

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO

O mito e o símbolo como recurso didático no ensino da História

Ricardo Gonçalves Faria

M

2021



RICARDO GONÇALVES FARIA

O mito e o símbolo como recurso didático no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Ricardo

O mito e o símbolo como recurso didático no ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

ÍNDICE

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice Figuras	9
Abreviaturas e Siglas	10
1.Introdução.....	11
2.Enquadramento teórico.....	13
2.1. Mito: conceito e interpretações.....	13
2.2. Símbolo: conceito e interpretações	25
2.2.1. Elementos do Símbolo	26
2.3. Funções do dinamismo mitológico e simbólico	28
2.4. O lugar do mito e do símbolo a partir do contexto do interacionismo simbólico	33
2.4.1. Interacionismo Simbólico	36
2.5. Relação entre mito e a arte no mundo helénico.....	39
3.O mito, o símbolo e o ensino-aprendizagem de História.....	42
3.1. A relevância didática dos mitos e dos símbolos.....	42
3.2. Princípios e métodos orientadores para o uso de mitos e símbolos nas aulas de História.....	44
4.Casos práticos do ensino de História através dos mitos e símbolos.....	50
4.1. Aspetos curriculares	50
4.2. Caracterização das Turmas.....	51
4.3. Opções metodológicas	55
4.3.1. Modalidades e instrumentos de avaliação	56
4.4. Avaliações obtidas com a realização do debate.....	58
4.4.1. Análise do desempenho dos alunos em situações de debate.....	59
4.5. Casos didáticos	60
4.5.1. Caso Didático n.º 1 – A cerâmica ateniense (imagens da civilização Grega).....	60
4.5.2. Caso Didático n.º 2 – Roma Antiga (narrativas mitológicas)	63
4.5.3. Caso Didático n.º 3 – A Simbologia e Mitologia patente na Revolução Francesa	65
4.5.1. Caso Didático n.º 4 – Cristianismo: Noções de Santidade.....	68
4.5.2. Caso Didático n.º 5 – Génese do Cristianismo (O papel da simbologia).....	70

4.5.3. Caso Didático n.º 6 – Neoclassicismo (acervo de imagens da civilização grega).....	71
4.6. Concepções dos alunos acerca da aprendizagem da História a partir dos mitos e dos símbolos	75
5.Conclusão	77
6.Referências bibliográficas	80
7.Anexos.....	84
7.1. Anexo 1. Aprendizagens Essenciais para o 10.º e 11.º anos na disciplina História da Cultura e das Artes.....	85
7.2. Anexo 2. Plano de aula acerca do Neoclassicismo	93
7.3. Anexo 3. Guião do filme Danton, o processo da revolução	99
7.4. Anexo 4. Exemplo de guião do filme <i>respondido</i>	103
7.5. Anexo 5. Símbolos cristãos.....	109
7.6. Anexo 6. Exemplos de slides indutores de discussão acerca do Neoclassicismo.....	110
7.7. Anexo 7. Poema de Edgar Allan Poe explorado em sala	112
7.8. Anexo 8. Teste Diagnóstico: História da Cultura e das Artes	113
7.9. Anexo 9. Teste sobre o módulo 1 – A Cultura da Ágora.....	115
7.10. Anexo 10. Teste sobre o módulo 2 – A Cultura do Senado.....	116
7.11. Anexo 11. Teste sobre o módulo 3 – A Cultura do Mosteiro.....	117

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Funchal, 07/07/2021]

[Ricardo Gonçalves Faria]

Agradecimentos

Quero agradecer a generosidade da minha família que me apoiou sempre neste empreendimento.

Quero também agradecer às minhas orientadoras, Prof. Alexandrina Alves e Professora Doutora Cláudia Ribeiro, a sua ajuda foi muito valiosa, um apoio intelectual e emocional que perdurará por toda a minha vida profissional e pessoal. Sem o seu apoio, este trabalho seria simplesmente impossível de realizar. Devo até dizer que, sem a sua perspicácia e sagacidade, este trabalho seria pessoalmente pouco relevante na minha perspetiva.

Ficarei eternamente grato pela confiança e aprendizagem.

Resumo

Este trabalho reporta um estágio pedagógico decorrido numa Escola Profissional de Artes, no âmbito do ensino-aprendizagem de História, e teve por objetivo auscultar o potencial dos mitos e dos símbolos no ensino de História, não só como conteúdos de ensino, mas também como instrumentos de desenvolvimento pessoal e cívico. Houve o cuidado de contextualizar os mitos e os símbolos sob a égide de alguns conceitos sociológicos, como o interacionismo simbólico. A meta pessoal era averiguar o potencial didático dos mitos e dos símbolos, mas também alargar horizontes, trazer elementos da sociologia e das artes, visto que os alunos frequentavam essa área. O relatório está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde procurei apresentar ideias acerca dos mitos e dos símbolos, as suas funções e sentidos, posicionando-os face à História. No enquadramento teórico também foram incluídos elementos da sociologia, no âmbito da interação social e interacionismo simbólico. No segundo capítulo, intitulado “O mito, o símbolo e o ensino-aprendizagem de História”, é feita uma reflexão do potencial didático dos mitos e dos símbolos no contexto educativo, abordando a prática pedagógica, os seus procedimentos e alcance, nomeadamente, no desenvolvimento do imaginário dos alunos. No terceiro capítulo, “Casos práticos do ensino de História através de mitos e símbolos”, apresento a caracterização das turmas, os aspetos metodológicos, os casos didáticos, as avaliações dos alunos e a discussão dos resultados. Neste capítulo, justifico a avaliação qualitativa realizada e exponho os instrumentos e os princípios para fazer essa avaliação. Uma análise retrospectiva permite-me afirmar que existem evidências de que os resultados são, francamente, favoráveis, pois em todos os domínios observados houve uma evolução positiva nas apreciações das opções metodológicas e dos conteúdos. Creio que este relatório permite aferir que esta linha exploratória é válida no ensino de História, um saber que permite descobrir quem somos e qual é a nossa essência. A História, e os mitos e símbolos que a compõem, é um elemento relevante para o desenvolvimento cognitivo, emocional, pessoal e cívico dos adolescentes.

Palavras-chave: Mito, Símbolo, Interacionismo simbólico, Ensino-aprendizagem da História.

Abstract

This study reports a pedagogical intervention, in a teaching-learning History context, that took place in a professional arts school. The aim of this study was to understand the potential of myths and symbols in History, not only as teaching contents, but also as pedagogical instruments for personal and civic development. We made sure to contextualize myths and symbols about the aegis of some sociological concepts, such as symbolic interactionism. The personal goal was to ascertain the didactic potential of myths and symbols, but also to broaden horizons, to bring elements of sociology and the arts, since that was the students' field of studies. The report is divided into three chapters. The first chapter concerns the theoretical framework, where I tried to clarify the identification of the theme and its characterization, presenting ideas about myths and symbols, their functions and meanings, and positioning them in History. In the theoretical framework, elements of sociology were also included, in the context of social interaction and symbolic interactionism. In the second chapter, entitled “The myth, the symbol and the teaching-learning of History”, a reflection is made on the didactic potential of myths and symbols in the educational context, addressing the pedagogical practice, its procedures and reach on students, namely, in the development of students' imagination. In the third chapter, entitled “Practical cases of teaching history through myths and symbols”, I present the curricular contextualization, the characterization of the classes, the methodological aspects, the didactic cases, the students' evaluations and the discussion of the results. In this chapter, I justify the qualitative assessment carried out and I explain the instruments and principles to carry out this assessment. A retrospective analysis allows me to affirm that there is evidence that the results are favourable as in all the scrutinized domains there was a positive evolution in the assessment of methodological options and contents. I believe that this report allows us to see that this exploratory line is valid in the teaching of History, a knowledge that allows us to discover who we are and what our essence is. History, and the myths and symbols that comprise it, is a relevant element for the cognitive, emotional, personal and civic development of teenagers.

Key-words: Myth, Symbol, Symbolic interactionism, Teaching/learning in History

Índice de Tabelas

Tabela 1: Casos didáticos e respectivos módulos	51
Tabela 2: Escalas de Avaliação.....	56
Tabela 3: Símbolos e respectivos significados na obra “Felizmente há luar”	73
Tabela 4: Discussão do desempenho dos alunos perante questões/indutores	75

Índice Figuras

Figura 1: Prometheus Carrying Fire – Jan Cossiers (1600-1671) – in Prado Museum.....	22
Figura 2: Antigone confronted with the dead Polynices National Gallery and Alexander Soutsos – in Museum, Athens Greece	23
Figura 3: Montagem de figuras ilustrativas do vaso e os seus detalhes	63
Figura 5: Rómulo e Remo	64
Figura 4: Rapto das Sabinas	64
Figura 6: Francisco de Goya – Saturno devorando seus filhos	67
Figura 7: Montagem de imagens ilustrativas de São Bernardo.....	70

Abreviaturas e Siglas

a.C.

Antes de Cristo

AE

Aprendizagens Essenciais.

d.C.

Depois de Cristo

pp

página

1. Introdução

O mito e o símbolo, como instrumentos didáticos da minha prática, surgiram por serendipidade, uma descoberta fortuita. Por ter especial entusiasmo pelo estudo dos mitos, recordo-me que no decorrer de uma aula, de forma espontânea, mencionei um mito como um exemplo de interesse pitoresco. Encontrei nos alunos receptividade e entusiasmo de tamanha grandeza que, deliberadamente, comecei a contemplar nas minhas aulas elementos como os mitos e os símbolos, privilegiando a articulação com os programas e objetivos dos módulos curriculares. Felizmente, tive a oportunidade de avançar com o desenvolvimento metodológico desta descoberta ocasional. Foi evidente que os mitos têm um grande potencial pedagógico, quer em aulas de carácter expositivo, como em aulas exploratórias, compostas pelo desenvolvimento de trabalhos de grupo e individuais. Saliento que os mitos aparentam ser fonte de enriquecimento do imaginário, como nos diz a literatura, tendo reconhecido essa aceção no diálogo com os alunos, evidenciando-se um efeito frutífero na introdução dos mitos e dos símbolos na sala de aula. Esta experiência suporta a minha posição de que os mitos e os símbolos podem ser determinantes para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, alargando o seu horizonte de conhecimento.

Este trabalho iniciou-se de forma auspiciosa, revelando-se bastante gratificante, visto que o meu interesse pessoal pelos mitos e símbolos cruzou-se com a minha prática pedagógica, nomeadamente no relacionamento interpessoal com os alunos. Os resultados empíricos obtidos evidenciam-se positivos. Contudo, o maior ganho foi o crescimento do meu conhecimento e adaptatividade profissional, tendo como consequência o aumento de uma compreensão mútua entre professor e alunos, o que proporcionou o desenvolvimento de vínculos emocionais.

O presente trabalho tem por objetivo responder às seguintes questões:

Q1. Qual a utilidade didática dos mitos e dos símbolos na aprendizagem da História?

Q2. De que modo devem ser contextualizados os mitos e os símbolos no ensino da História?

Q3. Os mitos e os símbolos podem ser veículos de construção de conhecimento histórico?

Q4. Como poderemos esquadrihar, do ponto de vista didático, estas narrativas mitológicas e simbólicas?

Q5. Como podem ser usadas estas narrativas no desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos?

Ao explorar estes temas, tivemos de fazer um escrutínio sobre a validade das perceções dos alunos no encontro com estas temáticas. Desta forma, afigurou-se mais pertinente uma avaliação qualitativa dessa perceção na modalidade de diagnóstico, formativa e sumativa.

A metodologia de ensino incidiu predominantemente em aulas expositivas, privilegiando uma miríade de recursos como esquemas, gravuras, vídeos, filmes, banda desenhada, música, literatura, debates. Inquirindo constantemente com questões reflexivas necessárias para um entendimento claro acerca dos mitos e dos símbolos. Que considero proveitoso para explorar os acontecimentos históricos e constituindo um complemento aos conteúdos que constam nos manuais escolares.

Assim sendo, pretendeu-se que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos acerca dos mitos e dos símbolos, acicatando a oralidade em contexto de sala de aula, com o desígnio de sensibilizar para a pertinência do mito e do símbolo como elemento chave propulsor de acontecimentos históricos, muitas das vezes oculto, mas presente na história, com capacidade de influenciar e moldar o comportamento humano.

2. Enquadramento teórico

2.1. Mito: conceito e interpretações

No decurso da minha prática letiva, constatei que muitos dos meus alunos sentiam um apelo pela dimensão mitológica, que o mito cativa e prende os alunos a um contexto narrativo. Esse fascínio levou-me, muitas vezes, a confirmar que a narrativa era mais um mito do que propriamente história. Recordo-me que, quando mencionei que a lenda da fundação de Roma (A Loba Capitolina) tinha mais elementos de mito do que históricos, foi inevitável afirmar que no mito reside uma verdade, mas que dificilmente poderá ser totalmente a única verdade. Este resíduo de verdade ligado ao mito mereceu uma profunda reflexão, reconhecida no “paradoxo de sorites”¹, em que os elementos reais da história são imaginados enquanto grãos de areia.

Para Ken Dowden, “a história é o que o mito não é” (Dowden K. 1994, p. 16). Segundo o autor, a história está associada ao verdadeiro, ao real, de outra forma não seria história. Ainda assim, é exequível conceder um grau de credibilidade no interior da mitologia. Debrucemo-nos sobre o mito de Atenas e o seu nascimento pouco ortodoxo e, certamente falso: “Zeus nunca existiu, e tampouco Atena e ninguém jamais nasceu da cabeça de ninguém. Por outro lado, muitos acreditam que a história subjaz ao mito da expedição de Agamémnon contra Tróia” (Dowden K. 1994, p. 16).

De acordo com Dowden, é fulcral saber qual é a dimensão histórica numa dada narrativa, dando origem às seguintes terminologias: saga, conto popular, lenda, contos de fada e mito. Para o autor, a saga tem em si inerente a ideia de mito, com base numa história acerca de uma determinada família. O conto popular, como nos indica Dowden, resultam de uma “espécie de entretenimento moralizante” (Dowden K. 1994, p. 17) cuja origem

¹ O paradoxo de sorites de Eubulides de Mileto, desafia a ideia de imprecisão. A palavra sorites vem do grego, *soros*, que significa “um monte”. O paradoxo sorites afirma: “Imagine que tem um monte de areia. Um único grão de areia não faz um monte, no entanto, muitos grãos, como 1 milhão de grãos, formam um monte de areia.

1. Se remover um grão de areia de 1 milhão de grãos, ainda terá um monte de areia.
2. Se remover outro grão, ainda terá um monte de areia.
3. Se remover outro grão, ainda terá um monte de areia.

Por fim, Pode remover tantos grãos até que deixe de ser considerado um monte de areia, mas em que ponto é que isso acontece? Quinhentos grãos de areia ainda são considerados um monte, mas 499 não? (de Andrade Goulart, 2010).

poderão ser mitos “há muito tempo perdidos” (Dowden K. 1994, p. 17) ou simples narrativas orais para entretenimento das comunidades. Parafraseando Bettelheim (1976), Dowden (1994) complementa ainda dizendo que “contos populares se referem a qualquer pessoa, facilitando projeções e identificações e resolvendo ansiedades, ao passo que os mitos” oferecem excelentes imagens para o desenvolvimento do superego” (Dowden K. 1994, p. 17). Já a lenda, na perspectiva de Dowden, diz respeito a “estórias tradicionais sobre santos... [que] raramente possuem valor histórico” (Dowden K. 1994, p. 16). Uma variante do conto popular poderão ser os contos de fada que, de acordo com o autor, é um conceito associado a um sentido pejorativo e jocoso. Este conceito absorve algum desprezo que os pensadores gregos ocasionalmente nutriam pelo “mito”, mostrando-se insignificantes para a cultura helénica. O mito, por sua vez, pode ser contado oralmente e não procura reproduzir narrativas de um autor em particular, pois distingue-se justamente por estar impregnado de divindades com um desígnio religioso ou filosófico. É possível constatar que o conto está recheado de magia e uma preferência por contos principescos. Mas, em todo o caso, “a aplicação indiscriminada do termo conto popular às tradições orais de outras nações obscureceu a diferença (se é que existe uma) entre o mito e o conto popular e banalizou aquelas tradições” (Dowden K. 1994, p. 17). Mencionar simplesmente uma tradição como conto popular escapa com muita facilidade ao seu contexto social e histórico particular.

Dowden conclui que os esforços em diferenciar estes termos têm malogrado e que é melhor atribuir que quaisquer as narrativas gregas não-históricas são “mito, ou então defrontaremos complicações terminológicas, criadas por nós mesmos e dessas narrativas que dispõem de sua própria identidade e de sua própria história” (Dowden K. 1994, p. 18). Na perspectiva do autor, grande parte dos eruditos não acredita que os mitos tenham como ponto de partida o ritual. No mundo Helénico da antiguidade o mito de facto se converteu amplamente em história, mas também possui em si algo de valor de entretenimento do folclore, e com toda a certeza os artistas literários se ocupam dele. No entanto, o leitor pode achar que este seja um padrão útil para contrapor à mudança de papel da mitologia grega da era pré-histórica para a era romana e moderna (Dowden K. 1994, p. 18-19).

O autor menciona ainda uma “escola de pensamento” que tem provocado a degeneração do mito, composta pelos quatro estágios seguintes:

- Estágio 1: o mito é associado ao ritual religioso e é este a sua função;
- Estágio 2: o mito torna-se “história”;
- Estágio 3: a “história” converte-se em folclore;
- Estágio 4: o folclore presta-se a objetivos literários (Dowden K. 1994, p. 18).

Esta análise revela a interessante utilidade dos mitos, outrora, que de forma lúdica e didática, eram mobilizados para transmitir crenças às pessoas, com o intuito de capacitá-las para, de certa maneira, imitarem os feitos dos deuses. Ainda assim, podemos perceber que a função maior do mito é apontar referências para todas as atividades da vida humana, quer seja a mais simples, como a alimentação, quer seja a própria sabedoria. Ao vivermos em um mundo cercado de mitos, estamos constantemente a refletir sobre a vida.

Desta forma, é pertinente entender qual é o ponto da narrativa em que deixamos de ter um mito para ter uma narrativa histórica fidedigna. Todavia, será que a narrativa histórica, muitas vezes, perfeitamente consistente, contém todos os elementos que a façam plenamente cognoscível? Esta questão merece cautela, pois a pergunta é insidiosa. Reunirá o relato histórico, numa sala de aula, todos os elementos psicológicos, cognitivos e factuais para que os alunos compreendam plenamente os factos históricos em estudo? Vejamos o exemplo do estudo da cultura grega e romana. Será possível para um aluno, no século XXI, compreender os gregos e os romanos sem conhecer o vasto panteão de deuses, heróis e do rico repertório de mitos que esses povos usavam para dar sentido às suas vidas quotidianas? O mito tem em si a grandeza de preencher muitas lacunas de incompreensão. Ao analisarmos o mito, torna-se evidente que a sua dimensão simbólica unia comunidades, fomentava guerras, motivava tradições e querelas e, por isso, dava vida à comunidade.

