam interagir com as mesmas armas que os homens no jogo da sedução. A primeira lição que Ovídio ensina aos seus leitores são os lugares na cidade de Roma que se deve procurar um objeto de amor. Ao fazê-lo, o poeta constrói um circuito amoroso, incluindo desde ruas, passeios públicos, corridas de cavalos, as arenas de gladiadores, assim como os Pórticos de Pompeu e de Lúvia, e os Fóruns romanos.

Mas, é o teatro que vai receber do poeta um tratamento especial, sendo indicado como um lugar privilegiado para os amantes viverem um prazer momentâneo ou duradouro. Em *Ars Amatoria*, Ovídio associa o ambiente teatral e sua conveniência em relação as conquistas amorosas com o mito de fundação dos romanos o rapto das sabinas. Em sua narrativa, esse episódio assim como outras digressões mitológicas que descreve ao longo de seu poema, são reproduzidos com um tom de humor e entre outras funções, serve também para ressaltar seus conselhos em forma de exempla⁹³. (DUQUE, 2019, p.10).

E a comparação das mulheres sabinas com animais (*Ars. Am. I, vv.118-124*)⁹⁴, recurso esse típico da comédia e da elegia, reforça a motivação impulsiva do poeta (ROCHA, 2016, p.150). Essa representação pode ser vista como uma estratégia, de acordo com Michel de Certeau (1990), no sentido de criar uma narrativa que manipula o desejo e a percepção dos leitores sobre o corpo e a conquista, colocando a ação em um plano de relações de poder e controle.

⁹² Não há menção nos dois primeiros livros da intenção do poeta de se instruir o público feminino nas artes da sedução. Esse fato, confirma a hipótese difundida entre os estudiosos de que os livros I e II de *Ars Amatoria* teriam sido escritos juntos, e o III acrescentando ao poema em momento posterior. (CARDOSO, 1992, p.8)

⁹³ Na cultura romana, o uso de exempla na educação moral era um traço marcante e o emprego desse recurso em *Ars Amatoria*, um poema erótico-didático que apresenta o assunto de amor de forma afrontosa à moral tradicional romana, é usado supostamente com tons de humor, conforme comenta a autora

⁹⁴ Ovídio escreve que: "Como das águas foge a turba tímida, das assustadas pombas, como foge a alterada cordeirinha, apenas o lobo, medrosas são agarradas as Sabinas, pelas furiosas garras destes homens, cuja cobiça as leis ignorava". *Ars. Am. I, vv.118-124*.

Na versão ovidiana, o poeta usa o episódio de forma cômica para reconhecer o costume romano de conquistar mulheres nos teatros. No excerto descrito em sua obra, ao contrário dos outros autores que mencionam o evento em suas narrativas, Ovídio usa o mito para mostrar que os teatros, desde a fundação da cidade, são lugares apropriados para o espetáculo do amor, envolvendo os amantes que, ali, podem achar o que amar e o que fingir, para alcançar o prazer momentâneo ou um relacionamento duradouro (*Ars Am. I, vv.90-96*)⁹⁵. De acordo com Certeau, essa utilização do teatro como espaço social de caça pode ser entendida como uma tática, uma maneira de os romanos, especialmente no contexto da sedução, subverterem as expectativas e práticas sociais estabelecidas, adaptando-as ao seu benefício imediato.

Isto porque, para o literato, o teatro é visto como um espaço social de caça, em razão de que lá haveria muitas mulheres entre os espectadores e essas, por sua vez, são atraídas pelos jogos, onde ocorre a multidão. A forma como se arrumavam demonstra a intenção de, além do espetáculo, exibir sua beleza a fim de um amante conquistar (*Ars. Am. I, vv.100-105*)⁹⁶. Nesse contexto, a tática de sedução se mistura com as práticas cotidianas de como o corpo e a aparência são usados estrategicamente dentro do espaço social para alcançar um objetivo, como o amor ou o desejo imediato.

Ovídio, ao incorporar o mito no contexto de um poema elegíaco didático, que visa ensinar técnicas de sedução aos seus leitores, não deu atenção aos motivos das ações dos latinos, e sim na atração que as moças exerceram nos homens romanos (*Ars Am. I, vv.110-119*)⁹⁷. Isso revela uma forma de tática

⁹⁵ Para o poeta os teatros oferecem: "..., *muito mais do que possas desejar. Aí encontrarás desde o divertimento inconsequente à mulher a quem amas realmente desde a amada que desejas conservar àquela a quem apalpas fugazmente*". *Ars Am. I, vv. 90-96*.

⁹⁶ Ovídio escreve que a abundância de mulheres no teatro: "... retarda a nossa escolha, Porque se vêm gozar o espetáculo, também gozam o espetáculo que dão. Nesse lugar vos digo que o mais casto pudor está sempre em perigo". *Ars. Am. I, vv.100-105*.

⁹⁷ Segundo o poeta: "Cada homem olhando para atrás, assinala a mulher que lhe apetece, e silenciosamente o coração, mil pensamentos tece. E enquanto ao ritmo rude, de um flautista etrusco três vezes fere o chão o pé do bailarino, no meio dos aplausos (nesse tempo os aplausos eram bruscos) dá o rei o sinal que o povo esperava para a cobiçada presa arrebatada". *Ars Am. I, vv. 110-119*.

dentro do campo do erotismo, onde o poeta manipula as narrativas para ensinar como o corpo e o desejo podem ser objetos de negociação, subvertendo ou adaptando as práticas sociais do momento para atingir um fim.

Outro ponto que diferencia a interpretação de Ovídio sobre o evento das demais representações dos autores mencionados acima é em relação à reação das mulheres sabinas e dos homens romanos nas ações que envolveram o rapto. O poeta dá ênfase ao medo que as mulheres sabinas sentiram ao serem capturadas, adornando-o com emoção (*Ars. Am. I, vv.118-127*)⁹⁸. E o convencimento das mulheres sabinas a sua nova sorte é narrado pelo poeta em um tom mais pessoal e com uma linguagem bem sedutora (*Ars. Am. I, vv.131-135*)⁹⁹, típicas da elegia erótica¹⁰⁰.

Para Certeau, essas táticas de sedução e adaptação das mulheres sabinas ao novo contexto que lhes foi imposto podem ser vistas como uma forma de resistência dentro da estrutura de dominação romana, adaptando-se à situação de maneira a transformar a violência em algo mais palatável e possível de ser negociado.

Em comparação com a narrativa de Tito Lívio, é possível perceber que, embora o historiador dê prioridade à fala oficial de Rômulo, também há a inclusão de uma declaração de desejo e amor por parte dos maridos. E nesse quesito, a elegia e a historiografia representada pelos respectivos autores se aproximam (ZAGO, 2016, p. 150). A adaptação das mulheres sabinas à nova realidade, seja pela narrativa cômica de Ovídio ou pela abordagem mais sóbria de Tito Lívio, pode ser vista como uma tática de resistência ou adaptação às práticas e normas

⁹⁸ Para o poeta assim como turba tímida foge das águas, "... Das assustadas pombas, como foge a alterada cordeirinha, apenas vê o lobo, medrosas são agarradas as Sabinas, pelas furiosas garras destes homens, cuja cobiça as leis ignoravam. No rosto delas desmaiou a cor, porque se era único o terror com muitas faces se manifestava." *Ars Am. I, vv. 118-127*.

⁹⁹ O literato descreve que: " à rebelde donzela assim dizia: Não consintas que as lágrimas ofusquem, Do teu olhar o brilho sedutor, Por que choras? Se só te quero dar, O que o teu pai já deu a tua mãe." *Ars Am. I, vv. 131-135*.

¹⁰⁰ "A elegia romana parece uma montagem de citações e gritos vindos do fundo do coração..." (VEYNE, 2015, p.13).

sociais, de modo que, embora sob domínio, elas encontram maneiras de negociar sua posição.

Considerações finais

Os ensinamentos sobre como agir nas conquistas amorosas apresentados por Ovídio em sua obra *Ars Amatoria* são voltadas à dissimulação das emoções, e a arte da persuasão, na intenção de convencer a pessoa amada a ceder os desejos sexuais de seu sedutor. Desse modo, observamos que não é aleatório a escolha do poeta em iniciar seus conselhos pelo teatro, haja vista essas atitudes são típicas das representações teatrais.

Apresentando o Teatro como um campo de caça, o poeta organiza seus conselhos de forma a induzir o amante a agir como um caçador que racionalmente analisa sua presa para atacá-la da forma e no momento oportuno, sem erra o alvo. E, para reforçar o ambiente teatral como socialmente apropriado para os encontros amorosos, Ovídio usa do mito do rapto das mulheres sabinas, episódio que valoriza a formação da sociedade romana, para mostrar que desde a fundação da cidade, os teatros são lugares apropriados para capturar um amor.

Em contraste com as narrativas dos autores Tito Livio e Marco Tulio Cícero, Ovídio não se preocupa em evidenciar os motivos que levaram as ações dos latinos, mas procura legitimar por meio desse evento, o costume romano de conquistar mulheres no teatro. Todavia, mesmo empregando um tom humorístico ao episódio, Ovídio confirma a valorização da participação feminina na constituição do Estado romano, defendida por Cícero em sua versão do evento, e a forma como lida com o convencimento das sabinas a sua nova sorte, aproxima-o da narrativa de Tito Livio, que nesse excerto especificamente usa de uma linguagem de amor e desejo que lembra as técnicas de sedução descritas em *Ars Amatoria*.