Contudo, será que os alunos percebem os factos históricos sem entender os mitos que lhes estão subjacentes? Esta questão levanta um grande número de ramificações de perspectivas. Considere-se que o mito hoje tem uma conotação pejorativa, que o mito está associado à superstição e engano, muitas vezes com desfechos trágicos. Todavia, para os nossos antepassados, o mito não é uma crença arcaica, uma convicção em ruínas, mas sim

algo vivo e singular. Atrevo-me a dizer que o mito era o fogo da comunidade, do sentimento de pertença e identidade.

Retomando a obra de Dowden, o autor acrescenta ainda em relação ao mito, uma palavra de origem grega *mythos*, o seguinte:

“Como qualquer outra palavra, seu significado variou através dos séculos. Nos tempos de Homero, no começo da literatura grega (c.725 a.C.), um *mythos* não era necessariamente falso. Uma serva replicava diante da pergunta de Heitor sobre o paradeiro de sua esposa Andrômaca: ‘A ele então a confiável intendente retrucava com seu *mythos*:’ ‘Heitor, desde que você realmente me peça para *mythesthai* a verdade’ (Homero, *Iliada* 6.381-2). A mulher passa a dar um relato, tal como solicitado-este é o seu *mythos*, um desenrolar de ideias expressado por sentenças. Minha hipótese é que, neste caso, o mito chega a ser um discurso” (Dowden K. 1994, p. 14-15).

A metamorfose que a palavra mito sofreu ao longo dos tempos, e que contribuiu para a atual concepção de mito, é de que esta é uma narrativa falsa ou pejorativa. Ainda assim, a literatura evidencia que, na antiguidade, o mito está mais próximo de um discurso, discurso este que não será propriamente falso. Neste sentido, urge debruçar-nos sobre a definição de mito no pensamento dos helênicos:

“Dá-se o nome de ‘mitologia’ [...] ao conjunto de narrativas maravilhosas e lendas de toda a sorte que, como revelam os textos e monumentos figurados, tiveram curso nos países de língua grega, entre o IX e o VIII século antes da nossa era, época a que nos reportam os poemas homéricos, e o fim do ‘paganismo’, três ou quatro séculos depois de Cristo. Existe aí um material imenso, difícil de definir, de origens e caracteres muito diversos, que desempenhou e desempenha ainda, na história espiritual do mundo, um papel considerável. [...] Apresentam-se então como um sistema mais ou menos coerente de explicação do mundo, onde cada um dos gestos do herói, cujas façanhas são narradas, é dado como criador e acarreta consequências sensíveis no universo.” (Grimal P. 1965, p. 7).

Vejamos que esta definição remete para os mistérios da criação, a origem das coisas. Todas as definições trazem a dimensão simbólica e todas parecem sugerir que os mitos não podem ser ignorados, que desempenham um papel fundamental. Foi este papel do mito enquanto elemento essencial na narrativa histórica que senti na sala de aula. Apesar

de não ser possível verificar a veracidade de um mito, este influencia de modo contundente a realidade: i) a realidade do passado, pois os mitos moviam os espíritos das pessoas e ii) o modo como vemos o passado, pois possuímos lentes, construídas nas nossas vivências, que podem distorcer a percepção do passado. Esta relação bidirecional do mito é particularmente cativante no ensino-aprendizagem de História. Se, por um lado, os mitos embelezam o passado, por outro podem torná-lo mais sombrio. É necessário ter em consideração as especificidades de um mito aquando da sua mobilização num contexto educativo, contudo, a sua existência não deve ser ignorada.

Pierre Grimal apresenta claramente a sua interpretação de mito. Para o autor, os mitos podem estar organizados em duas categorias: mitos cosmogónicos e mitos teogónicos. Os primeiros referem-se à criação do mundo e os segundos remetem para as origens dos Deuses e forças que os regem (Grimal P. 1965).

Se considerarmos agora a mitologia “clássica”, não já na sua formação e evolução, mas como um todo fixo sob uma forma “canónica”, verificamos que todos os mitos que ela nos propõe não têm o mesmo valor nem a mesma forma. Uns são narrativas que dizem respeito à criação do mundo e ao “nascimento” dos deuses. É para estes, e apenas para estes, que convém reservar o termo de mito no seu sentido estrito. Serão aqui designados como mitos teogónicos ou cosmogónicos (Grimal P. 1965, p. 29-30).

Eric Hobsbawm revela que muitas tradições são uma mera fantasia fabricada para dar a impressão de sapiência a certas instituições. No entanto, o autor salienta que as comunidades precisam de tradições e que essa ligação ancestral, mesmo que fabricada, é necessária e é desejada pelas populações, justificando que o ser humano tem um grande fascínio pelo que é ancestral, pelas causas primeiras. Há uma cosmovisão que traduz a noção de que o que é ancestral é autêntico e que a modernidade é asséptica (Hobsbawm E. 2012). Desta forma, os mitos possuem, de acordo com Hobsbawm, uma certa ambiguidade. Este fascínio, mesmo que fabricado e repreensível numa ótica moralista, remete-nos para a ação, catalisa as motivações e faz-nos lembrar da nossa verdadeira natureza, a nossa essência. Em pleno Século XXI deverá ser necessária alguma cautela ao apresentar o mito como algo fascinante e compulsivo. Contudo, creio que o ato mais perigoso será o desconhecimento sobre o poder magnético dos mitos, a incompreensão da sua capacidade de galvanizar as massas (Hobsbawm E. 2012).

Uma das questões norteadoras deste trabalho prende-se com o papel do mito numa comunidade ou sociedade. É aqui que entra o princípio da interação simbólica. O mito que não confirma os valores e normas de uma sociedade ou que não providencia padrões de comportamento socialmente aceites é um fóssil, uma fantasia que pertence ao campo da erudição. Talvez seja pertinente dissecar esta definição nas suas componentes, deste modo, o mito apreende os seguintes conceitos: i) incide sobre um discurso imbuído de divindade e heróis, esclarece a era dos “começos”; ii) elucida os fenómenos políticos, sociais, religiosos ou comunitários; iii) está patente na criação e recriação, mantendo um fio condutor; iv) transmite e assevera valores fulcrais para as normas de uma comunidade; v) providencia padrões e comportamentos que urge ser emulados e que ajustam a práticas socialmente aceites; e vi) possui sacralidade, podendo se transformar num culto.

Um exemplo de um mito que pode ser interpretado no âmbito da interação simbólica é a própria cidade de Atenas, que deve o seu nome à deusa Palas Atena, deusa da civilização, da sabedoria, da estratégia, da justiça e das artes. Este exemplo permite logo definir que o facto de a deusa ter estes domínios cunhou a psique dos atenienses, levando-os a agir de acordo com valências da sua deusa, o que pode trazer um efeito funcionalista recíproco, ou seja, o mito alimenta os atos e os atos reforçam o mito.

De facto, é possível comprovar a influência que o mito tinha no quotidiano ateniense, tendo em conta as concepções de Pierre Grimal:

“Da mesma maneira os santuários erguidos às divindades ofereciam, em seus frontões, um episódio característico da lenda do deus ou deusa a quem era dedicado o templo. No frontão leste do Pártenon vê-se o nascimento milagroso de Atená; a oeste, a disputa de Poseidon e de Atená reivindicando ambos a posse da Ática. Essas imagens encarnam, de modo total, e melhor do que o poderia fazer uma análise apoiada em palavras, a consciência íntima que os atenienses têm de sua cidade e de si próprios. Atená, brotando da cabeça do senhor todo-poderoso, nascida sem mãe, como o povo ático que ‘saiu do solo’ (autóctone, como então se dizia), porém filha da prudência (Métis) a quem outrora se unira seu pai.” (Grimal P. 1965, 10-11).

É o entrelaçar destes elementos ou componentes que correspondem ao mito abordado neste trabalho, isto para evitar o equívoco e a dissipação. Sendo o mito fecundo, pode dar azo a distorções. Cioran chegou a afirmar, com a sua lucidez vertiginosa, que os

equivocos são fecundos. Mas nesta aceção o mito não é um equívoco produzido por uma fantasia inconsequente, o mito tem sempre uma expressão comunitária, pertence a um povo ou uma comunidade, não é um produto publicitário ou uma criação fantasiosa para mero entretenimento. Cioran, todavia, é citado com um certo propósito. O mito tem uma dimensão de mistério, incerteza e contradição que, de certo modo, é condição *sine qua non* para sua vitalidade. Esta dimensão será explorada com alguma minúcia posteriormente (Cioran E. 1995).

Quero sublinhar o mito vivo, o mito que entra no processo de interação simbólica, que conduz a comportamentos e atitudes. Esta dimensão é essencial para inscrever o mito ou o símbolo no ensino da História, a sua vocação para ação, para influenciar comportamentos e atitudes, é essencial neste trabalho. O mito deve ser apresentado aos alunos não como uma fantasia, não como uma elucubração erudita, mas como um componente das ações dos indivíduos. A sua carga emocional, psicológica e simbólica afeta os acontecimentos, cria uma antecâmara para explicar os acontecimentos, influi na vida das pessoas não como uma aparição imaginária, mas de um modo tangível e palpável.

O mito e o símbolo procuram responder à questão: Quem somos e de que matéria somos feitos? Esta proporção onírica que catalisa as nossas vocações por vezes adormecidas é tangível. Isso é importante ser explicado aos alunos do século XXI. O mito é como um despertar para a ação, mas é como transformar ações concretas e definidas num domínio bastante mais alargado, o domínio do absoluto e do eterno. O mito inscreve as ações humanas na eternidade, a sua aceção transcende a mortalidade.

Na obra de Mircea Eliade, “Aspectos do Mito”, confluem-se os aspetos abordados. O mito é uma cosmovisão complexa e elaborada que remete para o mistério da origem do universo e da humanidade. Há uma dimensão de sacralidade. O ser mortal em contacto com a origem, esta noção de sacralidade remete para o elemento biológico da semente, receptáculo fecundo de vida (Eliade M. 1986). Na filosofia oriental há um poema que remete para esta fecundidade do mito: “É como um lago profundo que nunca seca, ninguém sabe de quem é filho, mas é antepassado dos deuses” (Zi L. 2019, pp 43). A noção de fecundidade está intimamente ligada ao conceito de mito, aliás o mito evoca fecundidade, produz volição para gerar comportamentos e atitudes.

Esta capacidade de energizar a imaginação pessoal e o imaginário coletivo é mais um elemento que faz salientar as potencialidades didáticas de relatar o mito na sala de aula, oferece pelo menos elementos psicológicos para entender a mentalidade do passado. É importante, porém, evitar a banalização e relembrar uma perspectiva cética e de reserva. O mito é afinal um género literário oral/escrito que se debruça sobre o mundo e o ser humano. Essa dimensão pode tolher a objetividade, portanto, deve ser usada como um elemento que galvaniza e enriquece, um elemento necessário, mas não suficiente para apreender a totalidade dos fenómenos históricos. Existem estudos que apontam que o mito é muito importante do ponto de vista psicológico, mesmo que tenha perdido a sua sacralidade. O mito continua a ser um elemento relevante para os seres humanos, existindo, inclusive, estudos que remetem para o facto de o mito ser fator de identidade, sanidade mental e estabilidade emocional (Glaveanu V. P. 2021). Esta questão pode ser pertinente na esfera de desenvolvimento cognitivo e emocional dos adolescentes, aliás, Lévi-Strauss parece convicto que a função do mito permanece atual e necessária (Lévi-Strauss. 1958).

As utilizações correntes de expressões como “mito urbano” ou “isso é um mito” podem ser redutoras no sentido que aludem depreciação e são pejorativas, visto que os elementos do mito são componentes essenciais da vida social e comunitária que não devem ser desconsiderados numa interjeição sumária. O seu valor deve ser visto com alguma objetividade e ponderação, mas não deve ser rejeitado na sua plenitude. Segundo Glaveanu, a negação do mito não tem precedentes e pode conduzir a um estado de alienação, pois permite perscrutar elementos das nossas mentes que de outro modo estariam inacessíveis. São um instrumento cognitivo que permite extrair, das profundezas do nosso inconsciente, elementos que nos são difíceis de compreender e de aderir. Daí que o mito tenha importância didática, sendo também um elemento cívico indispensável na vida cultural e social (Glaveanu V. P. 2021).

Para Armstrong (2005), o mito encerra verdades intemporais que permanecem apesar da espuma volátil do quotidiano. Estes refletem sobre a condição humana e modelam as nossas vidas, explorando os nossos medos, os nossos desejos, as nossas esperanças e transmitem narrativas que nos remetem para a nossa condição precária. Os mitos ligam-se assim ao desconhecido, ao misterioso, ao inominável, traduz por eventos o que é inarticulável para a generalidade das pessoas, oferecendo assim um bálsamo e uma

orientação para lidar com a adversidade. O mito é um guia e um modelo sobre o modo como devemos conduzir as nossas vidas. Na antiguidade era um guia de como os deuses se comportavam, não como mera forma de entretenimento, não como um capricho ocioso, mas como uma forma de os seres humanos, eles próprios, representarem a divindade. Os mitos resgatam situações que intuitivamente estão encerradas nos labirintos dos nossos inconscientes. É frequente verificar as reações emocionais dos alunos, como se o mito despertasse algo que está adormecido, como se o mito entoasse uma realidade oculta ou adormecida (Fontes V. 2013). Esta vocação do mito para inspirar comportamentos e atitudes merece uma atenção crítica e minuciosa no mundo hodierno. O mito pode ser verdadeiro, ou válido, não porque transmite factos, mas porque é eficaz em alcançar a nossa intimidade com valores e emoções que nos deem esperança e nos façam acreditar nas nossas potencialidades. Chico Buarque chegou a dizer “as pessoas têm medo da mudança, o meu medo é que as coisas nunca mudem”. Esta dimensão encerra a esperança de mudar e transformar o mundo, o mito alimenta essa esperança.

O mito pode estar ligado a uma realidade longínqua, mas está sempre a acontecer. Esta característica de permanente fecundidade e recriação remete para os ciclos da natureza, de criação e destruição, fazendo do mito uma expressão artística que aponta para além da história e sintetiza o que é intemporal na existência humana, auxiliando os indivíduos a superar o fluxo intenso de episódios aleatórios, a olhar para a essência da realidade, e a concatenar destes episódios uma narrativa impregnada de significados apreensíveis (Fontes V. 2013). Friedrich Nietzsche era dotado de conhecimentos históricos e nos seus estudos trouxe um conceito para a modernidade, o conceito de eterno retorno. A função soberana do mito aponta para o eterno retorno dos acontecimentos humanos, a noção de recorrência. O mito suplanta essa recorrência ao revelar modelos exemplares para lidar com esta, impregnando nos rituais e nas atividades humanas, como o casamento, o trabalho, a arte, a sabedoria, o nascimento ou educação de signos edificantes, uma dimensão que confere dignidade às tribulações da vida e das comunidades (Fontes V. 2013). Sobretudo das comunidades, facto que está plasmado na obra de Jean Hatzfeld: “Honrar os deuses da cidade ou da nação, trazer-lhes oferendas, embelezar-lhes as moradas, era, portanto, um acto essencialmente patriótico” (Hatzfeld J. 1977, p. 164).

Podemos constatar que fenómenos recentes, como a Biotecnologia ou a Inteligência Artificial, ou até o poder económico imenso de algumas indústrias, podem e devem ser

analisados tendo em conta a sabedoria encerrada nos mitos. Não será a história de Prometeu uma narrativa sobre o abuso de poder? Vejamos que Prometeu deu uma vantagem crucial aos humanos para triunfar sobre os outros animais e natureza. Nessa acção deu uma vantagem esmagadora e assimétrica, o que levanta a questão moral de lidar com os outros animais, a brutalidade excessiva facultada pelo fogo merece a nossa atenção. Um pouco por todo o mundo máquinas desiguais bélicas sujeitam e submetem populações inteiras e há uma narrativa mitológica ancestral para nos lembrar que essa assimetria violenta é perfeitamente condenável. A transcrição da sua definição é esclarecedora:

“(…) na teogonia de Hesíodo, Prometeu é ainda considerado como benfeitor dos homens e, por eles, dispõe-se várias vezes a enganar Zeus. Uma primeira vez foi no curso de um sacrifício solene. Ele tinha repartido um boi em duas partes: de um lado, debaixo da pele, a carne e as vísceras, recobertas pelo ventre do animal; do outro, os ossos despídos de toda a carne, porém dissimulado sob uma bela capa de gordura branca. Depois havia dito a Zeus que escolhesse a sua parte; o resto caberia aos homens. Zeus escolheu a gordura branca, mas, quando percebeu que escondia ossos apenas, foi acometido de grande furor contra Prometeu e também contra os mortais. Para puni-los, recusou-se a enviar-lhes o fogo. Então Prometeu subiu ao céu e roubou sementes de fogo [...]. Desta vez a vingança de Zeus foi exemplar. Prometeu foi acorrentado ao Cáucaso por correntes de aço, e uma águia, nascida de Equidna, a Víbora monstruosa, devorou-lhe o fígado, sempre renascente.” (Grimal P. 1965, p. 34-35).

Figura 1: *Prometheus Carrying Fire* – Jan Cossiers (1600-1671) – in Prado Museum



Fonte: Página do *blog* Greek Mythology in Art²

Segundo Pierre Grimal, a narrativa mitológica está imbuída de imperfeição. A imperfeição das personagens que compõem a mitologia pode até parecer estranha, mas é precisamente nela que reside um fascínio porque coloca-nos perante uma componente verdadeiramente humana. Toda a narrativa de Prometeu retrata na perfeição as relações de disputa, de sucessão, conflito entre pais e filhos (Grimal P. 1965).

Outro aspeto que considero de extrema importância no mito é a desmistificação do erro, ou seja, o erro em muitas narrativas é tolerado. Creio que o erro em contexto educativo é condição necessária para o progresso do aluno, não existindo necessidade de abominar o erro, mas sim utilizar o erro para catapultar para o sucesso concedendo vitalidade para procurar soluções e alternativas, esperanças em novos rumos e alento nas adversidades. Não será Antígona um espelho da desobediência, da razão, do espírito crítico? Este espírito crítico revela-se uma tarefa árdua, que será sem dúvida um desafio para todos os professores, mas também urgente para que todos possamos desvendar os bastidores da vida.

Figura 2: *Antigone confronted with the dead Polynices* National Gallery and Alexander Soutsos – in Museum, Athens Greece



Fonte: Página do *blog* Hellenica World³

² Disponível em <https://www.greekmythologyinart.com/prometheus-carrying-fire-cossiers.html>

³ Disponível em <http://www.hellenicaworld.com/Greece/Art/en/NikiforosLytrasAntigone.html>

Segundo Grimal, “a mitologia seria um verdadeiro subconsciente dos povos antigos, onde se pintariam suas aspirações, seus terrores, tudo o que a moral consciente recusava com horror” (Grimal P. 1965, p. 119), auscultando a alma do ser humano e todas as vicissitudes inerentes à vida. É possível encontrar em Édipo ou Electra os conflitos que pairam ao longo do tempo.

Amor incestuoso ou ódio à mãe, ódio ao pai, ou ao contrário, desejo secreto de sua ternura e de suas atenções. Tudo isso está talvez incluído nos velhos mitos lendários, embora, como em toda a consciência humana, sob uma forma secreta e sem que ninguém o perceba (Grimal P. 1965, p. 119).

Tal como na mitologia, a História está repleta destes eventos, de conflito entre membros familiares, desde D. Afonso Henriques e D. Tereza, até D. Pedro e D. Miguel, incluindo os problemas de sucessão que dominaram as monarquias europeias. Podemos constatar que, de facto, o poder político no mito, segundo a opinião de Ken Dowden na sua obra “Os usos da mitologia Grega”. Aquilo que diferencia a vida política real e o mito é a crença de que um estado na mitologia é governado por um rei, excluindo outros sistemas governativos como a oligarquia ou a democracia.

A explicação para a origem do poder de um rei reside na divindade, ou seja, é escolhido por Deus. Esta conceção remonta à antiguidade pré-clássica e está igualmente presente na mitologia grega. Ora, vejamos a seguinte explicação:

“Como os homens do mito se tornam reis? Nestor lembra a Aquiles, na *Iliáda* 1.279, sobre a posição especial do rei que empunha o cetro e a quem Zeus confere *kydos* (glória). Os reis são *diogeneis* (nascido de Zeus). É claro, pois Zeus é o modelo Olímpico de soberania. A cada nono ano, Minos deliberava com Zeus em Cnosso (*Odisséia* 19.178 ss.). E o festival de Zeus Liceano restabelece-se a cada nono ano, ponto em que Zeus reviu o reinado de Licáon e considerou-o deficiente mito, alguns reis simplesmente já são reis desde o princípio. Alguns herdaram o reino de seus pais, como Agamêmnon de Atreu. Ainda assim, o herdeiro nem sempre é o mais velho-existem indícios de ultimogenitura, herança pelo filho mais novo. [...] é claro, Zeus é o filho mais moço de Crono e Reia. Será isto porque uma renovação exige uma reversão das leis de Sucessão?” (Dowden K. 1994, p. 195-196).

2.2. Símbolo: conceito e interpretações

Tendo em conta as concepções de Chevalier e Gheerbrant na sua obra o “Dicionário dos símbolos-mitos, sonhos, Costumes, Gestos, Formas, Figuras, Cores, Números”, a aceitação dos símbolos é controversa e o seu estatuto foi debilitado por longos e frenéticos debates. No entanto, o símbolo está a ser reabilitado, sendo considerado o irmão gêmeo da razão e, ainda, inspirador de descobertas e do progresso. Esta reabilitação não é consensual, mas tem sido constante, e tem sido empresa tanto de sociólogos, como da psicanálise ou dos críticos de arte. O símbolo revela segredos do inconsciente, conduz aos meandros ocultos da razão, abre o espírito para o desconhecido e o infinito, dá rosto aos desejos, incitam empreendimentos, modelam comportamentos e atenuam êxitos e desaires. A sua interpretação interessa a numerosas disciplinas, incluindo a História, a Arte, a Antropologia cultural, a Psicologia e a Medicina. Vários trabalhos contemporâneos esclarecem as estruturas da imaginação e a função simbolizante da imaginação. Julgo que não podemos desprezar realidades tão intervenientes no ensino da História. É importante saber decifrar os símbolos, e estruturar os enigmas que estes carregam. A expressão simbólica e sua carga emocional traduz o esforço da humanidade de dominar e decifrar o que lhe escapa, a irromper sobre a superfície dos acontecimentos de um modo mais profundo e significativo (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019).

Segundo a opinião de Rene Alleau (1976) na sua obra “A Ciência dos Símbolos” é defendido o seguinte:

“A semântica do símbolo, isto é, o estudo das diversas modificações do sentido do termo e das suas alterações através dos tempos, permitem distinguir certos aspetos do problema permanente posto pelo simbolismo nas diversas épocas da cultura, analisar as suas respostas e as diferentes interpretações de que foi objeto.” (Alleau, 1976, p. 25)

Segundo Chevalier e Gheerbrant, o símbolo parece escapulir-se a qualquer definição. É difícil estabelecer um cânone para o símbolo, aparenta ser uma flecha que voa e não voa, imóvel e esquivo, evidente e incognoscível. Mas esta dificuldade não pode ser um compromisso com a inércia do comodismo (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019). Segundo o sociólogo George Gurvitch, os “símbolos revelam velando e encobrem revelando”, como é natural, estas palavras transportam-nos para um oceano de equívocos.

Em primeiro lugar, há definições simbolizadas e definições simbolizantes. As primeiras sobre realidades abstratas, como alma ou céu, já as segundas sobre objetos físicos que simbolizam entidades abstratas (lótus, cerva). Esta aceção implica a polarização das definições, o que não facilita uma definição concreta de todo o conjunto de símbolos. Esta ambiguidade na definição tem uma consequência inesquecível. O símbolo tem a qualidade excecional de sintetizar a expressão sensível das influências do consciente e inconsciente, daí que a sua força sugestiva tenha cativado muitos pensadores e artistas.

2.2.1. Elementos do Símbolo

Chevalier e Gheerbrant ilustram os elementos do símbolo numa tentativa de abarcar todas as dimensões inerentes ao símbolo. O “emblema” é uma figura visível adotada convencionalmente para representar uma ideia, um ser físico ou moral: a bandeira, símbolo da nação; o louro, símbolo da glória. A definição de “alegoria”, suportada nestes autores, é uma figuração sob uma forma na maior parte das vezes humana, mas que também pode ser animal ou vegetal, duma proeza, duma situação, duma virtude, de um ser abstrato, tal como uma mulher alada é símbolo de vitória. O “atributo”, por sua vez, é uma realidade ou uma imagem, que serve de signo distintivo a uma personagem, a uma coletividade, a um ser moral: a maçã, de Hércules; a balança, da Justiça. Para Chevalier e Gheerbrant, a “metáfora” desenvolve uma comparação entre dois seres ou duas situações: a eloquência daquele orador é um dilúvio. Já a “analogia” é entendida como uma relação entre seres ou noções essencialmente diferentes, mas semelhantes sob certos aspetos. O “sintoma” é definido, pelos autores, uma modificação nas aparências ou no funcionamento habituais que pode revelar perturbação e um conflito. A “parábola”, por sua vez, é entendida como um discurso que possui um sentido em si mesmo, mas destinado a sugerir, para além do sentido imediato, uma lição moral. Por fim, mas não menos importante, os autores definem o “apólogo” como uma fábula didática, uma ficção de moralista, destinada, através de uma situação imaginária, a transmitir um determinado ensinamento (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019).

Estas formas figuradas de expressão podem fazer parte da narrativa didática do ensino de História. Muitas destas figuras foram utilizadas com sucesso e há indicações que esta abordagem é enriquecedora e eficaz (Litz V. G. 2009). Na opinião de Chevalier e

Gheerbrant, é necessário elencar que estas formas figuradas de expressão são, em última análise, signos (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019). O símbolo distingue-se do signo, por o signo ser uma convenção arbitrária que não deixa intacta a relação entre significante e significado (objeto e sujeito), enquanto o símbolo pressupõe homogeneidade do significante e do significado no sentido de um organizador, um compositor. Baseando-se nos trabalhos de Jung, de Piaget e de Bachelard, Durand baseia a própria estrutura da imaginação esse “(...) dinamismo organizador, fator da homogeneidade na representação. Muito longe de ser a faculdade de formar as imagens, a imaginação é a força dinâmica que deforma as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção e este dinamismo reformador das sensações torna-se fundamento de toda a vida psíquica. Pode-se dizer-se que o símbolo só possui um sentido artificialmente dado, mas detém um poder essencial e espontâneo de ressonância.” (Durand G. 1982, p. 20-21).

Esta ideia é poderosa, pois o símbolo pode desconstruir realidades pragmáticas, pode apelar à transformação, não é só um agente provocador, é um elemento galvanizador de mudança e revolução. O símbolo é muito mais do que um simples signo: transporta para lá da significação, depende da interpretação e interação do sujeito, das suas sinuosas predisposições, está carregado de afetividade e de dinamismo. Esta preciosa conjugação de elementos pode ser crucial para o docente, o mediador da sala de aula, o árbitro de tensões e o orientador de disciplinas. Daí que o aspeto simbólico seja motor do ensino, porque faz os alunos serem transportados para novos contextos afetivos.

Do “simbólico” que, de acordo com o étimo *symbállein* ou *symbállesthai*, significa o “co-jogador”, o “unido a partir de um só arremesso”, não é tão fácil dizer o que vale a pena ser dito em termos simples e unívocos, pois estes são os que designam “coisas”, e não os “símbolos” que, por inexplicável degenerescência, decerto, pelas mesmas “coisas”, não se apresentam nem representam. “Coisas” são pedaços dispersos de “símbolos” diabolicamente destruídos. Bom é que não se confundam “símbolos” com “coisa-sinal-representativo-de-outra-coisa”, e, portanto, temos de recordar a situação histórica, em que palavra se nos deparou com seu pleno significado. [...] “Símbolo designava um objeto dividido em dois pedaços, que, uma vez reunidos, provavam certa relação entre seus portadores, verbi gratia, os deveres de hospitalidade outrora exercidos por um, em relação ao outro” [...] O símbolo é o “todo” (Sousa E. 2004, p.107).

Chevalier e Gheerbrant referem ainda que o princípio do símbolo incide precisamente em um objeto dividido em dois fragmentos de cerâmica, de madeira e de metal, cada um destes dois indivíduos possui uma parte: hospedeiro e hóspede. As junções destas duas partes fazem alusão aos laços de hospitalidade, as suas dívidas, a sua amizade. Os símbolos foram na Antiguidade, sinais de reconhecimento que possibilita o encontro entre estranhos ou familiares separados. A palavra foi aplicada às senhas que estabelecem direitos como, por exemplo, receber víveres. O símbolo separa e une, comporta a noção de reunião e separação, evoca a comunidade, que pode ser dividida e que pode sempre refazer-se. Qualquer objeto pode adquirir valor simbólico, seja ele natural, como uma pedra, ou abstrato, como uma forma geométrica (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019).

2.3. Funções do dinamismo mitológico e simbólico

O símbolo vivo ou o mito vivo cumpre funções que não são diretamente visíveis a um olhar desatento ou mundano, são profundamente sociais porque movem a vida social, injetam energia na vida da comunidade. Será conveniente explorar como essa energia dilata-se nas sociedades e quais são as funções dos mitos e dos símbolos segundo Chevalier e Gheerbrant na sua obra *Dicionário dos Símbolos*, é possível encontrar as seguintes: i) função exploratória, ii) função de substituição, iii) função de mediador, iv) papel de unificador, v) a função pedagógica e vi) a função socializante (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019).

i) Função exploratória – A primeira função do mito e do símbolo é a exploratória. Como o símbolo ou o mito evocam o desconhecido e o mistério, parece que há um apelo subconsciente em perscrutar, procurar e escrutinar realidades que não estão na superfície, que podem ser primitivas e ancestrais, mas que fazem ressonância no espírito. A razão procura a medida exata do espaço-tempo, a razão é rigorosa, geometricamente precisa. Ora, o mito traduz ambiguidade e ambivalência, lida com as emoções, e essa relação parece produzir um efeito na razão, um efeito eufórico. O mito e o símbolo parecem abalar convenções e frases feitas porque não há limites no efeito que os mitos e os símbolos podem ter na imaginação. Este é um facto psicológico de grande relevo, pois não somos só seres racionais. Existem outras dimensões no nosso ser, as quais o mito parece querer apelar a todas em simultâneo, parece provocar-nos de um modo frontal. Essa provocação,

que é evidente, trata-se de nos conduzir para um estado em que apreendemos as nossas vulnerabilidades em perceber o mundo, inclusive a nós, a falibilidade das nossas crenças e a incapacidade da nossa consciência ser plena. O mito dá-nos um elemento insólito nas nossas cogitações: a noção que há elementos desconhecidos, há coisas que não sabemos, nem sabemos que sabemos. Traduz a noção que nem tudo está no nosso domínio e controlo. Há vários níveis do real, não há formulações definitivas. O mito e o símbolo representam a hermenêutica do desconhecido, o que cria apreensão, mas também desperta a volição de ir mais longe, de procurar mais fundo, de investigar, de pôr em causa, de procurar novos rumos, de transformar a realidade. O mito e o símbolo criam esquemas imaginários de esperança, convicção, uma dúvida que faz brotar a vontade de descobrir e transformar o conhecido em algo melhor. Esta função é particularmente precária nos dias de hoje. Os adolescentes estão apáticos ou, por outro lado, inquietos sem saber a causa. Os mitos e os símbolos parecem dar resposta a essa inquietação de que há sempre qualquer coisa que está para acontecer, qualquer coisa que deviam perceber. O mito sugere que não se sabe ainda, sendo esse ainda um convite para explorar outras realidades, para conhecer o outro.

ii) Função de substituição – A primeira função está ligada com a segunda. O desconhecido nos mitos ou nos símbolos não constitui um vazio, um vácuo de ignorância, muito pelo contrário, não é um fosso de nada, está indeterminado, mas carregado de pressentimentos. E essa indeterminação é um véu? Julgo que não, é mais uma revelação, uma indicação. E esta indicação é poderosa. Esta função cumpre assim o papel de substituição. Aos olhos do iniciante, de modo figurativo, ele substitui, sob a forma de resposta, de solução ou de satisfação, uma indagação, um conflito, um desejo em suspenso nos confins do inconsciente. Este papel de questionar é essencial e pode ser inesquecível. Questionar o desconhecido, questionar as formulações gastas é uma forma que constitui, segundo Freud, uma manifestação substitutiva com intuito de passar conhecimento de uma forma encoberta. Esta função é particularmente importante nas tiranias que, de modo iníquo, querem esconder e ocultar o valor da liberdade. O símbolo exprime o mundo percebido e vivido tal como o sujeito o sente e não segundo a régua e esquadro daqueles que o querem determinar ou impor. Deste modo, o mito e o símbolo têm um cariz crítico, impõem uma abordagem crítica e cívica perante a realidade. Estes elementos colocam um sujeito longe da alienação do seu meio socioeconómico, transportam-no para um lugar distante do

preconceito, e isso transmite um sentimento de procura e resposta para as intuições mais profundas. Deste modo, o mito pode ser uma arma, pois é um incentivo ao conflito com o convencional e estabelecido. O mito e o símbolo traduzem a noção de liberdade, pois libertam o sujeito de prisões cognitivas, de limites artificiais e impostos externamente e internamente. É a antítese da censura, é a antítese da repressão. Freud chegou a afirmar que objeto de um recalçamento, ou não é somente, pois o mito liberta o eu do seu meio, da sua circunstância, mas fá-lo não no plano da consciência, mas no plano da emoção. Este ponto é crucial, pois o mito e o símbolo despertam forças que levam a razão a buscar novas causas, novos vetores, uma descoberta mais intrínseca, do que extrínseca, uma transformação interior.

iii) Função de mediador – A função mediadora é efetiva, mas quais são as partes da mediação? Podem ser inúmeras: o profano e o sagrado, a matéria e o espírito, a natureza e a cultura, o real e o sonho, o inconsciente e o consciente. Há todo um rol de possibilidades de dialética, tese, antítese e síntese que os mitos e símbolos oferecem mediação, a possibilidade de criar pontes com o outro lado, reunir elementos separados. No mundo existem as forças centrífugas de um psiquismo instintivo, onde o mito e o símbolo proporcionam uma força centrípeta, estabelecendo um centro de relações, ao qual se refere ao múltiplo e onde se encontra um centro, sendo possível reatar uma unidade coesa. Não é uma forma de dirimir forças contrárias, tendências antagonísticas, muito pelo contrário, permite que essas forças sejam assimiladas, transforma emoções e sensações confusas em emoções orientadas. Neste sentido, o mito e o símbolo são um fator de equilíbrio, um mecanismo de reunião com o contraditório, de aceitação incondicional do outro e das suas percepções. O mito permite uma atividade intensa, integral e libertadora, pois acicata o desenvolvimento da personalidade, o desenvolvimento da expressividade, a eclosão do latente numa força manifesta e visível. Isto sem ambiguidade, o mito e o símbolo transformam a inequívoca ambiguidade e ambivalência da vida numa força, numa chama vital, numa fonte de vida. Esta função de mediação é particularmente relevante nas fases de desenvolvimento da identidade que acontece a adolescentes, confortados com a multiplicidade de ambições, emoções e possibilidades, muitos jovens precisam de mediadores que façam um ponto de equilíbrio entre motivações e desejos de modo harmonioso, assim garantindo um desenvolvimento aberto para o civismo e distante da frustração ou do recalçamento. Portanto, o mito tem o

papel de mediador não só nas tensões externas, sociais e culturais, como pode ser mediador nas tensões internas e psicológicas. Este papel é particularmente determinante no crescimento da cidadania e na adesão plena de valores de liberdade, autonomia e independência, facto que merecerá uma avaliação mais profunda adiante neste trabalho.

iv) O papel unificador – Os símbolos e os mitos desempenham um papel unificador porque condensam a experiência fundamental humana: social, psíquica e cósmica. Realizam também uma síntese do mundo, mostrando unidade perante o que é inferior, terrestre e celeste. Religam o homem ao mundo. Os progressos de integração pessoal acontecem numa matriz de evolução global, sem exclusões, sem segregações, isolamento ou confusão. Os símbolos e os mitos operam numa rede de relações e interligações, que fazem com que a humanidade não seja uma estranha no universo.

Graças ao símbolo, que o situa numa imensa rede de relações, o homem não se sente um estranho no universo. A imagem torna-se símbolo quando o seu valor aumenta ao ponto de reunir, no homem, as suas profundezas imanentes e uma transcendência infinita. O pensamento simbólico reside numa das formas daquilo a que Pierre Emanuel chama a osmose permanente do interior e do exterior (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019, p.21).