Sendo assim, o episódio mitológico do Rapto das Sabinas, embora tenha sido reinterpretado de diferentes maneiras pelos autores romanos, evidencia como o mito contribui para a construção da identidade do povo romano. A partir da análise de conteúdo, observamos que, na narrativa de Ovídio, os romanos

empregam estratégias de dominação, apropriando-se do evento para justificar sua expansão populacional, enquanto as mulheres sabinas, por meio de suas táticas, ressignificam seu papel ao mediar o conflito e garantir a unificação dos povos. Essa dinâmica reflete as relações de poder presentes nas práticas cotidianas da época, em consonância com a teoria de Michel de Certeau.

Bibliografia geral e específica:

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer.* Vozes.1990

CORNELL, T.J. Introdução: Evidence. In.: **The Beginnings of Rome. Italy and Rome from the Bronze Age to the Punic Wars (c. 1000-264 BC).** London and New York: Routledge, 2001.

DA ROCHA, CAROL MARTINS. **De linguado a língua(ru)da: gênero e discurso das *mulieres plautine*.** Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. – SP. 2015.

DUQUE, Guilherme Horst. *Ars Amatoria*, I, 89-134: rapto das sabinas (tradução). **Rónai.** Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios. 2018, v.6, n.2, UFJF. Juiz de Fora.

DUQUE, Guilherme Horst. O Teatro do Amor no primeiro livro da *Ars Amatoria*: Sedução, Persuasão e Performance. Ver. **Est. Clássicos.** Campinas. SP. V.19, p.1-24, 2019.

DUPONT, Florence; ÉLOI, Thierry. ***L'érotisme masculin dans la Rome antique.*** Éditions Belin.2001

GREIMAS, A. J., & CORTES, A. ***Semântica estrutural: a pesquisa do sentido.*** Editora da Universidade de São Paulo (USP).1989.

HERNANDEZ, Ainhoa Ayesa. Las sabinas raptadas, ¿modelo de ejemplaridad o subversión femenina. **Filología Hispánica** , 2020

JR, Milton Marques . DAVID, LEITOR DE OVÍDIO. Estudos **Linguísticos e literários.** 55. Número especial. Salvador, p.153-165.

JARDIM, Marilza de Lima. **Marco Túlio Cícero:** Uma nova proposta para a formação do orador. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá., 2016

OVÍDIO. **Arte de Amar**. Ars Amatoria. Tradução de Natália Correia e David Mourão-Ferreira. São Paulo: Ars Poética, 1992.

OVÍDIO. **Amores & Arte de Amar**. Tradução, introdução e notas: Carlos Ascenso André. Prefácio e Apêndice Peter Green. São Paulo: Peguim Classics Companhia das Letras, 2011.

OGILVIE, R. M. Livy. In: KENNEDY, E.J. **Cambridge History of Classical Literature II**; Latim Literature, Cambridge University Press, Cambridge.

REAL, Luiza Andrade Wiggers. **Sabinas, Lucrecias e Tarpeias**: O ritual do casamento ressignificado. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016

SÁ, Alexandre Lira. OS RITOS NOS FESTIVAIS: ORIGENS E FORMAS. **Anais da II Jornada de Estudos Clássicos e Humanísticos de Parintins – 2018**

TREVIZAN, Mateus; AVELLAR, Julia Batista Castilho de. Uma Ars Poetica Ovidiana: Metapoesia e Ilusionismos na Ars Amatoria. **Let. Cláss.** São Paulo, v.17, n.2, 2013

VEYNE, Paul. **Elegia Erótica Romana**: o amor, a poesia e o Ocidente. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ZAGO, Katherine Peçanha Cavretti. Original e Selvagem: O rapto das Sabinas no diálogo sobre a República de Cícero. **Língua, Literatura e Ensino**, Dezembro/2017 – Vol. XIV

ZAGO, KATHERINE Peçanha Cavretti. O rapto das Sabinas: Amor e Poder em Tito Lívio e Ovídio. **Língua, Literatura e Ensino**, Dezembro, 2016. Vol. XIII

A ÁGUA E O DESERTO: A RELIGIÃO EM DUNA (1965) E O USO DA OBRA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

WATER AND THE DESERT: THE RELIGION IN DUNE (1965) AND THE USE OF THE WORK IN TEACHING HISTORY IN PRIMARY EDUCATION

Marissol da Câmara Oliveira¹⁰¹

Ana Livia Bonfim Vieira¹⁰²

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

RESUMO

O presente artigo visa elaborar um panorama sobre a religião fremen presente no livro de ficção científica *Duna* (1965), de Frank Herbert, e como os elementos da trama têm uma conexão intrínseca com o mundo real. Assim como também pautar o uso dessa obra em sala de aula na educação básica já que os alunos têm, cada vez mais, recebido uma influência da cultura *pop* e a carregado para dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Duna. Ficção científica. Religião.

ABSTRACT

This article aims to provide an overview of the Fremen religion present in the science fiction book *Dune* (1965), by Frank Herbert, and how the plot elements have an intrinsic connection with the real world. It also aims to guide the use of this work in the classroom in basic education, since students have increasingly been influenced by pop culture and have carried it into the classroom.

Keywords: Dune. Religion. Science fiction.

INTRODUÇÃO

A obra *Duna*, de Frank Herbert (1920-1986), foi publicada oficialmente em 1965 após dezenas de tentativas de publicação, pela Chilton Books, uma editora que não faz parte do mercado consagrado da literatura. Antes disso, Frank Herbert nos apresentou uma primeira versão do que viria a ser *Duna*, serializada

¹⁰¹Graduanda de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3117-8405>

E-mail: marissolcoliveira@gmail.com.

¹⁰² Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8946-2161>

E-mail: analiviabv@gmail.com.

pela *Analog Science Fact - Science Fiction* em três números, de dezembro de 1963 e fevereiro de 1964.

Na ocasião, a *Analog* era editada por John W. Campbell, a principal referência de ficção científica do período e que havia sido de grande importância para outros autores que já eram bastante conhecidos na época. O que Frank Herbert ainda não sabia, mas talvez já imaginasse, é que seu livro faria grande sucesso entre a sociedade da época (e não só ela), com seu livro ganhando o prêmio Nebula em 1965 e Hugo em 1966, uma das maiores premiações literárias de então.

Hoje, *Duna* continua sendo uma obra reconhecida, de caráter atemporal e uma das ficções científicas mais comentadas atualmente, junto com universos similares (e diga-se de passagem, posteriores) como *Star Wars* e *Star Trek*.

O autor, Frank Herbert, viveu os momentos da Segunda Guerra Mundial e serviu na marinha como fotógrafo, devido a experiências anteriores em um jornal local onde morava. Começou a faculdade na Universidade de Washington, mas de acordo com a biografia escrita por Brian Herbert, *Dreamer of Dune: The Biography of Frank Herbert*, ele não chegou a terminar nenhum curso, pois só estudava o que lhe interessava.

Após encerrar com a universidade, voltou ao jornalismo, e nesse período, publicou vários contos de ficção científica antes de começar a pensar em *Duna*, em 1959 (Herbert, 2003). Herbert contou em uma entrevista com Willis E. Mc Neilly, então editor na época, que sua obra teve início quando ele deveria escrever um artigo sobre dunas de areia de Florence, no estado de Oregon, mas ficou tão envolvido e empolgado que voltou com muito mais material do que seria necessário para um artigo sobre dunas. Ele nunca foi escrito, mas serviu de base para as ideias que levaram a *Duna* (Herbert, 2003).

Frank Herbert escreveu ainda outros 5 livros dentro do universo de *Duna*, são eles: *Messias de Duna* (1969), *Filhos de Duna* (1976), *Imperador Deus de Duna* (1981), *Hereges de Duna* (1984) e *Herdeiras de Duna* (1985). Após seu falecimento em 1986, seu filho Brian Herbert (1947-) e Kevin J. Anderson (1962-

), passaram a lançar novos livros construídos a partir das anotações e esboços que Frank Herbert deixou.

Neste artigo, tratarei apenas sobre *Duna*, o primeiro livro, deixando de lado as adaptações posteriores para a televisão, como o filme de David Lynch, de 1984, a minissérie de TV de 2000, o filme de Denis Villeneuve de 2020 e a lançada neste ano, série *Duna: A profecia* e os livros escritos por Brian e Kevin.

A obra é dividida em três partes, sendo: 1 - *Duna*, 2 - *Muad'Dib* e 3 - *O Profeta*, e possui três apêndices 1 - *A ecologia de Duna*, 2 - *A religião de Duna* e 3 - *Relatório acerca dos motivos e propósitos das Bene Gesserit*. O livro também conta com um dicionário intitulado *Terminologia do Imperium*, que define os termos e palavras utilizados no universo de *Duna* ao longo do livro. Os apêndices tratam de esclarecer alguns elementos presentes na história, como a importância da ecologia no planeta Arrakis, a religião que é praticada lá, pelo povo fremen¹⁰³, e a ordem das Bene Gesserit¹⁰⁴, e a religião que elas também praticam.

Partindo para o conteúdo da obra, *Duna* se passa em um futuro distante, mais precisamente 10 mil anos depois do *Jihad Bluteriano*¹⁰⁵, no planeta desértico Arrakis, também conhecido como Duna. Dentro de um universo feudal interplanetário, onde casas nobres tradicionais governam os planetas conquistados pelo Império, o livro acompanha o jovem herdeiro Paul Atreides, de Caladan, um lugar de grandes riquezas hídricas.