Faz os interlocutores do mito ou do símbolo criarem uma matriz de conexão com o desconhecido e ao lidar com o desconhecido, ao quebrar barreiras, obstáculos ou atritos, permitem uma aceitação baseada no património comum da humanidade, fundamentado nas semelhanças universais e não nas diferenças pontuais ou irrisórias. Este papel unificador muitas vezes remete-nos para a confrontação com o preconceito. Os mitos e os símbolos transformam o preconceito em pó porque mostram o quanto tudo pode estar relacionado, como o cosmos é uma rede delicada de ligações, dependências e co-dependências, o que permite criar vínculos mais duradouros, ligações afetivas mais sólidas e uma compreensão mais integral do fascínio perante o mundo. O mito remete-nos para uma dimensão de humildade, mas muito distante de inferioridade, submissão ou condição subalterna, pois mostra-nos como fazemos parte do todo, e todo também faz parte de nós. Há um elemento de unidade que nos catalisa a mentalidade, faz-nos ser mais disponíveis e tolerantes, menos cínicos ou dogmáticos. A dimensão de unidade é muito forte, muito alargada, dá uma dimensão de responsabilidade que nos ultrapassa, logo,

sentimos que fazemos parte de algo maior, muito maior. Este sentimento de pertença é crítico e fundamental ao nosso desenvolvimento psicológico e cognitivo.

v) A função pedagógica – Os mitos e os símbolos produzem um efeito de identificação em muitos casos, e mesmo que este efeito seja ténue têm a capacidade de evocar a participação supra-individual, isto é, fazer com que o indivíduo perceba o alcance das suas ações e que perceba o modo como estas podem ter alcance, muito superior à sua esfera pessoal. Articulando elementos muito distintos, por vezes antagónicos e contraditórios, faz sentir no ser humano a noção que são seres isolados e perdidos no vasto esquema das coisas, ou seja, é uma forma de superar o atomismo e até a alienação. Os mitos ou os símbolos não devem ser vistos como ilusórios, ficcionais ou fantasiosos, essa é uma forma inexata de os expor. Creio que a contemporaneidade deve abraçar a multiplicidade de conhecimentos, a pluralidade de interpretações. O mito ou símbolo representam um ângulo diferente de abordar certos problemas, um método fecundo de provocar a imaginação, uma reconciliação do indivíduo com o mundo, mesmo que este mundo seja muitas vezes indiferente, frio ou alienado. O mito assusta e tranquiliza, mas ensina a viver, combate o realismo de superfície, vai mais longe do que a superfície com as suas infinitas distrações, obstáculos e atritos. Portanto, os mitos ou os símbolos são um passaporte de transição de uma realidade simplória e básica para uma realidade integrada e complexa. Há uma espécie de simbiose dos mitos e dos símbolos com a vocação de transformação do mundo. Mesmo na antiguidade os mitos eram uma provocação ao *statu quo* porque apelam a uma liberdade interior e uma liberdade sem coação externa, ou seja, permite libertar o indivíduo da sua alienação. O mito e o símbolo são a chama da vida imaginativa, e é na imaginação que está a promessa e a esperança de um mundo melhor. É preciso, primeiro, acreditar que podemos mudar o mundo, no plano consciente e inconsciente, para termos a vontade e a determinação para operar essa transformação. O mito permite a transformação interior, a renúncia das convenções e barreiras do esclarecimento, para dar um novo prisma que faça do indivíduo um cidadão que busca mudança, pois permite a expressão espontânea e imaginação criadora, que traduz num dinamismo de criação de um mundo novo e melhor.

vi) A função socializante – Os mitos e os símbolos criam uma comunicação intrincada com o meio social. Cada comunidade, cada grupo humano, em cada época tem os seus

mitos e símbolos. Vibrar com os mitos e os símbolos é estar no mesmo diapasão do grupo ou da comunidade, é pertencer e fazer parte desse grupo.

Cada grupo, cada época tem os seus símbolos; vibrar com os seus símbolos é participar nesse grupo e nessa época. Época morta, época sem símbolos; sociedade desprovida de símbolos, sociedade morta. Uma civilização que já não tem símbolos morre; [...] O símbolo, como já se disse, é uma linguagem universal. Ele é mais e é menos do que universal. Ele é universal, de facto, porque é virtualmente acessível a todo o ser humano, sem passar pela interpretação de línguas faladas ou escritas, porque emana de toda a psique humana (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019, p. 23).

Um grupo ou comunidade que não alimenta mitos e símbolos, desagrega-se e perde o senso de comunidade, o vínculo que une os seus membros em propósitos ou desígnios comuns. Os mitos e os símbolos transmitem uma linguagem universal. Mesmo que a sociedade se desfaça, os seus mitos e símbolos podem sobreviver e até renascer, pois os mitos e os símbolos são, grosso modo, acessíveis a todos os seres humanos, dado que são emanados da psique humana, há um fundo comum a todos os mitos e símbolos, que fazem destes um património de toda a humanidade. Há todo um leque de mitos e símbolos que foram obtidos através de tradições locais e que depois se disseminaram por muitos sítios e lugares, que superaram as barreiras étnicas e geográficas, tornaram-se comuns a muitas sociedades e comunidades. Os mitos tornam-se universais porque a sua expressividade é apreendida apesar de todos os obstáculos culturais e linguísticos. Há autores que mencionam o conceito de “arquétipo” que traduz a universalidade de certos sentimentos e emoções. Mas é importante ver que os mitos ou os símbolos têm a faculdade da mutação, pois podem adquirir diferentes colorações consoante as culturas que o adotam. É necessário também estar atento a essa alteridade que tem um contexto temporal próprio. Há atmosferas que alteram a essência dos mitos ou dos símbolos. O que merece atenção, pois ao interpretar o mito temos de ter em atenção a sua formulação original, mas também o modo como este foi sendo tecido ao longo dos tempos e dos espaços.

2.4. O lugar do mito e do símbolo a partir do contexto do interacionismo simbólico

A sociologia e os seus princípios podem ser valiosos no contexto didático do ensino de História. Os mitos e os símbolos no mundo contemporâneo persistem, mas há muito que o seu valor perdeu expressão na vida quotidiana. E é na vida quotidiana das pessoas comuns que os mitos e os símbolos obtiveram todo o seu esplendor. Portanto, é na interação social que se pode criar dinâmicas a partir dos mitos e dos símbolos. Vejamos a definição de interação social, segundo a sociologia, para compreendermos esta problemática:

A Visão do homem defendida pelo interacionismo simbólico é intrinsecamente diversa. O homem é considerado social em um sentido mais profundo – como um organismo que se empenha na interação social consigo mesmo por meio da autoconfeção de indícios e das respostas aos mesmos. Devido a este empenho na auto-interação, o homem relaciona-se com seu ambiente de maneira acentuadamente diversa da pressuposta pela difundida perspectiva convencional descrita acima. Ao invés de equivaler simplesmente a um organismo responde à ação dos fatores sobre ou através do mesmo, o homem passa a ser visto como um organismo que necessita lidar com aquilo que observa. Entra em contato com o que verifica, empenhando-se em um processo de auto-indicação no qual compõe um objeto a partir do que observa, não é uma resposta suscitada pela apresentação do elemento observado, mas, antes, uma ação originada da interpretação realizada através do processo de auto-indicação. Nesse sentido, o indivíduo empenhado na auto-interação não constitui mero organismo respondente, mas sim um organismo agente, que necessita elaborar uma linha de ação de acordo com os elementos que verifica, ao invés de simplesmente emitir uma resposta à ação de algum fator sobre sua organização (Blumer H. 1969, p. 131).

Repara-se que a definição de mito que trouxemos anteriormente, aponta para esta dimensão de interacionismo social. O mito funciona como um mediador entre os sujeitos, a força motriz para colaborarem, ou se julgarem, e nesta aceção que queremos trazer o mito, o mito que pertence à rotina quotidiana, que faz parte dos diálogos e do imaginário da comunidade no seu estado mais corrente (Dowden K. 1994). O mito inscreve-se nos hábitos, nos dias que são para festejar, nos rituais, nas tradições, nos dias de repouso, fazendo com que a vida individual comungue com a vida comunitária, inserido numa determinada ordem social. Há uma envolvimento consciente e inconsciente nestas rotinas. Muitas vezes esta ordem estabelecida é percebida como se fizesse parte da própria

natureza das coisas, e os mitos não são exceção. Claro que esta perspectiva é problemática: De onde dimana este sistema estrutural? Como ele adquire vida? Por outras palavras, existe um início do agir humano? Um “ponto zero” de ponto de partida para indagar a complexidade dos fenómenos sociais? Já vimos que os mitos operam esta explicação, e tentam responder a esta questão. Apesar do ceticismo, mesmo na Grécia Antiga, os mitos preenchem este vácuo, o do desconhecimento das origens, o “ponto zero” das tradições. Já se verificou também que os mitos e as tradições podem ser fabricados, há registo histórico desse fenómeno.

Há todo um conjunto de hábitos e rotinas que são previsíveis, aliás, esta repetição e previsibilidade são elementos fundamentais na consciência da comunidade pois permite conservar a energia necessária para enfrentar possíveis acontecimentos extraordinários. A repetição e previsibilidade dos comportamentos estimulam respostas automáticas que exigem pouca energia. O ser humano adquire rotinas e hábitos para salvaguardar energia física e psíquica. O excepcional e o incomum conduzem a erupções de energia, de curto tempo e de grande intensidade. Os mitos e os símbolos são resguardados para momentos cruciais, incomuns e excepcionais. Aliás, muitas vezes, o mito retém alguma ambivalência, pois o mito parece sugerir que a violação das normas de comportamento “normais” têm consequências nocivas e podem comprometer a possibilidade de interação social.

Existem diversas estruturas de interação e diversas tipificações, mas para o propósito deste trabalho ficaremos pela “interação como representação”, ou seja, a atenção que os sujeitos da interação dão aos acontecimentos deve-se, não só às ações e reações das mesmas, mas também àquilo que estas representam, sendo eles são conscientes dessa representação. Segundo Erving Goffman, justamente por causa desta impressão consciente, esta capacidade de influenciar a interpretação dos acontecimentos, o modo como os sujeitos podem definir as ações, fazem com os sujeitos representem um papel (Goffman E. 1988). A interação social assume-se assim como algo semelhante a uma representação teatral, em que os sujeitos implicados desempenham, ao mesmo tempo, o papel de atores e espetadores em relação uns aos outros. Assim, o mito e o símbolo, influenciam a codificação destes acontecimentos. Existem universos culturais que permitem a codificação e decodificação destes elementos, as ações humanas não derivam plenamente dos objetos que as estimulam ou ao qual se dirigem, mas principalmente ao significado que tal objeto é atribuído. França denomina “gesto significativo”

distinguindo-o de “gesto automático”. No caso do primeiro, ao estímulo não se segue imediatamente a resposta, mas a interpretação que permite avaliar a sua intencionalidade. A este respeito, os mitos ajudam a colocar-se na “pele de outros”, o processo de significação tem alcance universal, o significado não é unicamente reconhecido pelos sujeitos singulares, mas por todo um grupo social, e o mito pode traduzir essa realidade (França C. 2007).

Quando algo não se indica a si próprio, ou apenas a si, mas remete para um significado oposto a si e diferente de si, ele denomina-se de símbolo. O conhecimento destes símbolos é partilhado, permite interagir, na base de uma compreensão das ações e intenções dos outros. Esta abordagem caracteriza-se pela denominação de “interacionismo simbólico”.

2.4.1. Interacionismo Simbólico

As comunidades têm uma tendência para resguardar e preservar de modo a transmitir o património simbólico que é gradualmente elaborado pelos indivíduos. Mediante a interação social, as comunidades melhoram a capacidade de gerir os símbolos, de criar os mitos. No fundo, a cultura é um depósito dos mitos e símbolos acumulados. Existe, como já foi mencionado, funções relacionadas com estes mitos, nomeadamente, a função socializante e pedagógica. Sabemos que os indivíduos comunicam tendo como base crenças em símbolos e mitos, ou melhor, que interpretam as ações não por si próprias, mas por aquilo que estas representam e simbolizam. Estas características fazem com que os mitos e os símbolos reforcem os laços de pertença entre os indivíduos, o que pode ajudar na sobrevivência da comunidade sobre as modalidades que a caracterizam. Esta sobrevivência pode, inclusive, ser uma forma de resistência à opressão ou repressão. São conhecidas culturas que sobreviveram a décadas de colonialismo ou de anexação violenta.

O mito exerce a sua influência na comunidade por um processo de interação simbólica. É, por isso, necessário entender a natureza do interacionismo simbólico. De acordo com Blumer: “a vida em grupo pressupõe, necessariamente, uma interação entre os seus membros; ou seja, em outras palavras, uma sociedade é constituída de indivíduos que interagem uns com os outros. Suas atividades ocorrem predominantemente umas em reação às outras, ou umas em relação às outras” (Blumer H. 1969, p. 124).

O autor desenvolve esta ideia, afirmando que o interacionismo simbólico se baseia, em última análise, em três premissas. A primeira estabelece que os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que estes lhes oferecem. Tais elementos abrangem tudo o que é possível ao homem observar em seu universo: objetos físicos como árvores ou cadeiras; outras pessoas, como mães ou balconistas de loja; categorias de seres humanos, como amigos ou inimigos; instituições, como escolas ou governo; ideias norteadoras como independência individual ou honestidade; atividades alheias como ordens ou solicitações de outrem, além das situações com que o indivíduo se depara em seu dia-dia. A segunda premissa consiste no fato de os significativos de tais elementos serem provenientes da ou provocados pela interação social que se mantém com as demais pessoas. A terceira premissa reza que tais significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este modificados) utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contacto (Blumer H. 1969, p. 119).

É possível constatar que a interação humana é medida pelos símbolos e significados que os indivíduos atribuem às ações. Assim, o papel do mito é atribuir significado a certas ações. O mito cria significados, mas esta atribuição não cristaliza, pois no decurso dos acontecimentos estes significados são flexíveis, sujeitos a mutações e reinterpretações. Partilhar perspectivas com outras pessoas, através de qualquer tipo de linguagem já é, por si só, um ato simbólico. Assim, tal como referiu Blumer (1980), os símbolos são desenvolvidos socialmente e, portanto, é através do interacionismo que os símbolos ganham sentido universal, sendo que podem vir a ser alterados, conforme ocorre a interação entre os sujeitos que o utilizam. Desta forma, a interação humana é sempre mediada pelo uso de símbolos.

O princípio da interação simbólica, por sua vez, leva-nos a concluir que a criação de mitos por parte dos seres humanos é um ato de convivência. Estes mitos, que se perpetuam nas narrativas, têm em si um “fundo de verdade”, ainda que lhes seja própria uma magia que catalisa as ações, os diálogos e a vida comunitária. O mito visto desta forma pode ser uma ficção feliz, não uma forma medonha de alienação, mas exatamente o oposto, uma crença que nos exhibe de forma fantástica e sedutora as realidades mais profundas.

Os mitos, assim sendo, criam e são constituídos de significados, os quais permeiam a vida humana e as interações que ocorrem através dela. É muito possível que o mesmo sentido

didático de um mito, apresente diferentes concepções em diferentes tempos, culturas e acontecimentos. A interação que ocorre entre as pessoas altera, modifica, amplia ou diminui os significados atribuídos pelos mitos. A mitologia remete nos para uma miríade de indagações, uma das quais mais me intriga, prende-se com a simples questão:

“O que é o homem? Se, de chofre e à queima-roupa, me desfechassem a mais preocupante, a mais inquietante de todas as questões: ‘Que é o Homem?’, creio que responderia com desassombro e sem hesitação: ‘O homem é o animal que se recusa a aceitar o que gratuitamente lhe deram e gratuitamente lhe dão.’ Não me perguntem agora quem dá o que o homem recusa. Só importa a recusa da gratuidade [...]. A recusa está no fundo do abismo sem fundo, aonde tentamos descer, em busca do ser-origem do homem, que mora na intimidade de qualquer dos homens.” (Sousa E. 2004, p. 27).

Os símbolos formam aquilo que Maurice Halbwachs chama de “memória coletiva”, isto é, o conjunto de personagens mitificadas, das datas e lugares carregados de recordações e considerados particularmente significativos pelos indivíduos da sociedade. O historiador tem consciência que esta “memória coletiva” é sujeita a deturpações, sabe que há uma seleção deformada de datas, acontecimentos e personagens, sabe que existem elementos imaginários que permitem dar valor ou destratar personagens históricos. Mas também deve ter noção da dimensão sociológica dos mitos, justamente porque estes contribuem para poderosos fatores de solidariedade social e de coesão social. Ele sabe que a afetividade em torno dos mitos e símbolos pode ser uma réstia de esperança a sociedades oprimidas, pode ser exemplo de bravura ou resistência, de combate pela justiça, pela reivindicação de direitos, entre outros. Por outras palavras, para o historiador é importante saber de que modo a crença em mitos ou símbolos condiciona o espírito de uma época, as suas tensões, sucessos e fracassos (Halbwachs M. 2006).

Os mitos oferecem um contexto emocional e sentimental a uma época. Perceber os mitos ou símbolos de uma determinada era é compreender os valores das comunidades, o seu estado psicológico, as suas aspirações, o modo como se representam as encenações sociais, as paixões e os rancores (Dowden K. 1994). O historiador não deve ignorar a sociologia e deve ter em atenção a possibilidade de o interacionismo simbólico ser contingente e circunstancial. Assim, fenómenos que há partida nos parecem bizarros no contexto da modernidade, ou retrospectivamente, se afiguram como irracionais, podem ter

um contexto que essas ações permitem um entendimento mais aproximado, menos grosseiro, mais próximo da realidade que, à partida, parece ter. Claro que isto significa que os próprios mitos e símbolos devem ser estudados segundo os critérios da sua época, não podem ser temporalmente transcritos para a modernidade, devem ser vistos e analisados de acordo com as percepções, conhecimentos, limitações do seu próprio tempo. Muitas vezes, cai-se no erro da objetivação inconsequente. É importante referir que há uma dimensão subjetiva que explica muitos acontecimentos e fenómenos históricos. Capturar essa dimensão pode ser traiçoeiro, mas esta não pode ser ignorada.

2.5. Relação entre mito e a arte no mundo helénico

O mito e o símbolo estão representados no mundo helénico, através das mais variadas obras, desde a engenharia, à escultura e até à cerâmica. Destaco neste capítulo a cerâmica, a qual considero um autêntico “arquivo de imagens”, determinante para o conhecimento da simbologia e mitologia no mundo clássico. Segundo Dowden, importa recuar ao fim da civilização micênica, onde a cerâmica possuía apenas padrões geométricos, mas, apesar de tudo, estes padrões comunicam tem um simbolismo, ainda que desprovidos de uma narrativa. Foi na metade do século VII que as narrativas mitológicas adornaram os vasos dando início a época arcaica: “Assim, por exemplo, um vaso ático de cerca de 660 a.C. mostra a derrota do centauro Nesso por Héracles (Ap 2.7.6). Este vaso, como muitos outros, destinava-se a indicar um túmulo” (Dowden K. 1994, p. 24).

O quotidiano cultural helénico é permeado por alguns aspetos constantes e bem marcados. Tanto os mitos e narrativas mitológicas quanto a música são elementos dessa cultura que assumem essencial importância na construção da identidade cultural grega desde períodos bastante recuados. Segundo Dowden, a representação de Héracles é uma constante, pois “uma vez que a arte não pode narrar, mas apenas oferecer fotografias paradas, ela deve escolher ‘momentos narrativos’” (Dowden K. 1994, p. 24). Ora vejamos, Heracles auxiliando Prometeu, atenuando desta forma o castigo imposto por Zeus. Na respetiva época temos plasmado um episódio da Odisseia de Homero, onde Ulisses atinge o olho do ciclope Polifemo. Segundo o autor, Perseu é amplamente utilizado na mitologia, permitindo observar como operam as representações na cerâmica e nos restantes espólios

artísticos. Perseu é representado levando para casa a cabeça da medusa, e não o ato da querela entre Perseu e medusa, ou seja, a ação onde decorre a decapitação.