A trama começa quando o seu pai, duque governante de Caladan, Leto Atreides, recebe a ordem do imperador *Padishah Shaddam IV*¹⁰⁶ de sair da governança de Caladan e passar a controlar Arrakis, para substituir seus rivais mortais de outra casa nobre, os Harkonnen. O planeta Arrakis é o único que produz o recurso natural que faz as rodas do universo de Duna girarem: a especiaria chamada de *mélange*, capaz de tornar possível a viagem entre

¹⁰³ Esclarecimentos acerca desse povo serão feitas ao longo deste artigo.

¹⁰⁴ Uma escola de treinamento físico e mental para apenas mulheres, composta por nobres, cientistas e teólogas que influenciam o meio político de *Duna* visando o avanço da humanidade.

¹⁰⁵ "A cruzada contra computadores, máquinas pensantes e robôs conscientes... Seu principal mandamento continua na Bíblia C.O.: "Não criarás uma máquina para imitar a mente humana" (HERBERT, 1965, p. 29).

¹⁰⁶ O governador de todo o Imperium, chefe da casa Corrino.

planetas, o retardo do envelhecimento e a presciência, utilizada pelas ordens presentes no livro, como as Bene Gesserit e os Navegadores da Guilda¹⁰⁷.

Leto Atreides aceita a ordem, sabendo que se tratava de uma armadilha liderada pelo imperador *Padishah* e pelo Barão Vladimir Harkonnen, o líder da casa inimiga dos Atreides, para fomento de sua morte, visto que ele também poderia ocupar o trono do imperador, por ser seu parente próximo. Paul, junto com seus pais e o restante da casa Atreides, se muda para Arrakis, e lá descobre que sua vida vai mudar completamente, com o seu pai traído e morto, sua casa fragmentada e fugida para cantos remotos de Arrakis.

O planeta Duna carrega com ele um importante povo na trama: os fremen. Fortemente oprimidos pelos Harkonnen, que governaram o planeta por séculos, esse é um povo não nativo de Duna, ao contrário do que muitos pensam, mas sim um que se estabeleceu lá depois milhares de anos de peregrinação dos Zen-sunitas após perseguições nos diversos planetas que passaram.

De acordo com a própria Terminologia do Imperium, os fremen são “os seguidores de uma seita cismática que se desviou dos ensinamentos de Maomé (o chamado “Terceiro *Muhammad*”) por volta de 1381 a. G. A religião zen-sunita destaca-se principalmente por sua ênfase no misticismo e por um retorno aos “costumes dos antepassados” (Herbert, 1965). Eles vivem no deserto profundo, e aprenderam a se adaptar às extremas condições que o deserto impõe, através de um amplo histórico de perseguição ao longo de toda a sua existência. Os fremen são um povo versado no combate, fazendo com que eles sejam guerreiros habilidosos tanto quanto ou mais os *Sardaukar*, os fanáticos-soldados do imperador *Padishah Shadam IV*.

Eles vivem em aldeias em cavernas no deserto aberto, chamadas de *sietch*, cada uma governada por um *naib*, os líderes fremen, alguém que jurou nunca ser capturado vivo pelo inimigo e geralmente uma pessoa mais velha e

¹⁰⁷ Os responsáveis pela viagem espacial. Os Navegadores da Guilda sofreram mutações genéticas devido ao consumo excessivo da especiaria e passaram a ser capazes de enxergar os caminhos viáveis de viagem entre planetas pelo universo colonizado.

mais sábia. A sobrevivência faz parte da cultura fremen, e para eles, o principal elemento da vida é a água, tão escassa no planeta desértico. A relação dos fremen com a religião é intrínseca, ou seja, o deserto faz parte deles, assim como os elementos presentes nele, como o verme, e mais precisamente aqui caracterizado na figura de *Shai-Hulud*¹⁰⁸, a entidade suprema femem.

Frank Herbert pôs nos fremen vários elementos de culturas e religiões diferentes, misturando o budismo zen, com o islamismo e o cristianismo, e a partir dele, ele foi capaz de construir uma religião verdadeiramente ligada às nossas da vida real, e como resultado, fez um livro com um povo magnífico que pode ser analisado a partir de uma perspectiva histórica, a partir de comparações que podemos fazer com o que é abordado no campo da ficção, e com a realidade do tempo presente.

Depois de seu primeiro lançamento em 1965, *Duna* alcançou um público não apenas interessado em temáticas de ficção científica, mas também de política, religião e meio ambiente, e todos os pormenores que acompanham esses temas, principalmente nos dias atuais que vivemos, com o aumento da desigualdade social, as mudanças climáticas extremas, as guerras religiosas e territoriais, sustentadas de forma muito estratégica pelo capitalismo selvagem que permeia nossas vidas e que é pautado, principalmente, no consumo e na disparidade entre as classes.

No presente artigo, o objetivo principal é responder às questões-problemas que abordarei aqui, através de comentários com foco na religião fremen e a sua ligação com a ecologia. Apesar de *Duna* tratar de diversos outros aspectos, focarei nesses em específico pois um artigo precisa de recortes.

A partir disso, levanto dois questionamentos: “Como *Duna*, um livro de ficção científica, pode ser pensado a partir de uma perspectiva histórica?” e “Como eu, como professora, posso aplicar *Duna* no ensino básico de História em sala de aula?”, visto que como professores, devemos saber incluir os alunos nos conteúdos que devem ser passados em sala, tornando a aula interativa e

¹⁰⁸ Mais esclarecimentos acerca dessa figura serão feitos ao longo do artigo.

inclusiva, e uma boa maneira de fazer isso, é inserir elementos da cultura pop, como uma ficção científica de sucesso, por exemplo, que crianças e adolescentes tem consumido cada vez mais.

Assim, trabalho com dois autores com teorias chave para começar a responder essas perguntas: Fernand Braudel e Max Weber. Fernand Braudel devido ao conceito de longa duração trabalhado em *O Mediterrâneo* e Max Weber com suas concepções acerca da religião trabalhadas em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, que de acordo com ele, é fonte de concepções de mundo e reguladora de comportamentos.

Aqui, a religião fremen em *Duna* será o meu objeto de análise, apoiado nas teorias de Braudel e Weber, tendo em vista que a religião e a geografia do planeta influenciam diretamente na cosmologia fremen. Sem ela, os fremen não seriam como são e sim outra coisa. Por fim, discorro sobre a importância de trabalhar ficção científica e elementos da cultura pop como um todo dentro da sala de aula no ensino básico, a partir de uma perspectiva histórica.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste artigo foi a de pesquisa bibliográfica, utilizando a fonte primária, o livro *Duna* (1965), de Frank Herbert e as fontes secundárias, artigos e monografias que tratam do tema. Neste artigo, eu busco entender os fremen e sua relação com a religião, ao mesmo tempo que com a geografia, utilizando os teóricos Max Weber e Fernand Braudel, a partir de um recorte de tempo e espaço dual: Arrakis, 10 mil anos depois de uma guerra que destruiu todas as máquinas autônomas, o *Jihad Bluteriano*, e o mundo que vivemos hoje, que é permeado por acontecimentos parecidos com o de *Duna*: colonização, guerra, exploração de recursos naturais e crises ambientais.

De acordo com Perpétuo (2018), o ano de 1965 foi marcante para a ficção científica, sendo um momento de transições. Uma das principais, segundo ele, foi a substituição cada vez maior por livros no formato de brochura, que passaram a ser vendidos pelo mesmo preço dos de capa dura.

Além disso, também houve outra mudança de caráter temático: a ficção científica passou a se distanciar cada vez mais do modelo que Perpétuo chama de “ciências mecânicas” e flertar com as ciências sociais. Sendo assim, *Duna* é um exemplo que se encaixa perfeitamente quando falamos dessa transição.

Alicerçado em *Duna*, uma obra de ficção científica, é possível abordar dentro de sala de aula diversos elementos que são tratados no livro e que vivemos no nosso cotidiano. Portanto, escrevo este artigo com o intuito defender e colaborar com as iniciativas que vêm aparecendo recentemente visando a inclusão de elementos da cultura *pop* em sala de aula, objetivando aproximar os alunos dos temas que temos que trabalhar, como a colonização do continente americano, onde, por exemplo, eu posso falar da colonização imperial sobre os planetas-feudo presentes em *Duna*. Não só isso, como também tentarei responder os questionamentos feitos na introdução, visando esclarecer de forma mais contundente o conteúdo deste artigo.

A RELIGIÃO FREMEN: A ÁGUA, A ESPECIARIA E O COMBATE

A obra *Duna* é permeada por diversos elementos que podemos analisar a partir de uma perspectiva histórica e comparada, dentro e fora da sala de aula. Para nós professores, a utilização de elementos da cultura *pop* dentro das escolas é um ótimo instrumento didático. A partir de *Duna*, podemos debater em sala o imperialismo, o sistema feudal, a ecologia, a religião e diversas outras coisas.

Em Arrakis, há um povo criado ficcionalmente que podemos, se quisermos, comparar com muitos da vida real. Seus cultos, sua cultura, suas guerras, sua filosofia, sua história, nos dá a oportunidade de analisar e compreender muitas temáticas que nos cercam, que Frank Herbert cuidadosamente criou e resultou nos fremen.