Quando abordamos a Arte, podemos destacar duas grandes potências: Atenas e igualmente Corínto. Em 600 a.C., vamos ter a influência orientalizante cujo teve grande receptividade, especialmente em Corínto. Nesta etapa há uma prevalência das criaturas míticas, entre os animais exóticos encontramos uma grande quantidade de seres com características antropomórficas, como esfinges e grifos. Para Dowden, “este uso decorativo de criaturas míticas mostra a grande distância de nossos conceitos do mito como narrativa” (Dowden K. 1994, p. 25).

Por volta de 600 a.C., podemos observar uma nova técnica, onde temos a figuração em negro na pintura de vasos. Este método foi sobretudo utilizado em Atenas até ao ano 500 a.C.. Face aos termos caracterizados na cerâmica há uma soberania na representação de Héracles devido à popularidade e excentricidade de suas proezas. Estas últimas são extraídas da Ilíada com uma frequência menor do que seria de se esperar: outras partes da estória troiana, relatadas no Ciclo Épico, tinham mais enredo de ação, narrando, por exemplo, como Aquiles emboscou o jovem Troilo (Dowden K. 1994, p. 25).

No caso da escultura no mundo Helénico incide justamente sobre os frontões e métopes, dos templos arcaicos existindo uma primazia das górgonas e do interesse por Héracles, além disso a gigantomaquia é uma constante. No ano de 500 a.C., temos uma mudança ampla do verso para a prosa (instigados pelos pensadores do século VI) “chega aos relatos míticos, e nos vemos em um novo mundo de para-historiadores fornecendo um logos do período mítico. São os chamados mitógrafos” (Dowden K. 1994, p. 26).

No que concerne às artes decorativas, temos o fim da hegemonia dos monstros e de Heracles. Em Atenas, temos a inclusão de outra figura Teseu, que representa um símbolo, a democracia no seu estado embrionário. É possível constatar através da escultura pública, onde Héracles deixa de ser um símbolo propagandístico. Temos também a relação entre a música e a mitologia, a qual está na própria origem do termo *mousiké*, que deriva de *Mousai* (Musas) e que literalmente é entendido como “a arte das Musas”.

As nove filhas de Zeus e Mnemosyne foram geradas para cantar as glórias e memórias dos deuses e heróis, e logo, de maneira muito natural, foram associadas a Apolo, deus da música. De seu nome, como foi dito, surgiu o termo *mousiké* para designar todas as artes

ligadas às deusas: Calíope, a Musa da eloquência; Clio, a Musa da história; Erato, a Musa da poesia lírica; Euterpe, a Musa da música; Melpômene, a Musa da tragédia; Polímnia, a Musa da música ritual; Tália, a Musa da comédia; Terpsícore, a Musa da dança; e Urânia, a Musa da astronomia (Carderaro L. 2021, p. 174).

Na mitologia helénica, podemos constar a origem das artes, e os respetivos patronos, a arte por lado é utilizada nos rituais para agraciar os deuses, por outro lado é frequentemente utilizada para seduzir, ludibriar, ou então é utilizada como símbolo da embriaguez.

Carderaro diz que são vários os Deuses a quem são atribuídas qualidades musicais desde Apolo, Hermes, Dionísio. As figuras humanas que mantêm alguma relação com as divindades, destacando-se na música são Héracles, Orfeu, Páris, Tâmiris e Teseu. Já Jacinto, Lino, Museu, Olimpo e Títonos são os seres humanos que não têm relação com divindades, mas se destacam pela habilidade musical (Carderaro L. 2021).

Algumas dessas figuras se destacam mais por seu aspeto musical. Contudo, existiam preferências e variações dessas figuras que indicam a sua importância no contexto de fabrico e consumo. Assim sendo, tornam-se evidentes as figuras mais populares nas regiões periféricas do mundo grego. É também possível identificar aquelas figuras cuja presença é constante tanto temporalmente quanto espacialmente. Como por exemplo Hermes, a quem é atribuída a invenção da lira, apesar de Apolo ser amplamente divulgado como “Deus da Música” (Carderaro L. 2021).

Na mitologia, a música é muita das vezes utilizada como arma de arremesso contra um oponente, ou então para desfazer um “*nó górdio*”, como é o caso de Hermes que tocando a sua flauta, permitiu que Argos-dos-cem-olhos baixasse a guarda, com intuito de libertar Io. De facto, podemos asseverar que as mais variadas artes, podem influenciar o nosso comportamento. Não terá a música, a literatura, um papel contundente face a qualquer despotismo?

3. O mito, o símbolo e o ensino-aprendizagem de História

3.1. A relevância didática dos mitos e dos símbolos

Vejamos uma criança com um olhar curioso, em quietude a ouvir uma história contada pelo avô. Ele fala-lhe da história dos imigrantes que fugiam para França em busca de melhores condições de vida. Ela pergunta – “Mas fugiam porquê?” – e o avô, pacientemente, fala da ditadura. A neta pergunta – “Mas o que é uma ditadura?” – e o avô explica o perigo de galgar os campos de Espanha porque era proibido, também devido a uma ditadura. A criança não percebe porque é que é proibido, apesar de o avô explicar. Para a criança, não faz sentido que um ditador proíba coisas que são perfeitamente normais. O avô decide então explicar as diferenças entre uma democracia e uma ditadura. A criança faz mais perguntas e o avô vai respondendo, pacientemente, com muito cuidado para que não lhe escape nada. Nesta situação, que representa um contexto real, o avô partilha as suas aventuras em território franquista. Há emoção, o cruzamento da fronteira é empolgante, a criança ouve, escuta, pergunta e aprende, mas o avô ao contar esta história faz com a criança também faça parte dela. A criança não vê só a realidade que conhece, ele vê muito mais do que isso, vê o antes e o depois. A coragem do avô emociona-a e a cobardia e estupidez dos ditadores deixam-na zangada. Ela percebe que houve uma evolução, que a liberdade não é dada, mas sim que foi adquirida com luta e sacrifício. E ela descobre que faz parte de um fluxo de eventos, ou uma cadeia de acontecimentos, que podem ser muito diferentes. A criança descobre que é uma agente desses acontecimentos, adquire fôlego histórico, apreende as dimensões temporais, passado, presente e futuro, e fá-lo porque tem uma relação afetiva com o avô. Esta história é marcante porque a criança faz parte da narrativa ao questionar e escutar, mas também quando se emociona e se zanga. Esta criança coloca uma série de questões porque as respostas não a deixam satisfeita. O avô podia falar de mitos exatamente da mesma forma. Os mitos são um contexto social para alargar e inscrever a imaginação no registo narrativo da História. A narrativa dos mitos dá ao ouvinte um papel determinante, dá-lhe liberdade de ser cúmplice com os seus mistérios e participante nos seus conflitos. O tempo anda sempre envolto em mistério, o passado exerce fascínio, mas é território desconhecido.

Sem nos darmos conta, a nossa imaginação individual, que é construída a partir da infância, é alimentada por este tipo de narrativa. Quer seja através dos nossos familiares,

entre conversas à lareira no tempo frio, ou histórias antes de dormir, ou na escola, através da história dos nossos corajosos e valentes antepassados que se aventuraram a sair para o mar, estas histórias são passadas de geração em geração. Adquirem, assim, um carácter fictício devido à fusão de factos passados reais com factos que nada mais são do que um resultado da imaginação humana. A facilidade com que estas narrativas são construídas, partilhadas e continuadas deve-se ao seu poder de encantar, fascinar e pessoas. Esta clarificação é essencial porque a variedade de conceitos que gravitam em torno das chamadas “narrativas ficcionais ou maravilhosas” é grande e a teia conceptual complexa.

Como já o mito não tem propriamente que estar relacionado com a mística, na verdade tem a ver com narrativas, narrativas essas que podem ser acerca da origem do mundo e a sua formação ou acerca de uma miríade de deuses e heróis. Tal como dizia Burkert “O mito neste sentido nunca existe puro em si, mas tem por alvo a realidade; o mito é simultaneamente uma metáfora ao nível da narração” (Burkert W. 1991, p. 1814). O mito de origem suscita a interpretação do mundo, indiferenciado o lógico, a ficção e a realidade objetiva cria-se uma atitude inicial de experiência que a Humanidade tem de si, do outro e daquilo que a rodeia. Atualmente, um mito pode ser encarado como um modelo que nos poderá dar indicadores sobre como viver em plenitude, ao transfigurar o mundo com o vislumbre de novas possibilidades. Contudo, outrora, os mitos representam em si aspetos divinos com o propósito de impulsionar os seres humanos a experimentarem atitudes e aspetos característicos dessa divindade.

Os mitos são uma narrativa fechada, por que é determinada pela cultura, ao mesmo tempo em que são uma narrativa aberta porque tenta explicar às outras culturas o seu lugar (Miyashiro, 2016). Hoje em dia, podemos afirmar que o mito está intrinsecamente ligado ao passado, mas não é algo que está preso à história, ele continua a expressar o que é o mundo.

Segundo Miyashiro (2016) a prática educativa dos professores, inclusive em História, ainda se prende bastante a uma abordagem de transmissão exclusiva de conteúdos. Ora, para que os alunos aprendam com compreensão, será necessário que as suas dúvidas e motivações sejam um mote de pesquisa e aprendizagem de história. Nesta ótica, a mitologia e a simbologia contribuem, pois, estimulam e provocam a curiosidade dos alunos, sem descuidar as suas vivências e conhecimentos, pois estes aspetos são, por sua

vez, influenciadores da forma como os alunos irão perspetivar os mitos e símbolos com os quais contactam. Por outro lado, valorizar as experiências dos alunos no ensino-aprendizagem de história é tornar a sala de aula num ambiente de partilha, onde outros mitos podem emergir, não por sugestão do professor, mas porque fazem parte do quotidiano dos alunos. Miyashiro (2016). A imaginação é um elemento chave no processo de aprendizagem, justamente este movimento dialético entre o imaginário e a razão que assevera a simetria do sujeito, que lhe possibilita compreender significados e, particularmente, dá a conhecer o que une o homem ao mundo. Ainda assim, como refere, estimular a imaginação para promover aprendizagens significativas parece um dos trilhos que os professores podem e devem esforçar-se por desbravar, procurando adaptar, criar e reinventar estratégias para dar resposta a esse desafio. Miyashiro (2016) indica que partindo desta pressuposição, os professores constroem algumas averiguações: será viável incluir a mitologia como temática que contribui para o entendimento do mundo: economia, religião, artes, arquitetura, política, gênero, etc. Sendo necessário desmistificar o papel das temáticas místicas, fantasiosas, esotéricas e herméticas. Não terá o hermetismo e o esoterismo um papel preponderante na Ciência moderna? E ainda, estabelecer qual a importância da cultura material para o estudo e compreensão das sociedades antigas? O planeamento deve estar sintetizado face ao tema, assim como a exequibilidade da aula podendo ser musicadas, desenhadas, contadas ou narradas, e através do processo de contar, ler, concedendo as camadas juvenis o entendimento acerca dos primórdios e trazem para si como realidades, vivendo, na imaginação, as narrativas que lhe foram contadas, contribuindo para a formação da identidade do aluno como e onde ele vive.

3.2. Princípios e métodos orientadores para o uso de mitos e símbolos nas aulas de História

Em sala de aula, a mitologia deixa de ser o encontro do ser humano com a sacralidade, reconfigurando-se ao se tornar em uma nova força para resolver problemas de uma sociedade, que de forma alguma se satisfaz ao menos para repensá-los. Os mitos trazem sobre si narrativas fantásticas que influenciam o ser humano, desde a Antiguidade até os dias atuais. No decurso da História, os mitos desempenham um papel de orientador das

atividades humanas, tais como pensar, sentir, sonhar e projetar. No centro de uma sociedade, o mito tem o seu estatuto social, trazendo sua linguagem e o seu pensamento. Além disso, o mito dá oportunidade a quem o acede de interpretar e entender o passado ou, quiçá, de reelaborar uma projeção atual sobre a sua própria existência.

Segundo Rüsen, a definição da Didática da História assenta em questões básicas “de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais seus usos para a vida humana” (Rüsen J. 2006, p. 8). Desta forma, a Didática da História preocupa-se com os modos como o conhecimento histórico pode ser trabalhado em contexto educativo, contribuindo para a formação de cidadãos e da sua identidade. Atestando como “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (Rüsen J. 2006, p. 8). Para satisfazer aos novos quadros de referência de produção do conhecimento histórico, a Didática da História deverá articular-se com as restantes ciências humanas, nomeadamente com a pedagogia e a sociologia. A Didática da História busca então meios para orientar-se por questões do mundo da vida, das necessidades práticas dos indivíduos.

Como fazer dos mitos e dos símbolos um elemento didático em contexto de sala de aula? Por experiência própria, não existe um método mecanizado para responder a esta questão. Muitas vezes as alusões aos mitos são espontâneas. Quando não são espontâneas, requerem preparação para que o mito seja um verdadeiro objeto de estudo, sendo necessária a preparação de materiais para a aula.

A noção de mito como elemento estruturado para o ensino da História nasceu de um elemento casual, numa referência a Medusa. Aquando deste episódio, reparei que os alunos mostraram um circunspeto interesse, ainda que aquela narrativa lhes era totalmente desconhecida e que o próprio conceito de mito estivesse um pouco deturpado e distorcido. Em coletivo, explorámos e esclarecemos este conceito, através de exemplos de mitos que fazem parte das narrativas literárias, do desenvolvimento filosófico, científico e tecnológico, visto serem inúmeros os exemplos que podem ser aplicados a casos concretos. O interesse dos alunos nesse tipo de narrativa foi, sem dúvida, imediato e significativo. O mito foi recebido pelos alunos quase como um género literário que suscita interesse não só pelo conteúdo como, também, pela forma como é contado. Confrontado com este primeiro episódio, enquanto professor, ainda não sabia como utilizar as

narrativas simbólicas e mitológicas enquanto recurso educativo. Todavia, o meu interesse pessoal e a visão de que estes elementos são um poderoso recurso de aprendizagem em História, motivaram-me contemplá-los nas minhas aulas. Experimentei, deste modo, uma transformação gradual da minha prática educativa, processo sobre o qual Gasparin reflete (Gasparin J. L. 2006).

A proposta pedagógica, portanto, [...] tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca de conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer quotidiano. [...] O segundo passo consiste na teorização sobre a prática social. O levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade. [...] O terceiro passo dessa metodologia de ensino é o retorno à prática para transformá-la. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. Em consequência, sua prática também não seria a mesma. Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade.” (p. 6-7)

Os professores têm um papel primordial na construção da identidade cultural, particularmente os professores de História. A História-Ciência como a História-Docência sempre serviu de ferramenta para a construção de uma identidade que se queria agregadora de uma sociedade dentro de um espaço político, aspeto tão importante para a escola e para indivíduos em formação. A Didática da História deverá cumprir aqui o seu papel, dando a conhecer ao professor estratégias para abordar conteúdos curriculares, mas também para promover o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos cultos e participativos na vida em comunidade. A Didática da História contribui, também, para que o professor consiga gerir situações problema em contexto sala de aula, tais como i) atitudes autoritárias por parte do professor, ii) intolerância face ao aluno que questiona, critica e que expõe a suas ideias de forma fundamentada iii) Deixar se levar pelo conformismo, fomentado por um currículo rígido, e de uma rotina em sala de aula que não se altera, iv) ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, em detrimento da produção do conhecimento e v) ausência de uma preocupação em beneficiar os sentimentos de competência escolar.

No que diz respeito ao ponto i) – atitudes autoritárias por parte do professor-, a Didática da História faz o professor refletir sobre como se deve posicionar na sala de aula. Deverá ser um mediador entre os alunos e o conhecimento. Um professor de História tem em si indissociável o papel de historiador e, enquanto tal, deverá apropriar-se da linguagem própria desta área do saber, deveras importantes para que os alunos possam construir os seus conhecimentos históricos. Desta forma, reconhecendo que a História é construída e escrita pelo ser humano, o professor de História não pode ter uma posição autoritária perante o aluno.

Em relação ao ponto ii) – hostilidade com relação ao aluno que questiona, que critica, que discorda – podemos afirmar que compete ao professor de História dar a saber aos alunos que a História é escrita e construída pelo ser humano e que, por este motivo, ensinar e aprender História não significa transmitir ou estar em contacto com verdades absolutas sobre um acontecimento, até porque a corrente historiográfica que analisa um determinado acontecimento constrói uma história com as suas próprias lentes. Sendo assim, a Didática da História propõe que o professor de História busque desenvolver metodologias que incentivem o aluno a questionar, criticar e a desenvolver um pensamento reflexivo para com o conhecimento histórico.

No iii) ponto – a Didática da História sugere que o professor deve propor sempre novas formas de construir o conhecimento, utilizando diferentes metodologias e abordagens ao trabalhar os conteúdos propostos pelo currículo. A utilização de músicas, filmes, obras literárias, entre outras, de modo a despertar a curiosidade do aluno e sua criatividade, quebrando com isso a rotina por vezes enfadonha da sala de aula, é também recomendada.

Para contornar o iv) aspeto – ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, em detrimento da produção do conhecimento – é necessário que o professor reconheça que o aluno de História não é um recetor de conhecimento. Enquanto ser social, este aluno irá construir ou modificar o seu conhecimento histórico sob a influência da sua vivência pessoal e das especificidades da sua comunidade. Desta forma, o objetivo do professor de História deverá ser levar o aluno a construir o seu conhecimento histórico, ou seja, permitir o encontro do pensamento histórico-científico com o pensamento histórico geral, atendendo assim às suas necessidades de orientação no seu quotidiano e de construção de sua identidade.

Por fim, em relação ao v) aspeto – ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar – a Didática da História contribui ao permitir que todos os alunos se vejam como partes fundamentais da construção do conhecimento histórico em sala de aula, bem como capazes de se utilizar de ferramentas interpretativas para compreender factos históricos. Desta forma, o professor fomenta o desenvolvimento de um autoconceito positivo e do sentimento de competência escolar no aluno.

A partir dos instrumentos e das informações acerca dos conhecimentos dos alunos que estes permitem recolher, o professor irá elaborar problemas teóricos para auxiliar no tratamento dos temas relevantes para o ensino de História. De modo mais claro, o professor deverá, de acordo com Gasparin: 1) partir da vida humana prática dos alunos (noções gerais); 2) lançar ideias (teorias, conceitos), propor métodos (de abordagem dos problemas) e sugerir formas (de apresentação) para o conhecimento adquirido e, por fim, 3) dar significado às funções (de orientação existencial), de volta à vida humana prática, mas com um conhecimento modificado (Gasparin J. L. 2006).