Os fremen são atravessados pelas duplas água-especiaria e deserto-*Shai-Hulud*, onde um não existe sem o outro. A especiaria, também conhecida como *mélange*, é a substância mais valiosa do universo, porque não se produz em nenhum outro lugar, e apesar de tentativas, não foi possível recriá-la em nenhum

outro planeta, visto que não pode ser concebida sem o verme da areia, existente apenas em Arrakis.

Ela é criada a partir de uma etapa da vida dos vermes de areia, quando eles se alimentam de restos orgânicos nas profundezas do deserto e em consequência disso, produzem o que no universo de Duna é chamado de massa pré-especiaria, que ao se acumular, forma bolhas de pressão e aos poucos vai subindo para a superfície e lentamente reage ao calor desértico, causando uma explosão, que resulta no *mélange*.

Esse processo faz com que a extração de especiaria seja altamente perigosa, tendo em vista as explosões que ocorrem durante o processo, mas também cara, considerando todo o gasto em equipamentos e mão de obra que é necessário para a retirada desse recurso natural, que João Lima (2023) compara com o petróleo, ao falar de ecocrítica, o estudo da literatura e sua relação crítica com o meio ambiente, onde *Duna* se encaixa perfeitamente.

A extração de especiaria é realizada usando uma lagarta, o nome da máquina que é capaz de extrair a substância, mas operada por muitos homens, que durante o trabalho correm o risco não apenas da explosão, mas também do aparecimento de vermes, que são atraídos pelo barulho rítmico que o aparelho faz.

O verme da areia é uma das figuras centrais no universo de *Duna*, pois sua versão gigante é adorada como um deus, o *Shai-Hulud*, também conhecido como o “Velho do Deserto”, o “Velho Pai Eternidade”, “O Criador” e o “Avô do Deserto”. Os fremen têm um grande respeito por *Shai-Hulud*, considerando-o não apenas um elemento do ecossistema arrakiano, mas uma entidade sagrada, cercada de profundidade espiritual. Ele representa a força, o equilíbrio e é mais um componente que demonstra o *tau* fremen, a unidade da comunidade *sietch*. Um trecho do livro que expressa bem essa relação é quando o planetólogo¹⁰⁹

¹⁰⁹ O ecologista de Duna, a pessoa designada pelo império como juiz para auxiliar na transição da casa Harkonnen a casa Atréides.

Liet-Kynes, ao ver um verme a caminho de onde ele estava após ser atraído por uma lagarta, recita:

“Bendito seja o Criador e sua água - Kynes murmurou - Benditas suas idas e vindas. Que Sua passagem purifique o mundo. Que Ele conserve o mundo para o Seu povo” (HERBERT, 1965, p. 170).

Portanto, Arrakis é cercado por um grande problema ambiental, conectado à existência do verme, que produz a especiaria: a água no planeta é escassa, fazendo com que os fremen precisem se adaptar às condições extremas do planeta, desde a sua vestimenta, até a comida que comem. Devido à escassez de água, os fremen veem esse elemento como sagrado, e até a água do corpo deve ser preservada e cuidada de forma que não seja desperdiçada. Para eles, a água presente no corpo de uma pessoa pertence a todos da tribo, então quando essa pessoa morre, a água do corpo dela é guardada no chamado tanque de captura, uma espécie de reservatório comunitário, o que reflete a importância da coletividade e o senso de sobrevivência de um povo que vive em um ambiente extremamente hostil.

Para Braudel, a geografia de um lugar está intimamente ligada com o povo que habita o meio, e a partir dela, como instrumento, podemos analisar o desenvolvimento das sociedades, já que é uma espécie de força que atua de forma longa e duradoura no mundo inteiro. Ela influencia não só os padrões de vida, mas também seus aspectos econômicos e culturais.

Com isso, podemos olhar para os fremen como um povo que faz parte de um cenário que é estruturado há milhares de anos, levando em consideração as condições naturais do planeta Duna, como os vermes gigantes, a especiaria e a falta de água. Contudo, a geografia estabelece o que podemos chamar de palco, mas são as ações humanas, a exploração e os eventos históricos que constroem o todo (Braudel, 1949).

Sendo assim, a partir dessas colocações, é possível compreender que as duplas água-especiaria e deserto-*Shai-Hulud* são indissociáveis tendo em vista a religião fremen, e podemos perceber que a afirmativa de Weber sobre a religião ser social e suas representações serem coletivas é totalmente cabível no exemplo fremen, já que os elementos do deserto fazem parte deles e vice-versa.

O que um faz, influencia na comunidade inteira, o que acontece de forma literal, já que a especiaria une os indivíduos da tribo no *tau*, onde todos tem um tipo de conexão mental. Então, temos a sacralidade maior representada na figura de *Shai-Hulud*, e posteriormente, junto com o deus verme, Paul Atreides, que é reconhecido e chamado de *Mahdi*¹¹⁰ pelos fremen, logo que chega em Arrakis. A figura de Paul expressa o messianismo presente na trama, que foi criado através de propósitos políticos pelas Bene Gesserit.

ISLAMISMO E MESSIANISMO EM DUNA: O USO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Logo no início da obra, é possível perceber que o povo fremen carrega consigo muitos elementos do Islamismo. Frank Herbert construiu o povo de *Duna* de forma fictícia, mas inspirada nos povos habitantes do deserto na época de Maomé e utiliza de um vocabulário árabe presente em todo o livro, em palavras como *Mahdi*, *Muad'Dib*, *Jihad*, *ayat*, *aulya*, *Lisan Al-Gaib*, *Alam al-Mithal*, *al-Lat* e muitas outras, todas definidas na Terminologia do Imperium no final do livro, algumas com o seu significado real, outras ressignificadas pelo autor. Esses elementos são expostos em trechos como:

“O planeta abrigava um povo que vivia na orla do deserto, sem *caid* nem *bashar* que os governasse: um povo arisco chamado fremen, sem registros nos censos da régata imperial” (Herbert, *Duna*, 1965).

Em outros momentos, alguns personagens falam frases inteiras derivadas de fontes árabes, geralmente religiosa, como: “*Onsar akhaka zeliman aw maslumen!*” (Herbert, *Duna*, 1965). Jessica, uma Bene Gesserit e a mãe de Paul Atreides, faz essa citação quando os fremen reclamam da mudança ecológica de seu planeta e originalmente é uma frase do próprio Maomé, que significa “Apoie seu irmão, seja ele o opressor ou o oprimido”, de acordo com a tradução de Mansur Peixoto.

¹¹⁰ Nas lendas messiânicas dos *fremen*, é aquele que os levará ao paraíso, a pessoa que provocará a mudança ecológica no planeta *Arrakis*, representado na figura de *Paul Muad'Dib*, aqui comparado com Maomé.

Contudo, *Duna* não carrega apenas simples palavras árabes islâmicas, mas também conceitos, significados e até mesmo figuras religiosas que podemos aproximar dessa religião, como Paul Muad´Dib, antes Paul Atreides, herdeiro da casa Atreides e do planeta feudal Arrakis.

Dessa forma, o messianismo presente em *Duna* se deve ao fato de que a presença de Paul Atreides já era aguardada antes mesmo de ele nascer, pois os fremen aguardavam por uma profecia a se concretizar: o aparecimento do *Mahdi*, quem levaria a transformação ecológica do planeta e o fim da exploração dos fremen. Essa profecia foi implantada pela Missionaria Protectora das Bene Gesserit, as sementeiras de superstições, feitas com o propósito de facilitar o acesso e exploração dos povos presentes nos mundos colonizados, o que demonstra mais um elemento em *Duna* viável de se trabalhar em sala de aula; a colonização, que é feita não só pelos Harkonnen e o Imperium, mas também pela ordem religiosa Bene Gesserit.

Não só isso, como também acontecimentos históricos como o desaparecimento de Dom Sebastião na guerra de *Alcacér-Quibir*, que é cercado por um movimento profético e messiânico que surgiu em Portugal no século XVI, visando a sua volta e a salvação de Portugal, porém disseminado propositalmente para que o povo acreditasse e tivesse algo para se apoiar (Macedo, 2011), e também a colonização dos territórios hoje chamados de América, que resultaram na extração de recursos e exploração desenfreada dos povos nativos que já estavam presentes no continente.

É importante ressaltar que Dom Sebastião ressurgiu no Maranhão, mais precisamente na Ilha dos Lençóis, como um encantado do tambor de mina, religião de matriz africana. Isto é, a partir de uma ficção científica como *Duna*, podemos e devemos abordar as histórias locais de nosso país.

Posto isto, podemos perceber que *Duna* é religião e história do início ao fim, influenciada principalmente pela cultura islâmica e pelo idioma árabe. Não só por ela, mas também por todas que guardam um messias, ou vários, em seu credo. Paul Muad´Dib pode ser tanto Maomé, quanto Jesus, ou seja, podemos facilmente falar de *Duna* durante aulas de História sobre religião, a Antiguidade,

o Oriente, o colonialismo religioso e Idade Média, pois estimula uma prática pedagógica inovadora, como também a atenção dos alunos (Silva, Kopstein, 2020).

RESULTADOS E CONCLUSÃO

Sendo assim, a partir dessas colocações, é possível compreender que *Duna* é sobre o ser humano inserido no meio político, religioso e em meio a uma crise ambiental. E que apesar de ser um livro de ficção científica, em um futuro distante do nosso, podemos perceber que a obra não é tão longínqua assim de nossa realidade. Ela expressa, de forma contundente, a relação entre o ser humano e o ambiente que o cerca, e não só isso, como também como o imperialismo, a colonização e a geografia de um lugar que molda as comunidades.