Deverá compreender-se que a planificação foi elaborada tendo em conta que, como uma conceção global de estratégia de ensino, encontra-se orientada de forma intencional, agrupando em si um conjunto de ações que visam a que os alunos desenvolvam uma determinada aprendizagem. Assim, as planificações dos casos didáticos foram construídas tendo em conta os seguintes critérios, mencionados por Roldão: i) deverá indicar a conceção orientadora (por exemplo, produzir a aprendizagem a partir de situações ou problemas) e identificar os objetivos de aprendizagem para os alunos; ii) deverá identificar os meios e modos de trabalho e iii) identificar os momentos e instrumentos de avaliação (Roldão M. C. 2009).

Importa destacar que a planificação a curto prazo para ser eficiente deve obedecer a determinados aspetos, de entre os quais: a planificação deve ajudar os alunos a aprender, potenciando a todos os alunos igualdade de oportunidades para utilizar os seus talentos, de modo a avançar na sequência escolar com o máximo de aproveitamento; a planificação deve ser encarada como um desafio intelectual, exigindo tempo e esforço da parte do professor; deve ainda passar por uma série de passos que começa com a análise dos pré-requisitos, passando pela definição de objetivos, pela seleção e organização de conteúdos

a desenvolver e pela escolha das metodologias, findando na avaliação. A planificação deve ser assim, uma estrutura pedagógico-didática sólida e progressiva.

4. Casos práticos do ensino de História através dos mitos e símbolos

Neste capítulo, daremos atenção aos casos práticos de mobilização dos mitos e dos símbolos em contexto escolar do ensino de História, realizado no ano letivo 2020/2021. Numa primeira subsecção, apresenta-se os programas desta disciplina, com os respetivos módulos e metas.

Na subsecção seguinte, caracterizam-se as turmas que acompanhadas durante a prática de estágio.

Na terceira subsecção, são apresentadas as opções metodológicas e a natureza deste estudo, bem como as modalidades e instrumentos de avaliação utilizados.

Na quarta subsecção deste capítulo, são apresentadas as avaliações qualitativas obtidas pelas turmas em momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Por fim, na quinta subsecção, são apresentados os casos didáticos mobilizados para trabalhar o mito e o símbolo com os alunos. Nesta última subsecção são ainda apresentados exemplos de respostas dos alunos, integralmente transcritos, mantendo a sua originalidade e, consequentemente, a fiabilidade.

4.1. Aspetos curriculares

A disciplina História da Cultura e das Artes, lecionada a turmas de 10.º e 11.º anos, encontra-se organizada em 10 módulos, os cinco primeiros a serem lecionados no 10.º e os restantes a serem lecionados no 11.º ano, tal como sugerem as Aprendizagens Essenciais (AE).

As AE desta disciplina (2017) determinam que os alunos devem conhecer, interpretar e analisar “formas de expressão artísticas produzidas em determinadas épocas e espaços, construindo uma cultura visual e artística e desenvolvendo a sensibilidade estética e o juízo” (p. 1). Corroborando estes objetivos, o Perfil do Aluno (2018) “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (p. 8).

Nesta subsecção, indicam-se os módulos, e respetivos objetivos, em que se realizaram casos didáticos (Tabela 1), que privilegiam a articulação entre os conteúdos programáticos, os mitos e os símbolos. Todavia, é possível consultar no anexo 1, todos os módulos, e respetiva operacionalização, desta disciplina.

Tabela 1: Casos didáticos e respetivos módulos

Caso Didático	Módulo
Caso Didático n.º 1 – A cerâmica Ateniense (Acervo de imagens da civilização Grega)	Módulo 1: A CULTURA DA ÁGORA – O homem da democracia de Atenas
Caso Didático n.º 2 – Roma Antiga (narrativas mitológicas)	Módulo 2: A CULTURA DO SENADO – A lei e a ordem no Império
Caso Didático n.º 5 – Génese do Cristianismo (O papel da simbologia) Caso Didático n.º 4 – Cristianismo: Noções de Santidade	Módulo 3: A CULTURA DO MOSTEIRO – Os espaços do Cristianismo
Caso Didático n.º 3 – A Simbologia e Mitologia patente na Revolução Francesa. Caso Didático n.º 6 – Neoclassicismo (Acervo de imagens da civilização Grega)	Módulo 7: A CULTURA DO SALÃO – Das “revoluções” à Revolução

4.2. Caracterização das Turmas

Nesta subsecção, são caracterizadas as turmas de alunos onde se realizaram as experiências didáticas. Esta caracterização contempla o número de alunos, idades e, mais importante, uma apreciação qualitativa do seu aproveitamento e do seu envolvimento escolar. As turmas de 1.º ano dos cursos profissionais são turmas de 10.º ano, e as turmas de 2.º ano desses cursos correspondem a turmas de 11.º ano.

Turma 1: 2.º ano do Curso Profissional de Teatro/Dança

A turma do 2.º ano do Curso Profissional de Teatro/Dança era composta por 22 alunos: 17 raparigas e 5 rapazes, com uma média de 15,3 anos de idade. A grande maioria

apresentava uma adequação entre a faixa etária e o nível de escolaridade, sendo que 7 alunos tinham idades entre 17 e 18 anos, resultado de repetição do ano letivo ou interrupções. Nesta turma, apenas um aluno se encontrava ao abrigo da legislação de Necessidades Educativas Específicas.

Os alunos eram pontuais e demonstravam rapidez e assertividade na realização das tarefas propostas, bem como maturidade e sensatez. Demonstraram também um grande interesse pelos conteúdos trabalhados pois, quiçá por serem alunos de Teatro, já estavam relativamente bem familiarizados com alguns elementos da mitologia greco-romana.

Na sua grande maioria, os alunos manifestaram entusiasmo e curiosidade pelas atividades propostas. Embora fossem um pouco barulhentos eram, em contrapartida, muito participativos e pertinentes. De forma geral, os alunos colocaram questões de forma consistente, revelando alguma sofisticação na construção do seu conhecimento. Eram alunos com bastantes capacidades, disponíveis para a aprendizagem e que se adaptaram facilmente a diferentes estruturas de aula, revelando-se flexíveis a variados modelos de atividade. Evidenciaram-se também cooperantes críticos, intervindo de forma construtiva e valiosa.

Um circunscrito número de alunos demonstrou uma boa cultura geral, principalmente sobre temas artísticos, tais como Teatro e Música. No âmbito deste estudo, os alunos desenvolveram trabalhos de grande qualidade, pesquisando sobre temáticas específicas e trazendo novos conhecimentos para a sala de aula, complementados por comentários acutilantes e curiosos.

Em termos avaliativos, na disciplina de História da Cultura e das Artes, a média quantitativa da turma corresponde a 14 valores.

Turma 2: 2.º Ano do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas/Sopro e Percussão/Jazz

A turma do 2.º ano deste Curso Profissional era constituída por 11 alunos, 3 rapazes e 8 raparigas, com uma média de idades de 16,6 anos. Os alunos desta turma, apesar de menos participativos do que os da turma 1, eram assertivos e concisos nas suas intervenções.

No geral, os alunos desta turma evidenciaram bons métodos de trabalho, conhecimentos basilares sólidos, boa capacidade expositiva sobre uma miríade de assuntos, que por vezes ultrapassam a área da História. Destacou-se o espírito crítico contundente e o excelente nível de interpretação de documentação, demonstrando versatilidade e polivalência, conhecimentos filosóficos que são de salientar. Estes alunos mostraram preferir aulas expositivas, sem atividades de grupo, e com trabalhos individuais. Contudo, revelaram maturidade, não se identificando casos problemáticos ou de indisciplina.

Nesta turma, três dos alunos destacavam-se pela qualidade das suas intervenções. Se lhes fosse dado espaço para tal, estes alunos conduziam a turma e os trabalhos. Esta desigualdade criou, raras vezes, tensões no grupo. Contudo, revelaram espírito participativo.

Em termos avaliativos, na disciplina de História da Cultura e das Artes, a média da turma é de 15 valores. Os trabalhos realizados pelos alunos evidenciaram qualidade, competência, interesse, curiosidade e mérito.

Turma 3: 1.º Ano do Curso Profissional de Teatro/Dança Contemporânea

A turma do 1.º ano do Curso Profissional Teatro/Dança Contemporânea era constituída por 17 alunos, 4 rapazes e 13 raparigas, com uma média de idades de 16,2 anos. Neste grupo de alunos, verificou-se uma ligeira desproporção entre a faixa etária dos alunos e o nível de escolaridade que frequentavam, dada a permanência de alunos que estavam a repetir este ano de escolaridade. Do número total de alunos, 6 encontravam-se ao abrigo de legislação para alunos com Necessidades Educativas Específicas.

Na sua maioria, os alunos não demonstraram interesse pela disciplina de História da Cultura e das Artes, tendo, inclusive, algumas vezes mostrado comportamentos inapropriados dentro da sala de aula. À exceção de 2 alunos, esta turma não se revelava participativa. O aproveitamento deste grupo foi o mais fraco de todas as turmas, revelando resultados tímidos na abrangência dos temas. Este aproveitamento era acompanhado de falta de hábitos de trabalho e de pouca sistematização de conhecimentos prévios. De um modo geral, os alunos tinham dificuldade em expressar as suas ideias, em dialogar e, ainda, falta de espírito crítico. Na dimensão sócio comportamental, esta turma revelou-se pouco cooperante, sem espírito de ajuda entre colegas. A falta de método e de hábitos

de trabalho prejudicou o seu progresso e dificultou a implementação de novas metodologias.

Em termos avaliativos, na disciplina de História da Cultura e das Artes, a média da turma é de 9,2 valores.

Turma 4: 1.º Ano do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas/Instrumentistas de Sopro e Percussão /Instrumentos de Jazz

A turma do 1.º ano deste curso era constituída por 23 alunos, 8 raparigas e 15 rapazes, com uma média de idades de 15,3 anos.

Os alunos evidenciaram bons hábitos de trabalho, bem como conhecimentos basilares sólidos. De um modo geral, demonstraram boa capacidade para expressar ideias, ainda que um pouco desorganizados e morosos na concretização de atividades. Eram alunos curiosos, interessados e participativos, contribuindo para resultados satisfatórios, respeitando alguns padrões de excelência, e gratificantes. Neste sentido, este grupo de alunos demonstrou responsabilidade pela construção do seu próprio conhecimento, bem como interesse em partilhar esse conhecimento com os pares.

Em termos avaliativos, na disciplina de História da Cultura e das Artes, a média da turma é de 16,3 valores, um aproveitamento positivo e que reflete o empenho, entusiasmo e curiosidade que este grupo de alunos demonstrou.

Turma 5: 2.º Ano do Curso Profissional de Instrumento de Sopro e Percussão/Curso Profissional de Instrumento de Cordas e Teclas

A turma do 2.º ano deste curso era composta por 15 alunos, 9 raparigas e 6 rapazes, com média de idade de 18,6 anos, apresentando uma adequação entre a faixa etária e o nível de escolaridade.

Quando questionados sobre “Para que serve a História?”, os alunos desta turma reconheceram a sua importância para a compreensão do mundo que os rodeia. Quanto aos mitos e símbolos, revelaram também grande entusiasmo e participação. Os alunos adotaram um comportamento adequado à sala de aula, bem como respeito pelo docente,

participando de forma organizada e sendo pontuais. O grupo demonstrou agilidade na realização dos trabalhos e atividades propostas, contribuindo de forma relevante e apropriada. Além de participarem de forma crítica, demonstraram uma boa capacidade de interpretação de vários tipos de fontes.

Em termos avaliativos, na disciplina de História da Cultura e das Artes, a média da turma é de 15,3 valores. Alguns alunos evidenciaram transformações positivas no seu aproveitamento escolar ao longo do tempo e isso é importante salientar.

4.3. Opções metodológicas

Tendo em consideração a tipologia de atividades desenvolvidas, que incidiram maioritariamente em debates e situações de questionamento oral, prevaleceu o modelo expositivo nas aulas que lecionei. Desta forma, verificou-se mais pertinente que a avaliação das aprendizagens dos alunos fosse qualitativa, não abdicando da avaliação quantitativa do teste final de cada módulo.

Recebi apoio inequívoco na supervisão dos trabalhos de docente estagiário, mas é preciso sublinhar que a prioridade é o ensino segundo os preceitos das Aprendizagens Essenciais, as ações estratégicas pré-estabelecidas são mais importantes do que este trabalho específico de foro particular. Todavia, estou convicto que os resultados alcançados podem dar um vislumbre valioso e um contributo material no ensino de História, especialmente no que concerne aos mitos e símbolos.

Desta forma, o trabalho seguiu um estudo de natureza qualitativa (Bogdan R. C. & Biklen S. K. 1994), sendo que os dados foram recolhidos por observação em contexto natural, neste caso do tipo participante (Estrela A. 1984), com recurso a diário de bordo e gravação vídeo e áudio das aulas em que se realizaram os casos didáticos.

Foram também considerados os princípios éticos no que concerne à proteção dos alunos e autenticidade dos dados apresentados. Por se ver consagrado o direito ao anonimato, no presente relatório não é identificada a instituição de ensino, tampouco os alunos (Bogdan R. C. & Biklen S. K. 1994).

O método preconizado para fazer esta avaliação foi a deliberação. Aos alunos foram feitas questões e criados ambientes de debate e discussão para que pudessem apresentar a sua

deliberação de forma coletiva. Esta avaliação, de natureza qualitativa, foi realizada no início e no fim do processo, sendo que ao longo do processo realizaram-se atividades de diagnóstico. No início do ano letivo, achei pertinente um teste diagnóstico para verificar o interesse e conhecimento por parte das turmas sobre a disciplina de história em geral . Importa referir que os alunos, mesmo em ambiente de debate e discussão, podiam individualmente apresentar a sua posição, mesmo que esta fosse completamente discordante das apresentadas pela turma. Desta forma, a avaliação da maioria não é totalitária, pois os alunos tinham a liberdade de discordar individualmente, e podiam fazer propostas e diagnósticos de forma autónoma do resto da turma.

Nas duas subsecções seguintes são apresentadas as modalidades e instrumentos de avaliação e mobilizados neste relatório. Numa primeira fase, fez-se um diagnóstico da abordagem, seguida de uma avaliação formativa e, por fim, uma avaliação sumativa tendo por base o desempenho dos alunos em momentos de debate e questionamento. As escalas de avaliação, tanto qualitativa como quantitativa, podem ser consultadas na Tabela 2.

Tabela 2: Escalas de Avaliação

Escala Qualitativa	Escala Quantitativa
Insuficiente	0-9,4 valores
Suficiente	9,5-13,4 valores
Bom	13,5-17,4 valores
Muito bom	17,5-19 valores
Assiduidade/participação/empenho	1 valor

4.3.1. Modalidades e instrumentos de avaliação

Modalidades

Por forma a compreender o desenvolvimento e construção de aprendizagens por parte dos alunos, bem como a reflexão por parte do professor acerca da sua própria prática, a avaliação deve ser contínua. Na literatura (Haydt R. C.C. 2008), são mencionadas três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. O Decreto-Lei n.º 139/2012

apesar de referir também estas três modalidades, foi revogado, encontrando-se em vigor o Decreto-Lei n.º 55/2018, que apela ao exercício das formas de avaliação formativas e sumativas. Apesar de a avaliação diagnóstica já não estar contemplada no Decreto-Lei.º 55/2018, a mesma foi tida em consideração durante esta prática de estágio.

Foi realizado no início do ano o teste diagnóstico e durante os vários módulos foram realizados testes com pequenas questões referentes ao módulo dado e avaliadas quantitativamente e qualitativamente.

A avaliação diagnóstica, que poderá ocorrer no início de cada ano letivo ou sempre que seja considerada oportuna, destina-se a verificar se os alunos estão na posse de conhecimentos, aptidões ou capacidades necessárias à aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina. No caso específico da disciplina História da Cultura e das Artes, a avaliação diagnóstica realiza-se, através de um teste diagnóstico com um objetivo, permitir que o professor possa, de forma fundamentada, ajustar processos e estratégias de aprendizagem. Haydt sugere ainda que sejam tidas em consideração estratégias de diferenciação pedagógica e de facilitação da integração escolar dos alunos com dificuldades (Haydt R. C.C. 2008).

Na avaliação formativa, com carácter sistemático e contínuo, é necessário que o professor recorra “a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem”, como nos informa a legislação em vigor. A avaliação formativa está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Haydt esta modalidade de avaliação decorre da interação contínua entre professor e alunos. Nesta interação, tanto o professor como os alunos identificam as dificuldades e sucessos de aprendizagem, contribuindo para a diferenciação de aprendizagens. O professor, que passa a conhecer melhor os seus alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.), ao valorizar esta modalidade de avaliação cria oportunidades para que os alunos elaborarem as suas respostas e sejam responsáveis pela construção do seu conhecimento (Haydt R. C.C. 2008).

Segundo Haydt, a avaliação sumativa tem como função classificar os alunos no final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados (Haydt R. C.C. 2008). Na legislação, esta modalidade de avaliação assume-se como um juízo global das aprendizagens dos alunos, tendo por objetivos a classificação e

certificação. Cabe ao professor considerar o percurso do aluno como um todo, desde o diagnóstico inicial, passando pelos diferentes momentos avaliativos, como os testes realizados após cada módulo e avaliados de forma quantitativamente. Para Cortesão, esta modalidade de avaliação representa um sumário, qualitativo ou quantitativo, do desempenho dos alunos no final de uma unidade, período ou ano letivo. Por um lado, a avaliação sumativa, de acordo com a autora, permite ao professor verificar que objetivos foram atingidos e, por outro lado, permite ao aluno a tomada de conhecimento e reflexão acerca do seu desempenho escolar (Cortesão L. 2002).

Instrumentos

Tratando-se este trabalho de um relatório resultante da prática educativa supervisionada, é necessário mencionar que os instrumentos utilizados para recolha de dados permitiram, também, avaliar in loco as aprendizagens dos alunos. Desta forma, considero que o objeto em estudo e o modo como os dados foram recolhidos e analisados estiveram em harmonia com as indicações curriculares.

Como referido anteriormente, os alunos foram avaliados qualitativamente e quantitativamente, sendo os resultados dessa avaliação qualitativa e quantitativa alvo de discussão e análise neste relatório. Além da gravação vídeo e áudio das aulas, foram também recolhidas as fichas de trabalho realizadas pelos alunos, nomeadamente de guiões, realizados nos casos didáticos a seguir mencionados. Os instrumentos de avaliação utilizados foram os seguintes: a) Comunicações orais; b) Debates; c) Questionamento/ Fazer perguntas na aula; d) Fichas de trabalho; e) Teste diagnóstico; f) Testes de avaliação de módulos e, por fim, g) Trabalhos de pesquisa. Estes instrumentos de avaliação resultam da articulação entre os professores do conselho de turma tendo em conta a caracterização e perfil de saída de cada curso.

4.4. Avaliações obtidas com a realização do debate

Nesta subsecção apresentam-se, as questões com que foram avaliados de forma quantitativa as respetivas turmas, nos vários módulos.