Assim como Marx Weber versa em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, é o coletivo que forma o indivíduo, a religião surge a partir de um todo, que é comunitário, mas que permeia todos os indivíduos.

Também como Braudel, que analisa os acontecimentos a partir de uma longa duração, e utiliza a geografia do Mediterrâneo como motor para muitos acontecimentos nessa região durante o período que ele aborda. Em *Duna*, é possível olhar para *Arrakis* a partir de uma perspectiva coletiva, que tem a geografia como condicionante, assim como também o colonialismo, a religiosidade e a violência presentes o tempo inteiro.

Portanto, tendo em vista esses elementos, podemos também falar sobre *Duna* no contexto do ensino de História em sala de aula, visto que é de grande importância aproximar os alunos do conteúdo de forma inovadora e interessante, já que os alunos cada vez mais recebem influências externas através das redes sociais, e que podem acabar perdendo mais ainda o interesse pelos conteúdos de história.

É por isso que podemos utilizar *Duna*, uma ficção científica, dentro das escolas, pois seu universo, apesar de ficcional, aborda centenas de assuntos que fazem parte dos conteúdos de história no ensino básico, como a religião e

religiosidade, a guerra, o Oriente, imperialismo, feudalismo e por último, mas não menos importante, o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

Documentação

HERBERT, Frank. *Duna*. São Paulo: Aleph, 2017.

Bibliografia

BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II**. São Paulo, Edusp, 2016.

HERBERT, Brian. *Dreamer of Dune: The Biography of Frank Herbert*. *Tor Books*, Nova Iorque, 2003.

IMMERWAHR, Daniel. *The Quileute Dune: Frank Herbert, Indigeneity, and Empire*. *Journal of American Studies*, Cambridge, 2021.

KOPSTEIN, Marcos; SILVA, Marcio. **A obra de ficção científica *Duna* e a Idade Média: a utilização da literatura como incentivo para o ensino de história**. *História UNICAP*, Passo Fundo, v. 7, n. 13, jan./jun. de 2020.

LIMA, João. **Capitalismo, sustentabilidade e sobrevivência: uma análise ecocrítica de *Duna*, de Frank Herbert**. Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Humanidades, Campina Grande, 2023.

MACEDO, José Rivair. "Sobre a Idade Média Residual no Brasil". In: MACEDO, José Rivair (org.). **A Idade Média Portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações**. Porto Alegre: Vidrágua, 2011, p. 9-20.

PERPÉTUO, Willian. **Formas elementares da vida alienígena: sagrado e profano em *Duna* (1965), de Frank Herbert**. *Relegens Thréskeia*, Paraná, V. 07, N. 1 (2018) – pp. 123 a 149. Acesso em: 10/12/24.

SCHWARTZ, Susan L. **A teaching review of *Dune*: religion is the spice of life**. *Implicit Religion*, 2014, Vol 17, Issue 4, p. 533.

DITOMMASO, Lorenzo. **History and Historical Effect in Frank Herbert's "Dune"**. Science Fiction Studies, Vol. 19, N. 3, p. 311-325, 1992.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras, São Paulo, 1ª ed., 2004.

One Piece e Arqueologia: O Valor do Passado e o Papel do Arqueólogo (a).

One Piece and Archaeology: The Value of the Past and the Role of Archaeologists.

Yasmin Koury ¹¹¹
Willian Oliveira ¹¹²
Guilherme Fônsca ¹¹³
Kahio Roberto ¹¹⁴
Ana Cristina Cardouzo ¹¹⁵

Recebido em 31 de março de 2025

Aceito em 30 de abril de 2025

Resumo: O artigo tem por finalidade apresentar pontos de discussão sobre a Arqueologia e a valorização do Arqueólogo no mangá One Piece, evidenciando assim o potencial do uso de mídias da cultura popular como forma de facilitar a divulgação científica e torná-la mais acessível ao público em geral.

Palavra-chave: Arqueologia. Cultura Pop. Divulgação. One Piece.

Abstract: The article aims to present discussion points about Archaeology and the appreciation of the Archaeologist in the One Piece manga, thus highlighting the potential of using popular culture media as a way to facilitate scientific dissemination and make it more accessible to the general public.

Keyword: Archaeology. Pop Culture. Disclosure. One Piece.

1. Apresentação

Arqueologia sempre foi um tópico de sucesso dentro da cultura pop, pois remetia a um desejo pelo passado e o antigo que acompanha as civilizações desde muito tempo, afinal, como pontuado por Falconi e Giroladini (2020), desde

¹¹¹ Arqueóloga pela UFPE. Mestranda em Design pela UFPE, orientada pela Dr. Kátia Medeiros de Araújo. Membro do Projeto de Extensão Arqueopop da UFPE. yasmin.koury@ufpe.br; **Orcid: 0009-0000-7479-5991.**

¹¹² Designer pela UFPE. Membro do Projeto de Extensão Arqueopop da UFPE. willian.carlosbarros@ufpe.br; **Orcid: 0009-0007-8397-5688.**

¹¹³ Graduando em Arqueologia pela UFPE, orientado pela Dra. Ana Catarina P. T. Ramos, membro do Projeto de Extensão Arqueopop da UFPE. Guilherme.josef@ufpe.br; **Orcid: 0009-0003-9853-4253.**

¹¹⁴ Graduando em Arqueologia pela UFPE, orientado pelo Dr. Bruno Tavares, membro do Projeto de Extensão Arqueopop da UFPE. Kahio.roberto@ufpe.br; **Orcid: 0009-0007-2629-5555.**

¹¹⁵ Arqueóloga pela UFPE. Mestranda em Arqueologia pela UFPE, orientada pelo Dr. Henry Sullasi. Membro do Projeto de Extensão Arqueopop da UFPE. anacristina.cardouzo@ufpe.br; **Orcid: 0009-0000-4927-2742.**

tempos antigos os seres humanos buscam vestígios do passado, guardam seus objetos, visitam monumentos e outros feitos que enquadram uma fascinação ancestral pelo antigo.

Entretanto, apesar dessa concepção enraizada que liga a Arqueologia ao passado, é complexo definir uma ciência que se molda e se adapta ao tempo e contexto em que se insere (Lima, 2011). Um exemplo disso é que na atualidade já existem áreas da ciência arqueológica que se debruçam sobre a sociedade contemporânea, como o *Archaeogaming*, a arqueologia dos e nos videogames (Reinhard, 2018), ou a arqueologia da cultura pop¹¹⁶ (Sakurai, 2014).

A Arqueologia da Cultura Popular, ou pop, pode ser entendida como a busca pela compreensão da ciência arqueológica a partir da perspectiva da cultura popular (Sakurai, 2015), ou seja, por meio de obras midiáticas como por exemplo filmes, livros, histórias em quadrinhos ou jogos. Essa perspectiva permitiu observar que os arqueólogos, e a Arqueologia, são temáticas enraizadas no mundo da ficção, mesmo que os pesquisadores retratados na cultura pop sejam percebidos de forma diferente dos arqueólogos reais (Sakurai, 2015; Falconi e Giroladini, 2020).

Personagens como Indiana Jones e Lara Croft são exemplos comuns de como essa representação se perpetua no mundo ocidental, tendo o primeiro exemplo sido o responsável por introduzir os arqueólogos no gênero de Aventura na década de 80 (Sakurai, 2015). No Japão, para o mesmo autor, foi a partir da década de 1980 que personagens e cenários arqueológicos começaram a aparecer com maior frequência nas obras da cultura pop, incluindo animações tais como *Meu Amigo Totoro* (1995), *Sakura Card Captor* (1996) e *One Piece* (1997), sendo este último o foco do presente trabalho.

One Piece é uma série de mangás escrita e ilustrada por Eiichiro Oda, que vem sendo publicada na revista *Weekly Shonen Jump* desde 1997. A obra

¹¹⁶ No presente artigo, cultura popular ou pop se refere a um movimento cultural surgido por volta dos anos 1950 abarcando diversas formas midiáticas, como jogos, filmes, quadrinhos, livros, entre outros, e com o objetivo de ser acessível para a população em geral, conforme apontado por Gorgatti (2011).

também possui sua versão animada, produzida pela Toei Animation desde 1999, e é considerado um dos animes mais famosos da atualidade. A obra narra a história do jovem Monkey D. Luffy e sua tripulação, os Chapéus de Palha, que estão em busca do tesouro One Piece, deixado pelo antigo rei dos piratas Gol D. Roger.

Nessa aventura fictícia, muitos arcos e personagens se destacam, cativando os fãs de diversas formas. Para o presente trabalho, cujo objetivo é falar um pouco sobre a presença da Arqueologia e a sua importância para One Piece, a personagem Nico Robin ganhará um destaque especial, uma vez que ela é arqueóloga e membro da tripulação dos Chapéus de Palha, portanto possui um papel relevante na trama.

A partir da personagem Nico Robin, a arqueologia foi sendo gradativamente incluída em One Piece, pois um dos maiores mistérios da obra está relacionado com artefatos arqueológicos chamados Poneglyphs, que são enormes pedras com escrituras antigas que contam sobre a história do mundo e do Século Perdido, uma época que o Governo Mundial deseja esconder com todas as suas forças.

Dessa forma, o presente trabalho irá apresentar alguns dos cenários que permitem falar de Arqueologia e da sua importância para o mundo de One Piece, com o interesse de apresentar discussões pertinentes para cada um desses cenários, assim como possibilidades futuras de exploração das temáticas, seja para fins de pesquisa, ensino ou extensão. Afinal, falar de One Piece e Arqueologia é abrir um leque de possibilidades tão extenso quanto o número de episódios do anime.

2. One Piece e Arqueologia: alguns cenários em que os mundos convergem

Na presente seção, alguns arcos e cenários em que a Arqueologia aparece no universo de One Piece serão apresentados de forma breve para que, na seção seguinte, discussões sejam traçadas sobre as temáticas, assim como perspectivas

para trabalhos futuros. Por fim, cabe salientar que as informações sobre os arcos, bem como as imagens, foram retiradas do mangá ou anime da obra abordada.

2.1 O Conhecimento das Pedras - As Poneglyphs

Na obra existe uma grande busca por artefatos rochosos com escrituras antigas datadas do Século Perdido, muito semelhantes a gravuras rupestres, chamados de Poneglyphs (figura 1).



Figura 1: Ilustração de uma pedra Poneglyph.

Fonte: One Piece (anime), 2006.

Até o momento, não se tem muitas informações sobre essas rochas com gravuras, mas apesar de serem bem peculiares e, em alguns casos, bem escondidos, esses registros de tempos antigos servem para contar tanto a história do mundo como também compartilhar informações, fator que colabora para fazer a conexão entre esses artefatos fictícios e os registros rupestres reais, posto que eles eram uma forma de expressão e comunicação entre os povos do passado (Biavatti; Ertzogue, 2021).

Na obra não fica explícito se os Poneglyphs possuem uma ordem ou como é feita a leitura das escrituras, apenas que pouquíssimas pessoas podem lê-las, sendo elas a arqueóloga Nico Robin e os mais velhos da família Kozuki, responsáveis por transmitirem entre as gerações a habilidade de ler essas gravuras.

2.2 A ilha dos arqueólogos: Ohara!

É interessante ver a forma como a arqueologia é abordada em One Piece. A partir da introdução da personagem Nico Robin, que ocorre durante a saga de Alabasta, segunda da série, a arqueologia passa a ser um tópico recorrente em One Piece, posto que a própria Robin é arqueóloga e esse fato possui uma grande relevância para a trama. Um pouco mais a frente na história, é revelado que a Robin formou-se arqueóloga aos oito anos de idade e ao ser aprovada no teste para se tornar arqueóloga, ela recebe um lembrete de outro personagem acerca do dever que ela tem, de lembrar o que significa ser um arqueólogo(a).

Cada profissional tem sua percepção do que significa ser um arqueólogo(a). Em One Piece, apesar de não haver uma definição muito clara, arqueólogos(as) são postos como pessoas que prezam pela história, pela cultura e pelo conhecimento. Estudam linguística, o passado, culturas e estruturas sociais, sendo um exemplo da multidisciplinaridade do trabalho arqueológico, e não à toa são categorizados de maneira geral como estudiosos.

O orgulho de Clover, arqueólogo e professor que lidera a biblioteca de Ohara, conhecida como a ilha dos arqueólogos (figuras 2 e 3), é a vasta coleção de informações registradas sobre diversas culturas ao redor do mundo, preservadas na biblioteca. Afinal, essas informações guardam e relembram o passado ao mesmo tempo que podem contribuir com o presente e o futuro do mundo. Dessa maneira, o local onde a biblioteca se localiza se chama Árvore da onisciência (figura 4), sendo uma forma de demonstrar que ali está guardado tudo que se sabe sobre a humanidade.



Figura 2: Ohara, a ilha dos arqueólogos.
Fonte: One Piece (anime), 2006.

Figura 3: Biblioteca de Ohara sendo destruída.
Fonte: One Piece (mangá), 2006.

Figura 4: “Árvore da Onisciência”
Fonte: One Piece (mangá), 2005.

O senso de dever e a sede por conhecimento dos arqueólogos de Ohara é tamanha, que mesmo com o Governo Mundial, instituição que rege as leis do mundo de One Piece, proibindo a pesquisa sobre o Século Perdido, um momento da história que o governo tenta ao máximo apagar, eles se arriscam a pesquisar às escondidas, ainda que fossem executados. Mesmo que seja um conhecimento proibido, a curiosidade acerca do Século Perdido faz com que arrisquem suas próprias vidas para desvendar esse mistério e assim Ohara é o único local no qual ainda é possível ler o idioma das antigas escrituras registradas nos Poneglyphs.

A valorização do arqueólogo(a) e dos intelectuais pode ser vista também da perspectiva da população de Ohara. Ao verem que os arqueólogos(as) estavam sendo acusados pelo governo de buscarem a destruição do mundo, há uma grande confusão devido ao renome e o reconhecimento que os arqueólogos(as) têm dentro da ilha e mundo afora. Nas palavras dos cidadãos, os arqueólogos são “estudiosos brilhantes, conhecidos por todo o mundo, e eles são o orgulho da ilha”(One Piece, capítulo 394, p. 6)

Apesar disso, é notável que há uma falha no trabalho de divulgação científica por parte dos arqueólogos(as) da obra, uma vez que os cidadãos comuns não são incluídos nas pesquisas, deixando-as restritas apenas aos arqueólogos(as). Há fatores que podem ser considerados para tal, como o fato citado anteriormente de algumas pesquisas serem proibidas e passíveis de execução. Desse modo, para proteger a população, os arqueólogos(as) não divulgam certos tipos de informação.

Outra possibilidade é que os arqueólogos(as) realmente poderiam achar desnecessário fazer essa extroversão para pessoas que, na visão deles, pouco ou nada agregariam nas pesquisas e estudos sendo feitos. Infelizmente, esse tópico não é muito explorado na obra, portanto não se pode chegar a nenhuma

conclusão concreta dos motivos pelos quais a divulgação científica não é feita de forma satisfatória, mas isso traz consequências para a trama.

Devido ao fato das pesquisas não serem externadas para a população em geral, há uma facilidade por parte do governo de criar uma narrativa anticientífica contra os arqueólogos(as), que culmina na destruição da ilha de Ohara. A partir do momento em que o Governo Mundial toma conhecimento das pesquisas que estão sendo realizadas sobre o Século Perdido, temática expressamente proibida, os arqueólogos(as) passam a ser pressionados pelas forças armadas para entregar todo o material da pesquisa e encerrar as atividades.

Embora a população de Ohara se orgulhe dos seus acadêmicos, em dado momento as pessoas são convencidas pela narrativa criada pelo governo de que as pesquisas dos arqueólogos(as) iriam destruir o mundo, afinal, ninguém sabia o que de fato eles faziam na biblioteca. Tudo isso faz com que a população se volte contra os arqueólogos e parem de protestar, se retirando da ilha que estava prestes a ser destruída.

Após serem capturados, o professor Clover pede para falar com uma das maiores autoridades do mundo, os chamados *Gorosei*¹¹⁷, para dar um relatório e comentar sua hipótese sobre as pesquisas. É importante observar o grau de reconhecimento dos arqueólogos(as) nesse caso, pois uma das autoridades do governo reconhece a capacidade do professor e sua contribuição sobre a história e cultura da humanidade, considerando uma lástima ele pesquisar algo proibido, mas o professor Clover responde da seguinte forma:

“O passado pertence a toda humanidade. Ninguém pode parar o desejo...de saber uma história desconhecida. ...Qualquer que seja o passado, se essa for a história que a humanidade criou, nós precisamos aceitá-la! Se você entender isso sem temer as consequências, seremos capazes de tomar precauções.”(One Piece, capítulo 395, p. 5)

Essa frase traz uma percepção idealizada sobre o dever arqueológico, sem permitir que medos se apoplesem da revelação do conhecimento. Uma das funções do arqueólogo(a) é trazer à tona o que é descoberto, desenterrar o passado e

¹¹⁷ Gorosei é o segundo maior status político dentro do universo de One Piece, atualmente tendo 5 membros.

elucidar os fatos, mesmo que tais fatos sejam contrários a história popularmente conhecida. Ainda que algumas dessas informações possam ser sensíveis por se tratar do passado de pessoas reais, é necessário que seja feita uma divulgação desses dados levando em consideração como esses dados podem afetar as pessoas (Ruibal e Vila, 2018).

E isso remete ao que foi apresentado no início desta seção, quando a Robin se torna arqueóloga e o Clover a lembra da função do arqueólogo(a). Elucidar o passado, entender as pessoas, adquirir conhecimento e permiti-lo existir, fazendo assim parte do processo de educação e da prática do saber.

2.3 Paralelos com os mitos do El Dorado

El dorado se trata de uma história rica de lendas e criaturas míticas na qual muitos aventureiros perderam a vida ou desapareceram completamente. Apesar da sua origem incerta, tudo indica que a história começou por volta do século XVI, quando os europeus passaram a acreditar em uma cidade inteira de ouro. Alguns registros defendem que esse mito surgiu como uma invenção dos povos indígenas com o propósito de confundir os europeus (Nouhad, 1988 *apud* Sperber, Suzi Frankl, 2024). Outros argumentam que a história se originou dos próprios espanhóis para esconder o massacre autóctone sobre os povos indígenas (Ramos Pérez, 1995).

Apesar de não ficar explícito na obra, provavelmente faz uma grande referência a navegadores espanhóis que vieram para a América ou a autores como Dorita Nouhad, que já fez pesquisas sobre civilizações nativo-americanas (NOUHAD, 1988) com um personagem chamado Mont Blanc Noland, ou pode ser um trocadilho para “no land” que pode ser um trocadilho para a história do personagem.