Os alunos, no início do ano letivo foram avaliados de forma qualitativa através do teste diagnóstico, com o objetivo, do professor conhecer melhor as respectivas turmas, os seus conhecimentos na área da história, se conheciam museus, monumentos, obras de arte, se tinham interesses na história do país, nas civilizações, se mostravam empenho e curiosidade. Foi uma avaliação qualitativa pois não teve influência na nota.

Para a nota final, valorizou-se o empenho, dedicação e interesse, por isso guardou-se 1 valor, para privilegiar os alunos mais participativos e assíduos.

Os restantes 19 valores ficaram para distribuir por quatro testes, cada um sobre um módulo e avaliado de forma quantitativa.

Os módulos avaliados foram a Cultura da Ágora, a Cultura do Senado, a Cultura do Mosteiro e a Cultura do Salão.

Foram cinco turmas avaliadas, no diagnóstico alguns insuficientes surgiram, mas com o decorrer do ano letivo, os debates, o empenho, os guiões, a pesquisa, as turmas melhoraram bastante e somente uma turma chegou ao final do ano com uma média sumativa de “Bom”, as restantes turmas terminaram todas com o “Muito Bom”.

Provando que os instrumentos utilizados ao longo do ano cativaram os alunos a esta disciplina, demonstrando isso no seu empenho e resultados.

4.4.1. Análise do desempenho dos alunos em situações de debate

Ao longo da intervenção educativa, foram desenvolvidas condições para situações de debate entre os alunos, acerca da funcionalidade do mito (“O mito é o nada que é tudo”, Fernando Pessoa) e, por exemplo, acerca da sua importância para a fundação de Roma.

Foram vários temas como o mito e o símbolo que foram debatidos, discutidos, pesquisados e avaliados qualitativamente, como o interesse, a participação, a curiosidade, dos alunos como a sua evolução e desempenho na disciplina, no interesse pela história da cultura e das artes.

No entanto, no teste do módulo 1, a mitologia grega é avaliada de forma quantitativa, de forma a que o professor tenha uma noção mais exata sobre o conhecimento de cada aluno na respetiva matéria.

No contexto das atividades individuais, também se constatou uma relativa receptividade por parte dos alunos que, ao longo do tempo, cresceu gradualmente. Não só os alunos evidenciaram melhores desempenhos e conhecimentos acerca dos mitos e símbolos, como revelaram interesse pessoal na sua aprendizagem. Tal evidência remete para o que foi dito inicialmente sobre o papel dos mitos no desenvolvimento pessoal dos adolescentes, nomeadamente da sua influência na construção da identidade pessoal de cada um.

No que concerne à avaliação global, os resultados revelam-se amplamente positivos. Apenas a turma 3 expressou uma certa resistência em se envolver no trabalho desenvolvido, afastando-se de um patamar de excelência.

Em suma, este trabalho recolheu evidências suficientes para que possa aferir que existe interesse, por parte dos alunos, em aprender História através desta abordagem. Trabalhar os mitos e os símbolos no contexto de ensino-aprendizagem da História revelou-se um caminho pertinente, que não se afasta necessariamente do currículo e que motiva os alunos. Desta forma, deverá ser dado relevo a futuras atividades neste domínio.

4.5. Casos didáticos

4.5.1. Caso Didático n.º 1 – A cerâmica ateniense (imagens da civilização Grega)

Esta aula, lecionada na turma do 1.º ano de CPT/TEATRO-DANÇA, no dia 06/10/2020, inseriu-se no domínio da cerâmica e da pintura. O sumário foi registado da seguinte forma:

“A cerâmica e a pintura; A cerâmica pintada: o estilo geométrico; Do estilo arcaico à grande produção clássica: a cerâmica de ‘figuras negras’ e a de ‘figuras vermelhas’; A pintura a fresco.”

Como indutor para esta aula, visualizou-se um excerto, com 4 minutos e 31 segundos, do videojogo *Assassin's Creed*. Este excerto representa a cidade-estado de Atenas, mais precisamente a localidade de Kerameikos de onde eram provenientes as peças de cerâmica de Atenas. A visualização deste videojogo teve como propósito refletir com os alunos sobre a importância da localização geográfica e, ainda, sobre os vários processos de composição dos vasos. Por este motivo, foram definidos como objetivos específicos

desta aula: i) localizar a Mesopotâmia e identificá-la como local de origem da cerâmica e ii) localizar Atenas e Corinto e identificá-las como as principais produtoras de cerâmica.

Do ponto de vista historiográfico, a cerâmica é um elemento riquíssimo que nos permite compreender aspetos da cultura grega: como é que os gregos viviam, como era o seu quotidiano e, ainda, como e sobre o que pensavam e acreditavam.

Após a visualização do excerto mencionado, os alunos foram questionados acerca da origem e do processo de formação da cerâmica. As respostas a esta questão resultaram numa miríade de opiniões, indicando uma excelente receptividade, por parte dos alunos, para abordar este tema, compreendendo que a cerâmica é um exemplo do engenho e criatividade do mundo grego. Os alunos, inclusive, elogiaram a abordagem, considerando-a dinâmica e em sintonia com os seus gostos e interesses.

Uma das atividades que importa destacar está ligada à mitologia, a qual está amplamente plasmada na cerâmica. Procedemos à análise de um documento, cujo texto se encontra abaixo, que se reporta ao Vaso de Pronomos. O Vaso Pronomos é uma peça de cerâmica de grandes dimensões, encontrado na Itália, em 1838. No vaso é possível constatar a essência das festividades que estão, por sua vez, intimamente ligadas a Dioniso, o Deus das festas, da embriaguez e da loucura. Dioniso é também considerado o Deus do Teatro e o protetor dos indivíduos desfasados do *mainstream*.

Segue-se uma passagem de Maria Lamas, que consta na obra *Mitologia geral*, acerca do historial de Dioniso:

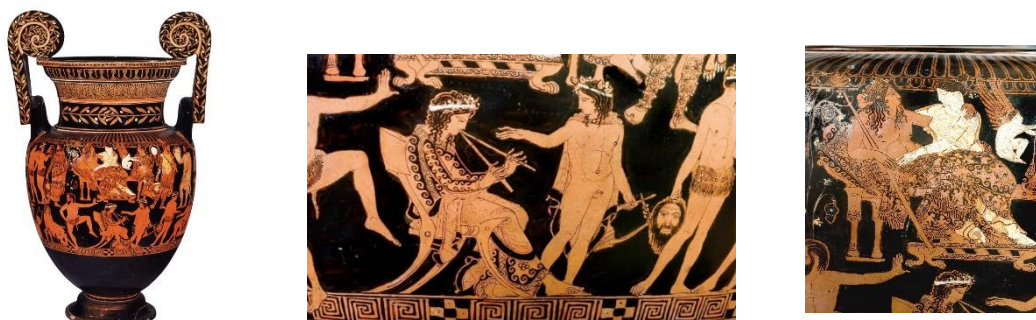
“Era o deus do vinho, a mais importante divindade campestre – alguns consideram-no, contudo, um semideus. Foi, talvez, de todas as divindades secundárias, a que exerceu acção mais fecunda no génio grego. Filho de Zeus e de Sémele, [...] Quando se tornou adulto, Dioniso descobriu a vinha e a arte de tirar o vinho das uvas. Mas Hera tornou-o louco, e, na sua loucura, ele errou pelo mundo, até que Cibele lhe fez recuperar a razão e o purificou, iniciando-o nos ritos do seu culto. Dioniso prosseguiu então as suas viagens, percorrendo todos os países ensinando os homens a recolher o mel, a plantar a vinha, e sendo adorado como o Deus do vinho” (Lamas M. 2000, p. 332).

O Vaso de Pronomos enquadra-se no estilo das figuras vermelhas e foi construído na Ática, um dos grandes centros de cerâmica na Grécia Antiga, da autoria do “pintor de Pronomos”. Ao observar esta peça de cerâmica, os alunos foram capazes de identificar

que está intimamente ligada ao mundo do espetáculo, neste caso, do Teatro. Os alunos fizeram referência ao grupo de autores prontos para atuar e contribuíram para a identificação dos protagonistas Dioniso e Ariadne, adornados com vestes requintadas, numa posição que revela intimidade. Salientaram que Dioniso se faz representar com o seu bastão e está coroado de heras, como é o seu atributo. Já num registo inferior, identificaram estar representado o flautista de Pronomos. A pertinência de olhar atentamente para o Vaso de Pronomos reside no seu valor documental. Celebrando os membros de uma companhia teatral, revelando numerosas informações sobre os rituais e cultos da Grécia Antiga, como descreve Maria Lamas:

“Foi ainda Dioniso que instituiu a primeira escola de música, e as primeiras representações teatrais foram dadas em sua honra. O culto de Dioniso propagou-se rapidamente em todas as cidades da Grécia! Celebravam-se em Atenas grandes festas em sua honra: as Leneias (Leneu era um dos vários nomes com que o designavam) ou ‘festas dos lagares’, no outono; as Antestérias, por ocasião da prova do vinho novo, e as grandes Dionisiacas, que foram a origem do teatro grego e que continuaram até aos nossos dias sob a designação de Carnaval. O culto de Dioniso incluía os mistérios, cerimónias também denominadas orgias e reservadas exclusivamente aos iniciados; do seu ritual faziam parte danças desordenadas e frenéticas, ao som de címbalos, tambores e flautas, ao mesmo tempo que as sacerdotisas e os iniciados gritavam: Evoé! Evoé!, invocando o deus e fazendo movimentos violentos com o corpo, sobretudo com a cabeça, bruscamente atirada para trás. Os efeitos da dança eram intensificados pela embriaguez e pela absorção de sangue” (Lamas M. 2000, p. 334).

Figura 3: Montagem de figuras ilustrativas do vaso e os seus detalhes



Fonte: página do blog de Falcón voy⁴

4.5.2. Caso Didático n.º 2 – Roma Antiga (narrativas mitológicas)

Esta aula, lecionada na turma do 1.º ano CPT/DANÇA, no dia 24/11/2020, teve uma duração de, sensivelmente, 100 minutos, no âmbito do Módulo 7. Inseriu-se no domínio “A cultura do Senado” e no subdomínio “A lei e a ordem no Império”. O sumário foi registado da seguinte forma:

“A língua latina: do latim erudito ao latim do Limes. O ócio: os tempos do lúdico; a preocupação com as artes. O romano Octávio (63 a.C. – 14 d.C.) – Biografia. Nero e o incêndio de Roma (64) – Acontecimento.”

A situação-problema incidiu sobre um excerto da obra de Virgílio, *Eneida*:

“A vossa tarefa romana, e não o esqueçam, será a de governar os povos do mundo no vosso império. Serão estas as vossas artes e impor um padrão aceite por todos para a paz, perdoar aos derrotados e abater, pela guerra, os orgulhosos.”

Como já foi mencionado neste relatório, não é possível entender a Roma antiga sem antes perceber os seus panteões de Deuses, e sem descurar que esta dimensão abarca o tema do interacionismo simbólico. As festividades romanas estavam carregadas de sentido que influenciam as tradições, os costumes e a *psique* do povo romano. Essa dimensão foi mais uma vez trazida para o contexto da sala de aula, na tentativa, por parte do docente, de trazer elementos da sociologia para explicar o contexto histórico dos eventos e tradições romanas em estudo.

No âmbito do surgimento de Roma, que recorre ao mito para explicar sua origem, pedi aos alunos que interpretassem a seguinte frase da autoria de Fernando Pessoa (s.d.) “o

⁴ Disponível em <http://www.falconvoy.com/2021/03/vaso-griego.html>

mito é o nada que é tudo”. Esta frase, que é rica de ambiguidade, traduz elementos que estão ocultos para a generalidade dos alunos. Contudo, alguns trouxeram exatamente esse *nada* que parece ter um profundo impacto no nosso imaginário coletivo.

Os alunos refletiram sobre a frase, tendo surgido muitas intervenções, das quais destaco as seguintes, proferidas pelos alunos Y e Z, respetivamente:

Y: – “O mito é algo que não aconteceu, mas é indispensável porque existe para esclarecer a origem das coisas, caso contrário não tínhamos simplesmente explicação. Ou seja, o mito é o nada porque não aconteceu, mas é tudo porque explica o mundo ao nosso redor.”

Z: – “O mito busca dar resposta à origem de tudo, todavia contam-nos histórias cheias de fantasias fruto da imaginação do homem.”

Após esta exploração e reflexão acerca do que é o mito, explorou-se o Rapto das Sabinas (Figura 4) e a Loba Capitolina (Figura 5).

Figura 4: Rapto das Sabinas



Fonte: Plataforma Wikimedia⁵

Figura 5: Rómulo e Remo



Fonte: Blog Whooh Art⁶

Oportunamente, lancei a seguinte questão, tendo obtido a resposta do aluno X: _

Professor: – Qual é a importância do mito da fundação e do rapto das Sabinas para a Humanidade?

⁵ Disponível em https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2f/Roma_la_Lupa_con_Romolo_e_Remo.jpg

⁶ Disponível em <https://pt.wahooart.com/A55A04/w.nsf/O/BRUE-7Z4QKJ>

X: – *“Apesar de esclarecer e elucidar a origem de Roma, acho pouco provável. Em relação ao rapto das sabinas poderá ser um retrato dos imperadores que recorriam a artimanhas, traições, esquemas, violência e crueldade com intuito de manterem o poder nas suas mãos.”*

Ainda nesta aula, ao abordar o incêndio de Roma, dei a conhecer o imperador Nero. Contudo, a figura deste imperador está envolta em contradição, dualidade que procurei apresentar através de uma banda desenhada (cf. Anexo 6). Neste caso concreto, temos presente a dualidade e a incerteza. Considero estes casos importantes na medida em que é necessário mostrar aos alunos, que a história não é apenas verdades absolutas, é necessário duvidar, investigar, refletir, e sobretudo dar a conhecer as diversas narrativas para que posteriormente o aluno possa estudar, analisar, e chegar às suas próprias conclusões.

Deixei as duas narrativas em aberto e questioneei:

- Qual das duas versões consideras mais corretas: Nero, o autor do incêndio, ou Nero, o homem que, apesar de tudo, era inocente e acabou por reconstruir Roma e modernizar a cidade?

Segue, como exemplo, a resposta do aluno T:

Tendo em conta todo o seu passado, onde reinou a crueldade, atingindo os mais próximos, acho possível que Nero destruísse Roma com o objetivo de reconstruir a cidade. Constituindo uma boa desculpa para a execução dos Cristão, que cresciam e constituíam uma ameaça ao poder imperial.

4.5.3. Caso Didático n.º 3 – A Simbologia e Mitologia patente na Revolução Francesa

Esta aula, lecionada na turma do 2.º ano CPI/JAZZ, no dia 07/12/2020, teve uma duração de, sensivelmente, 100 minutos, no âmbito do Módulo 7. Inseriu-se no domínio “A cultura do salão” e no subdomínio “Das revoluções à revolução”. De um modo geral, os alunos foram bastante participativos, fazendo interpretações valiosas e eloquentes.

Num bloco de 90 minutos, cujo objetivo era trabalhar a Revolução Francesa de 1789 e posterior Período do Terror, os alunos visualizaram filme “Danton, o Processo da

Revolução”, realizado por Andrzej Wajda, a partir de uma peça de Stanisława Przybyszewska. Este filme, apesar de desconhecido pela maioria dos alunos, deixou-os fascinados pelo trabalho cinematográfico de Wajda. Naturalmente, com o advento das novas tecnologias e de um “Admirável Mundo Novo”, o docente tem de se adaptar ao fluxo permanente de mudança e reconhecer que o elemento multimédia tem a capacidade de captar e cativar o aluno, sendo o cinema um recurso indispensável na sala de aula. Devo dizer que, felizmente, a turma mostrou-se bastante receptiva à exposição deste formato em aulas posteriores.

Antes de iniciar a visualização do filme, fiz uma contextualização do período em questão, onde procurei diagnosticar os conhecimentos dos alunos acerca da Revolução e do Período do Terror. Concluímos que a Revolução Francesa é um contexto complexo, com múltiplas ramificações e aberto a interpretações e, ainda, que os valores da Revolução estiveram sempre em perigo, tendo sido necessário lutar pela repercussão desses valores universais. Apesar de a maioria dos alunos ter demonstrado um escasso conhecimento acerca deste tema, alguns alunos destacaram a Tomada da Bastilha como o principal marco da Revolução ou, ainda, a Queda da Monarquia Francesa.

Como elemento avaliativo, apliquei um guião com questões sobre o filme visto pelos alunos. Este guião (cf. Anexos 3 e 4) era composto por simbologia e elementos mitológicos, que estão intimamente ligados ao filme e ao respetivo período histórico. Para responder ao guião, os alunos, além de visualizarem o filme, tinham de pesquisar acerca dos respetivos símbolos – barrete frígio, cocarde tricolor, frontispício da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. O guião pretendia despertar, também, o espírito reflexivo e crítico por parte do aluno acerca da pertinência do símbolo como elemento comunicativo e alusivo a determinados ideais, pois, de acordo com Hobsbawm, “em tempos de revolução, nada é mais poderoso do que a queda de símbolos” (Hobsbawm E. 2012).

Na última questão do guião, aliei um quadro de Goya ilustrando Saturno devorando os seus filhos e acompanhado da seguinte frase do dramaturgo alemão Georg Buchner: “A revolução é como Saturno, devora os seus próprios filhos” (fig. 6).

Um possível paralelismo ocorre ao associar-se a trágica narrativa de cronos a devorar os seus filhos com a narrativa histórica, onde a Revolução devora os revolucionários que a

fizeram, descrevendo através desta alegoria o período do terror. Creio que esta estratégia foi bem-sucedida, devido à qualidade das respostas dos alunos. Não havendo qualquer negativa, senti o envolvimento de grande parte da turma e isso foi possível constatar não através das respostas que deram, mas das através das respostas que deram, mas das questões que colocaram no final da aula.

Figura 6: Francisco de Goya – Saturno devorando seus filhos



“A revolução é como Saturno, devora seus próprios filhos”

Georg Büchner

Autor Francisco de Goya

Data 1819-1823

Técnica Óleo sobre reboco trasladado a tela

Dimensões 146 cm × 83 cm

Localização Museu do Prado, Madrid

Questão presente no guião:

- Concordas com a afirmação indicada na caixa de texto (acima)? De que forma a revolução devorou os seus filhos? Tendo em conta o filme “O caso Danton”, explica o período do terror encetado por Robespierre.