Noland era um grande navegador que diz ter visto uma montanha de ouro em uma ilha nos grandes mares e que ao tentar levar outras pessoas, não teve êxito em achar o local novamente, fazendo ele ser mortor e ficar conhecido até o momento atual da obra como “Noland, o Mentiroso”.

O local encontrado era na verdade uma ilha chamada *Jaya*, habitada por povos antigos chamados de *Shandia*, pessoas originárias da lua que se assemelham bastante com nativos americanos: tirando os pares de asas nas costas, eles têm sua pele decorada com tatuagens que cobrem grande parte do seu corpo. E assim como ocorreu na realidade, a histórias desses povos reflete a luta contra os colonizadores, chamados de povos que vem do mar e que tentam roubar suas riquezas.



Figura 9: Kalgara, nativo de Shandia
Fonte: One Piece (mangá), 2003.

Apesar dos Shandia não verem o ouro como algo valioso, a religião deles é baseada em torno de um sino dourado que quando tocado serve como guia para seus antepassados saberem como voltar para sua ilha e viverem dentro das árvores. Além disso, também adoravam espécies de serpentes gigantes e praticavam sacrifícios, mas tudo isso mudou com a chegada de Noland a Jaya, fazendo com que grande parte dos povos abandonassem suas crenças gradativamente.

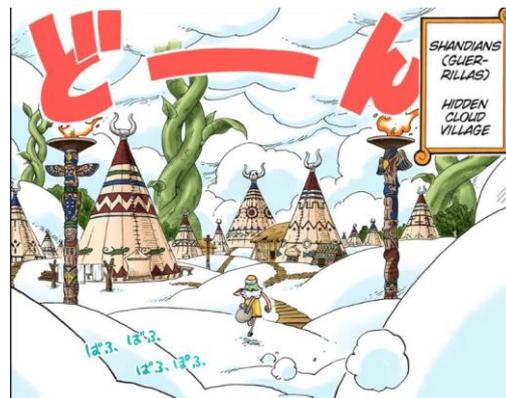


Figura 10 e 11: Cidade de Shandora e Aldeia dos nativos

Fonte: One Piece (mangá), 2002 e 2003.

Futuramente, os Chapéus de palha descobrem Shandora, uma antiga cidade dourada que era parte da ilha Jaya que Noland tinha encontrado no passado, mas que agora estava presa entre as nuvens por conta de um evento chamado *Knock Up Stream*, uma corrente marítima vertical capaz de alçar terras aos céus. Assim como El Dorado, as riquezas de Shandora foram cobiçadas, mas seu verdadeiro tesouro era um dos Poneglyph, que contém informações cruciais sobre o Século Perdido.

Nico Robin, ao investigar as ruínas na terra de *Upper Yard*, como era nomeado pelos nativos da ilha do céu o pedaço de terra que chegou aos céus por conta da corrente, apresenta uma das mais interessantes amostras do papel da Robin enquanto arqueóloga, pois é muito semelhante ao trabalho de um arqueólogo real.

Nessa prospecção realizada, ao acompanhar o mapa da ilha recebido em Jaya, ela caminha e observa as construções, a formação e composição do solo, analisando e comparando se a forma como as ruínas estão distribuídas faz sentido com o mapa e com o que ela podia observar. Em meio a pesquisa de campo, constantemente é mostrado o uso do caderno de campo para registrar as informações e ordená-las de forma a facilitar o entendimento. E a partir de todo o processo realizado pela Robin, ela percebe que há uma incongruência com as estruturas e o relevo, a fazendo deduzir que, ao Shandora ser lançada aos céus, que na obra são palpáveis e sólidas, cobriam o restante das estruturas da cidade destruída, a levando a escavar as nuvens e encontrar uma nova camada de solo disponível para investigação.

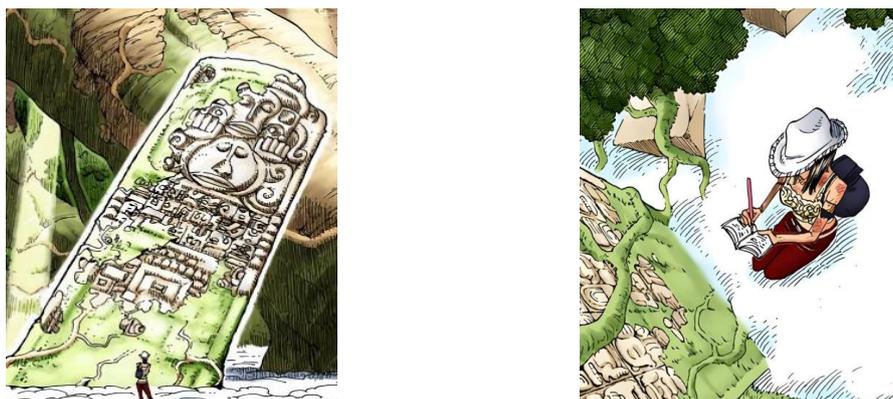


FIGURA 12 e 13: NICO ROBIN encontrando uma escritura antiga com o nome da antiga cidade e utilizando seu caderno de campo
 Fonte: One Piece (mangá), 2003.

Após explorar essa nova camada, finalmente é revelada a grande cidade do ouro, Shandora. Devido ao fato da Robin ler os Poneglyphs e as escrituras que resistiram nas demais estruturas, ela percebeu a falta de construções consideradas importantes para a cidade e a provável causa de sua ruína: uma batalha para proteger textos ancestrais.

Segundo a leitura dos textos antigos pela própria Robin, sua destruição se deu 800 anos atrás, no período do Século Perdido. Devido a causas políticas da época, inimigos fizeram Shandora sucumbir e ter toda a sua história perdida, mesmo seus descendentes, os Shandians, não conseguiam ler as informações que sobreviveram nem entender ao certo como as coisas chegaram a esse ponto, mas a vontade de defender o que se tem ali permaneceu, revelando um grande desejo de proteger o que eles consideravam patrimônio, inclusive o grande sino dourado, que estava desaparecido.

Ao se deparar com tal fato, Enel, o dito deus da ilha¹¹⁸, conversa com a Robin sobre as ruínas ao perceber que ela era uma arqueóloga. É interessante ressaltar esse diálogo e pautar a importância de interagir com os nativos das regiões nas quais pesquisas estão sendo desenvolvidas. Através desse diálogo, a

¹¹⁸ Deus é um título de autoridade em Skypiea, uma das cidades originárias do céu, para o governante, como presidente ou rei

Robin adquire novas informações que modificam sua conclusão anterior sobre a ausência do sino.

Ao interagir com Enel, é dito que ele já havia descoberto as ruínas de Shandora alguns anos antes da Robin, porém com dificuldades. Enel diz que não consegue ler a língua antiga e por isso seu processo de entendimento e exploração foi mais lento, levando meses para chegar até as ruínas. Ao decorrer da conversa, a torre que guardava o sino de ouro vem à tona. Devido a ausência, Robin conclui que provavelmente o sino não chegou aos céus junto do resto das cidades, mas Enel conta sobre as histórias que ouvia e confirma que o sino estava em algum lugar dos céus próximo às ruínas, mas que não sabia seu paradeiro.

Segundo o próprio Enel, “400 anos atrás, no nascimento desta ilha de deus nos céus... havia o som de um sino que podia ser ouvido por todo o país. Aquele velho chamava de ‘a música da ilha’. Então, era causado por um sino de ouro!?” (One Piece, Capítulo 272, p.9). A partir disso, se pode notar como uma lenda, uma história nativa, acabou trazendo informações importantes sobre a pesquisa arqueológica. As pessoas locais têm explicações e percepções próprias, que podem colaborar para as investigações arqueológicas devido ao conhecimento da região, das histórias passadas por gerações e da geografia do ambiente ao redor, entre outras coisas. Mas, além disso, a parceria com a comunidade pode funcionar como uma via de mão dupla na qual ambas as partes trazem informações novas sobre o mesmo assunto e sob perspectivas diferentes.

2.4 O Arco de Egghead

O arco de Egghead retoma a discussão sobre arqueologia e o fim de Ohara, além de ser repleto de informações, revelações e mistérios, situando-se em um momento crucial da história de One Piece. Entre os eventos mais relevantes, destacam-se as movimentações revolucionárias, Regicídio, destruição de reinos completos e perseguição a cientistas. Apesar de parecerem desconexos, todos esses acontecimentos estão ligados ao maior mistério da obra: o Século Perdido. Embora Egghead seja uma ilha futurista, ela levanta questionamentos sobre um passado distante. O mistério surge com o

aparecimento de um robô gigante de tecnologia desconhecida, que cientistas acreditam datar do Século Perdido. Mais adiante no arco é revelado que de fato esse personagem está ligado a figuras e eventos relacionados ao período obscuro da história do mundo de One Piece.

Ao longo do arco, é discutida a possível existência de um reino antigo altamente desenvolvido tecnologicamente, possuindo avanços que nem mesmo o Dr. Vegapunk, o homem mais inteligente do mundo, é capaz de compreender ou reproduzir completamente. Esse reino pode ser uma alusão ao mito de Atlântida, que teria sido destruída por um terremoto e submergido no oceano.

Curiosamente, o Dr. Vegapunk sugere, em uma transmissão global, que o mundo de One Piece pode enfrentar um destino semelhante, pois através de estudos sobre o passado, ele percebeu que durante o Século Perdido armas altamente tecnológicas, chamadas de armas ancestrais, foram utilizadas em uma guerra que fez com que o nível do mar subisse 200 metros em apenas 100 anos, fazendo com as partes mais altas do mundo ficassem isoladas como ilhas e formando o mundo atual de One Piece. O grande problema é que essa guerra ainda está acontecendo de maneira secreta e nada além da falta de tecnologia impede que as armas voltem a ser utilizadas.

Todo esse conhecimento adquirido sobre o Século Perdido só foi possível por causa dos livros resgatados da ilha de Ohara, preservados pelo sacrifício dos arqueólogos que acreditavam que aquele conhecimento precisava ser protegido. Fato esse que foi revelado à Robin e parte do bando dos Chapéus de Palha pelo próprio Dr. Vegapunk.

Como já mencionado, a pesquisa sobre o Século Perdido é estritamente proibida e punida com a morte. Isso ficou evidente com a destruição de Ohara e, posteriormente, no arco de Egghead, com a tentativa do Governo Mundial de eliminar o Dr. Vegapunk pelo mesmo motivo. O arco também reforça que não apenas cientistas são impedidos de desvendar esse segredo, mas até mesmo reis. Ao questionar os Gorousei sobre documentos antigos do Reino de Alabasta, o Rei Cobra foi assassinado e sua filha Vivi teve que desaparecer por segurança.

Em resumo, o arco de Egghead permite trazer discussões sobre a relação da arqueologia e poder, abordando os problemas gerados pelo uso indevido da tecnologia e pelo desconhecimento do nosso próprio passado, além do uso da ciência para legitimar ou deslegitimar discursos. Em transmissão global, o Dr. Vegapunk finalmente divulgou o trabalho realizado pelos arqueólogos de Ohara para todos aqueles que quisessem ouvir. Até o momento, por se tratar de um acontecimento muito recente na obra, ainda não é possível saber como a divulgação dessas informações afetará a forma como o Governo Mundial, a Marinha, os piratas ou mesmo a própria sociedade civil se relacionam com esse passado.

3. Discussões e Perspectivas Futuras

Os aspectos descritos apresentam um pouco das noções da arqueologia que podem ser debatidas no universo de One Piece. Cada um desses arcos, por sua vez, permite a construção de artigos e debates próprios sobre distintos temas na comunidade arqueológica, desde o trabalho de campo até a relação com as pessoas não-arqueólogas.

Nesse sentido, One Piece se apresenta como um leque de possibilidades para debates no âmbito arqueológico, existindo inúmeras linhas de discussão, além de ser uma ferramenta propícia para a divulgação da arqueologia por meio da cultura pop. A título de exemplo, outros arcos ou formas de abordagens seriam:

- Baseando-se na rota, e história, da Robin é possível debater sobre a Arqueologia e cenários multifacetados por meio dos arcos de Ohara, Ennies Lobby e Egghead; sendo que cada um deles permite um artigo próprio com distintas perspectivas;
- Em termos de comparação, a destruição da Ilha de Ohara e sua biblioteca conduz a um paralelo com a destruição da biblioteca de Alexandria, bem como a questões de poder entre os arqueólogos e o governo vigente;
- Possibilidade de debate sobre as questões indígenas, de colonização e arqueologia comunitária por meio do arco de Skypiea;

- Questões de preservação e arqueologia subaquática por meio dos arcos da Ilha dos homens-peixe e de Wano, sendo possível até mesmo um paralelo com a cidade de Petrolândia no nordeste do Brasil.

Para o presente trabalho, de forma introdutória, objetivou-se apresentar aspectos gerais que retratasse a importância da Arqueologia e do arqueólogo(a) no universo de One Piece. Para tal, os aspectos foram introduzidos com a apresentação das Poneglyphs, principais materialidades associadas ao trabalho dos arqueólogos em One Piece, para em seguida se ter um esboço da Ilha dos Arqueólogos, Ohara. Nessa perspectiva, um dos pontos que permitem a discussão partindo desses dois arcos é a relevância e o papel do Arqueólogo(a), algo que a Robin tem que encarar desde o início, e a falta de divulgação científica, algo persistente na realidade do fazer arqueológico.

Além disso, fazendo associação também com o arco de Egghead, é possível discutir as relações entre arqueologia e poder, uma vez que no universo pirata os arqueólogos são temidos por serem os únicos a compreender um passado distante que o governo deseja esconder. Isso porque, como pontuado por Ruibal e Vila (2018), a materialidade diz muito sobre a natureza de ordem política das sociedades, uma vez que muitos aspectos como arquitetura, megalíticos, joias e outros foram usados na legitimação das sociedades e políticas dominantes.

Por conseguinte, no arco de Skypiea, para além do paralelo com o mito do El Dorado apontado acima, é possível destrinchar aspectos importante do trabalho de campo, o que é corroborado pela prospecção e escavação realizada pela Robin, bem como o uso indispensável do caderno de campo na construção desse conhecimento.

Além disso, esse arco permite visualizar questões de colonização, aculturação, multiculturalidade e genocídios contra os povos originários, bem como a importância desses povos na construção do conhecimento sobre o patrimônio. Esse tipo de abordagem na Arqueologia é vista e executada por meio do viés da Arqueologia Comunitária, que pode ser compreendida como uma prática integral e integrada que busca a comunhão da comunidade com seu

patrimônio material e imaterial, facilitando a inclusão da comunidade nos processos de investigação (Marshall, 2002; Smith y Waterton, 2009; Moshenka *et al.*, 2007 *apud* Ruibal e Vila, 2018).

Destarte, cada um desses pontos permite amplas discussões não só dentro do cenário arqueológico, mas também fora dele, pois, tendo em vista a repercussão da obra em décadas de lançamento, One Piece se torna uma forma de apresentar a ciência arqueológica e alguns de seus debates de forma lúdica e objetiva. E, conforme defendido por autores como Sakurai (2015) e Nery, Pereira e Silva (2020), se utilizar de ferramentas midiáticas pode ser um caminho interessante para desmistificar as ciências em geral e aproximá-las da comunidade não acadêmica, convidando-a a fazer parte do processo educacional e da prática do saber.

Embora obras midiáticas em sua maioria não sejam criadas com finalidades estritamente educativas, elas podem se tornar uma forma interessante, divertida e acessível de se chegar até as pessoas, cativando-as para determinados assuntos tal como acontece em One Piece. A vasta e complexa construção do mundo da obra e o fato da arqueologia possuir certa relevância para a trama permite que a ciência arqueológica seja explorada de diversas formas por meio da história em quadrinhos ou da animação, suscitando reflexões sobre memória, poder, patrimônio e identidade de maneira acessível e lúdica.

Desse modo, ao analisar diversos momentos da obra sob essa perspectiva, é possível notar que a ficção pode ir além do entretenimento, funcionando como um convite para que um público mais amplo compreenda e valorize a importância da arqueologia e do papel dos arqueólogos(as) na preservação da história e do conhecimento humano.

Referências

BIAVATTI, Cidiclei Alcione; ERTZOGUE, Marina Haizenreder. Eu aceno, tu grunhes, ele traceja: a linguagem e o tempo. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 9, n. 1, p. 180-200, 2021.

El Dorado, a lendária cidade do ouro. National Geographic Portugal, 13 fev. 2023. Disponível em: https://www.nationalgeographic.pt/historia/dorado-a-lendaria-cidade-do-ouro_3526. Acesso em: 20 fev. 2025.

FALCONE, Antonia; GIROLDINI, Pierluigi. Imagined Archaeologies: Stereotypes and Myths in Cinema, From Indiana Jones to Arturo Frantini. In: PROIETTI, Enrico(org). **Developing Effective Communication Skills in Archaeology**, 2020, pág.285-307.

LIMA, Tania Andrade. Cultura material, a dimensão concreta das relações sociais. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. **Ciências Humanas**, v. 6(1), p. 11-23, 2011.

NERY, Aline Silva Dejesi; PEREIRA, Willian Alves; SILVA, José Antônio Dias da. As potencialidades da animação O REI LEÃO como recurso didático no ensino de Ciências e Biologia. **A Bruxa**, v. 4, n. 1, p. 1-8, 2020.

RAMOS PÉREZ, Demétrio. "El mito del Dorado no tiene unorigen andino". In:Historica. Lima, vol.XIX, n.2, dez. 1995

REINHARD, Andrew. Uma conversa sobre Archaeogaming com Andrew Reinhard. [Entrevista concedida a] Moura, Cleberson Henrique de *et al.* **Aedos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 721-739, ago. 2020

RUIBAL, Alfredo González; VILA, Xurxo Ayán. **Arqueología: Una introducción al estudio de la materialidad del pasado**. Alianza Editorial, Madrid, 2018.

SAKURAI, Junya. Archaeology in popular culture. **Japão: Doseisha**, 2014.

SAKURAI, Junya. Investigação da Sociologia das Ruínas: Mangá e Arqueologia. **Japão: Doeisha**, 2015.

Sperber, Suzi Frankl . Órfãos do Eldorado e os ?encantes? em dois tempos: o perspectivismo indígena e a noção de má escolha. In: Marcos Paulo Torres Pereira David Junior de Sousa Silva Fábio Wosniak. (Org.). PELAS ENCRUZILHADAS LITERÁRIAS: SABERES DECOLONIAIS DE LITERATURAS AMAZÔNICAS. 1ed.Macapá: Editora da Universidade Federal do Amapá, 2024, v. 1, p. 36-59.