Resposta da aluna X:

“Concordo com esta afirmação pois tal como Saturno devorava os seus próprios filhos para que estes não o ultrapassassem/destronassem também a Revolução “devorou” os seus próprios representantes pois estes não estavam concordando com tudo o que esta agora representava (falta de expressão, perseguição, mortes em massa, guilhotina, sangue, ...). O melhor exemplo após visualizar “Danton” é o próprio Danton. Este era “filho” da Revolução, tinha sido um dos principais da mesma, tinha iniciado o Tribunal

caracterizador da Revolução e mesmo assim foi guilhotinado. Por causa da frustração e medo da Revolução (equivalente ao medo de Saturno), esta podendo ser vista como Robespierre, de que Danton pudesse pôr em prova o poder da Revolução, a Revolução/Robespierre perseguiu e mandou matar Danton e todos os que o apoiavam apenas pelo facto que este desprezava os novos ideais de Robespierre que instaurou o Período do Terror caracterizado pela guilhotina, mortes em massa, perseguições e fome. Como Saturno, a Revolução matou Danton e os seus apoiantes antes que estes pusessem em causa a sua posição e poder, pois, estes tinham o apoio de grande parte da população, ou seja, o povo. Podemos ver também esta situação de um ponto geral, a Revolução (Saturno) defendia Liberdade, Fraternidade e Igualdade perante os seus filhos, porém quando estes rebelam-se contra esta e demonstram afetar o seu lugar esta mata-os para que não saia prejudicada”.

4.5.1. Caso Didático n.º 4 – Cristianismo: Noções de Santidade

Esta aula, lecionada na turma do 1.º ano CPI/JAZZ no dia 16/12/2020, inseriu-se no domínio da “Cultura do mosteiro” e no subdomínio “Os espaços do cristianismo”. O sumário foi registado da seguinte forma:

O poder da escrita: scriptorium, livraria e chancelarias (síntese 2) 2. O cristão S. Bernardo (1090-1153). Um monge no mosteiro (Biografia). 3. A coroação de Carlos Magno (800). O modelo do imperador cristão – Acontecimento. 4. A formação da arquitetura cristã. 4.1. Dos primórdios da arquitetura cristã à arquitetura bizantina: a importância da matriz.

Um dos principais elementos de destaque da História incide sobre os mosteiros. Contudo, procurou-se desmistificar a ideia de que a Idade Média corresponde somente à idade das trevas, através de uma situação-problema que teve como indutor a seguinte passagem: “Há também a bela Idade Média...a dos cavaleiros, a dos castelos, a da Arte Românica, a da cor. Europa começa a constituir-se na Idade Média” (Jacques Le Goff, 1997).

Após a leitura da passagem anterior, lancei a seguinte questão: – “O que sabem sobre a Idade Média?”. Foi evidente que as respostas dos alunos tinham em si uma conotação pejorativa, entendendo a Idade Média como uma época repleta de misticismo, pestes e guerras. Em coletivo, localizámos no tempo a Idade Média, dando início à exploração

desta época. Os alunos exploraram gravuras, representações importantes para os elementos da sociedade que eram iletrados, e refletiram sobre o poder da escrita e do seu misticismo. Em seguida, procurei criar um paralelismo entre o livro “O Nome Da Rosa”, de Umberto Eco, e o ensaio “*O percurso*”, de Jacob Pinheiro Goldberg⁷.

Na Idade Média, a própria escrita era uma espécie de segredo reservado apenas à Igreja. Mesmo assim, com restrições a determinados livros, toda a trama de “O Nome da Rosa” gira em torno das tentativas das personagens em ler um exemplar da segunda parte da *Poética* de Aristóteles, na qual o filósofo grego discorre sobre o humor, o riso, a comédia e a arte que nasce dos “simples”, isto é, do povo. A leitura deste livro foi a causa de vários assassinatos e, ainda, de um incêndio que devastou o mosteiro. O privilégio de alguns também está na origem das sociedades secretas. A maçonaria, por exemplo, originou-se nas corporações de construtores e pedreiros da Idade Média que mantinham em segredo certos processos técnicos de seu ofício.

Posteriormente, fiz o seguinte pedido aos alunos: “Explica por que razão a escrita e a leitura estavam circunscritos aos membros eclesiásticos”. Ainda nesta aula, explorámos a figura de S. Bernardo. Compreendi, através desta exploração, que os alunos tinham, inclusive, dificuldade em assimilar o conceito de Santo, como se evidencia pela intervenção do aluno I.

Aluno I: – *Esta condição de santo nada terá que ver com o divino sendo que a santidade é algo unicamente criado pela Igreja, ou seja, pelo homem, não existindo a intervenção divina.*

Os alunos consideraram pouco provável a relação entre o conceito de santo e o divino, que está amplamente retratada pela arte como, por exemplo, no quadro de Philippe de Champagne (*S. Bernardo de Claraval*) ou na *Aparição da Virgem Maria a São Bernardo*, retratado por Murillo.

⁷ Goldeberg (s/d) Disponível em <https://books.google.pt/books?id=K5CrIQ1pLrYC&lpg=PP1&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Figura 7: Montagem de imagens ilustrativas de São Bernardo



4.5.2. Caso Didático n.º 5 – Gênese do Cristianismo (O papel da simbologia)

Esta aula, lecionada na turma do 1.º ano de CPI/JAZZ, no dia 20/01/2021, teve uma duração de, sensivelmente, 100 minutos. Inseriu-se no domínio “Cultura mosteiro” e no subdomínio “Os espaços do cristianismo”. O sumário foi registado da seguinte forma:

10. As Artes da cor: Pintura, mosaicos e iluminura; 10.1. Dos primórdios da pintura cristã à arte paleocristã e ao triunfo do mosaico parietal; 10.2. O refúgio do esplendor: o papel da cor no templo românico.

Como situação-problema, utilizei a seguinte frase de *Lev Tolstoi*: “As grandes obras de arte somente são grandes por serem acessíveis e compreendidas por todos”. A razão pela qual fiz menção a esta frase prende-se com o simples facto de estar conectada à arte primitiva cristã, sendo que o intuito da arte cristã era a funcionalidade, ambicionando que todos pudessem perceber a doutrina cristã, que apenas seria exequível com a criação de símbolos, desenhos. É necessário entender que os crentes não tinham acesso às sagradas escrituras, e muito menos sabiam ler e escrever, permanecendo o analfabetismo da esmagadora maioria da população, porém eram capazes de interpretar os símbolos e os desenhos, contribuindo para disseminar e fortalecer a fé.

Após a exploração da passagem acima mencionada, tornou-se necessário compreender o Cristianismo para, posteriormente, entender a arte cristã. Por este motivo, visualizou-se um curto vídeo, disponibilizado pela *National Geographic*, sobre o cristianismo. Em jeito de *brainstorming*, fiz a questão “O que é o Cristianismo?”. Discutiu-se a força que o

Cristianismo tinha na era primitiva e o seu carácter subversivo que ameaçava o *status quo* da época, assim como a sua influência nos dias de hoje.

A arte primitiva cristã está muito associada à arte nas catacumbas e túneis labirínticos onde os Cristãos praticavam o culto. Fiz alusão a uma panóplia de símbolos (cf. Anexo 5) que estão presentes na arte cristã como, por exemplo, o Bom Pastor através de uma gravura das catacumbas, explicando tratar-se de uma metáfora quando se compara Jesus Cristo a um bom pastor que cuida das suas ovelhas e que é despojado daquilo que é visível aos olhos, tal como os crentes devem ser. Os pastores estão presentes nas tradições natalícias, o que revela que os pastores foram os primeiros a adorar o menino Jesus.

Foi mencionado que muita desta simbologia perdeu-se no tempo e que a realidade cristã da época é muito diferente da contemporânea. O peixe foi um símbolo crucial para os cristãos na era da perseguição Romana, levando os Cristãos a praticar os seus rituais litúrgicos e a arte parietal no interior das catacumbas. A palavra peixe em Grego era constituída por um conjunto de iniciais que formava a palavra *ichthys*, peixe em Grego antigo: “*Iesous Christos, Theou Yios Soter*”, traduzindo significa “Jesus Cristo, Filho de Deus, Salvador”. O símbolo em questão tinha uma grande valência, podendo servir de senha e contrassenha, com intuito de garantir a segurança dos fiéis numa época tão hostil à fé Cristã.

4.5.3. Caso Didático n.º 6 – Neoclassicismo (acervo de imagens da civilização grega)

Esta aula, lecionada na turma do 2.º ano de CPI/JAZZ, no dia 21/04/2021, com duração de cerca de 100 minutos, inseriu-se no domínio do neoclassicismo em Portugal (cf. Anexo 2). O sumário foi o seguinte: O Neoclassicismo em Portugal.

Como indutor à abordagem deste domínio, aliei a História e a Literatura, prática frequente ao longo de todo o meu percurso de iniciação à prática profissional. A obra “Felizmente há luar”, de Luís de Sttau Monteiro, foi escolhida justamente pelo facto de espelhar de forma alegórica a realidade do século XIX, tendo como objeto denunciar a natureza de um regime ditatorial: o Estado Novo. Para abordar um tema como o neoclassicismo em Portugal, creio ser importante, primeiramente, esclarecer o contexto político, social e económico vigente, até porque dadas as vicissitudes da política internacional nos fins dos

séculos XVIII e XIX, a chegada de linhas neoclássicas foi tardia em Portugal. O seguinte excerto foi utilizado como mote para reflexão:

O povo, Reverência, não leu o “Eclesiastes” e pouco se preocupa com a origem do poder. Interessa-lhe mais o preço do pão... Talvez, se o ensinassem a ler, tomasse conhecimento do “Eclesiastes” ... (Monteiro, 2008, p. 36)

O excerto supracitado é justamente um reflexo do panorama português do século XIX, um país profundamente arcaico, rural e iletrado. Contudo, como podemos constatar condenar a plebe, a penúria e a ignorância é uma prática recorrente de qualquer regime déspota e é um padrão que ocorre em toda a história, tendo como diretrizes a limitação da informação, educação de baixa qualidade, inacessibilidade à cultura e à arte, e tendo como desígnio final o domínio e o controlo.

O termo “Eclesiastes”, desconhecido pela grande parte dos alunos, foi clarificado, assim como todo o misticismo que está envolto nesta secção bíblica e na sua associação à obra do rei Salomão. Na obra “Felizmente há luar” constam outros elementos simbólicos que é necessário serem desvendados: o luar, a fogueira, os tambores, as moedas, a saia verde e, inclusive, o próprio título.

Iniciámos esta exploração através do título, nomeadamente a partir das falas de D. Miguel e de Matilde.

D. Miguel: – *Lisboa há-de cheirar toda a noite a carne assada, Excelência, e o cheiro há-de-lhes ficar na memória durante muitos anos...sempre que pensarem em discutir as nossas ordens, lembrar-se-ão do cheiro... (Com raiva) É verdade que a execução se prolongará pela noite, mas felizmente há luar...*” (Monteiro 2008 p.131)

A punição de Gomes Freire, por ser ao luar, era passível de ser observada por todos, tendo como intuito levar a cabo um efeito dissuasor, ou seja, evidenciando que as diretrizes do poder não deveriam ser questionadas por ninguém. Por outro lado, é através de Matilde que o título ganha uma dualidade. Realizar-se a punição ao luar não só permitia que todos vissem, como também que todos se inquietassem com as consciências de tal ato, fomentando a luta contra um poder déspota.

Matilde: – “*Olhem bem! Limpem os olhos no clarão daquela fogueira e abram ao que ela nos ensina! Até a noite foi feita para que a vísseis até ao fim... (Pausa) Felizmente, felizmente há luar!*” (Monteiro, 2008, p. 140)

Na Tabela 3 é possível encontrar os significados atribuídos e discutidos com os alunos a cada símbolo presente nesta obra.

Tabela 3: Símbolos e respetivos significados na obra “Felizmente há luar”

Símbolo	Significado
<i>Lua</i>	“É em correlação com o simbolismo do sol que se manifesta o simbolismo da lua. Os seus dois caracteres mais fundamentais derivam, dum lado, de a lua ser privada de luz própria e ser apenas um reflexo do sol; por outro lado, de a Lua atravessar fases diferentes e mudar de forma. É por isso que ela simboliza a dependência e o princípio feminino (salvo exceção), bem como a periodicidade e a renovação. Sob este duplo aspeto, ela é o símbolo de transformação e de crescimento (crescente da Lua)” (Chevalier J. & Gheerbrant A. 2019 p. 418)
<i>Saia</i>	Foi adquirida em Paris e é uma referência à cidade onde foi congeminado a revolução de 1789, deixando os regimes déspotas alarmados sobre o vírus revolucionário. A cor o verde é apologia à esperança.
<i>Fogo</i>	Tem um carácter libertador, simboliza a metamorfose, a morte do antigo status quo, ascensão do conhecimento e a vitalidade da razão. O fogo incita a liberdade, a mudança que irá chegar, constituindo um processo que ninguém poderá travar. Por outro lado, o fogo poderá representar a repressão às ideias libertárias. “Julguei que isto era o fim e afinal é o princípio. Aquela fogueira, António, há de incendiar esta terra!” (Monteiro, 2008 p. 140)
<i>Moedas</i>	Simboliza a situação precária em que se encontra a plebe, precariedade que é amplamente promovida por quem detém as rédeas do poder. Representa a soberba, a prepotência, a traição e corrupção de quem toma as decisões para com os próprios compatriotas.
Tambores	Representa a repressão o medo e a tragédia, além disso é uma clara alusão à máquina bélica que representa um autêntico Golias. “Sempre que há uma esperança os tambores abafam-lhe a voz...” (Monteiro, 2008, p. 77)

Esta obra revela as vicissitudes de Portugal nos inícios do século XIX, assim como o papel das associações secretas como a maçonaria. A maçonaria, para além de ser perseguida, constituía um baluarte da liberdade, fazendo-se representar na figura de Gomes Freire de Andrade Grão-Mestre do Grande Oriente Lusitano, que foi condenado e morto, tornando-se um mártir da liberdade. É este desejo de mudança, que se materializa

com a proliferação das ideias iluministas que contribui para uma alteração da estética, que outrora incidia maioritariamente no barroco e rococó, estilos que estão associados ao antigo regime. Sendo necessário imprimir uma nova estética, o neoclassicismo, ilustra justamente esta metamorfose intelectual espiritual e estética que está patente na obra *Felizmente há Luar*, através da simbologia acima mencionada.

Neste domínio, foi ainda lecionada uma aula à turma do 2.º ano CPI/JAZZ, no dia 05/05/2021. O sumário foi registado da seguinte forma:

9. O neoclássico: o regresso à ordem; 9.1 Arte e revolução: o neoclassicismo como expressão do triunfo das concepções iluministas; 9.2 A Antiguidade como objeto; 9.3 De França para o mundo, a expressão do gosto neoclássico.

Para iniciar a aula e ilustrar o neoclassicismo, optei por pedir à turma um voluntário para declamar o poema de Edgar Allan Poe “*Para Helena*” (cf. Anexo 7). O momento de declamação foi acompanhado pela composição de Chopin *Nocturne op.9 No.2*.

A escolha deste poema decorre do facto de esta narrativa estar imbuída de elementos clássicos desde a mitologia até à literatura. Edgar Allan Poe é conhecido pelos seus contos obscuros, sombrios e fantasmagóricos; contudo, nesta obra temos uma dedicatória a Jane Stanard. Tendo em conta que o respetivo poema se insere no século XIX, podemos compreender a febre que contaminava o homem pela redescoberta das civilizações da antiguidade clássica. É possível identificar claramente os elementos clássicos presentes neste poema. Na primeira estrofe, por exemplo, encontra-se a alusão ao protagonista da Odisseia ou a tradição Romana de Ulisses e o seu retorno ao reino de Ítaca, onde a sua esposa Penélope, de forma indómita, espera o seu regresso. Na segunda estrofe, por exemplo, encontra-se uma clara referência às vicissitudes da viagem, que está plasmada na *Odisseia* de Homero, uma viagem que deveria demorar semanas, mas demorou dez anos. Encontra-se ainda a referência a Jacinto, um mortal que, devido à sua beleza, foi cobiçado pelos deuses, acabando por ter um desfecho trágico. É ainda claro o engrandecimento das civilizações clássicas – para *a glória que foi a Grécia / E a grandeza que foi Roma*. Por fim, na última estrofe, encontra-se a história de Eros, de Psique e a lâmpada, motivo pelo qual Eros acaba por desposar Psique. No último verso temos a referência à Terra Santa, o que poderá ser uma alusão aos Campos Elísios ou os Jardins

do Éden, lugar longe das convicções humanas onde Edgar Allan Poe pudesse encontrar a sua musa.

4.6. Concepções dos alunos acerca da aprendizagem da História a partir dos mitos e dos símbolos

Nesta secção apresento e discuto as respostas e as reflexões que surgiram, por parte dos alunos, às questões que coloquei, ao longo dos momentos didáticos. Para suportar esta discussão, em alguns exemplos, encontram-se transcritas na íntegra as respostas dos alunos (Tabela 4).

Tabela 4: Discussão do desempenho dos alunos perante questões/indutores

Questão/Indutor	Discussão/análise
Qual é o significado da seguinte frase: O mito é o nada que é tudo?	Os alunos apresentaram exemplos da sua vida pessoal e sentimental que dá alento a esta frase, traduzindo que Pessoa sabe que a Poesia na sua brevidade pode aplacar a totalidade dos elementos psicológicos de um indivíduo.
Questão/Indutor	Discussão/análise
O que são mitos?	Os alunos sabem reproduzir as definições que foram apresentadas no relatório, os seus diferentes itens, mas também trouxeram exemplos pessoais nestas definições, como o facto de os mitos nos conduzirem para novas realidades, fazendo-nos ver que “há coisas à vista de todos que não conseguimos ver”.
Questão/Indutor	Discussão/análise
O que são símbolos?	A linguagem simbólica conduziu a trabalhos individuais de grande perícia e qualidade. Fiquei honestamente surpreendido. No âmbito da Revolução Francesa analisámos os símbolos da Revolução como, por exemplo, o barrete frígio e o busto da República. Resposta do aluno X: <i>A imagem da mulher é simbólica, na medida em que representa a virtude, é a mãe da Pátria, representa a energia, a proteção, a guerra e a paz do novo mundo que surgiu com o iluminismo. A mulher, para além disso, representa várias repúblicas incluindo a Portuguesa e a Francesa. É possível observar que as mulheres que representam a República, e os seus defensores utilizam sempre um barrete frígio. O barrete frígio remonta há muitos anos, no tempo dos gregos e romanos onde a liberdade era representada por uma mulher com um barrete chamado piléus, barrete que era utilizado pelos escravos que recebiam a liberdade na Roma Antiga, devido a</i>

	<i>um equívoco este barrete foi confundido com o barrete frígio, que foi utilizado na Frígia, que se localiza na Ásia Menor, e passou a ser o símbolo máximo da República. Através destes símbolos que estão nas bandeiras ou brasões comunicam uma mensagem, sobre a história, cultura, indicando assim a sua forma de governo de um país.</i>
Questão/Indutor	Discussão/análise
Qual a importância dos mitos e dos símbolos para a humanidade?	Resposta de aluno Y: <i>“O símbolo e o mito tem o poder de criar uma ligação com o passado, é possível perceber a realidade da época e o comportamento das pessoas que viviam nesse passado.”</i>
Questão/Indutor	Discussão/análise
Porque será que existem mitos ou necessidades de criar estas ideias?	De forma expositiva, os alunos demonstraram a pertinência do mito para explicar a origem do mundo. Contudo, a grande maioria, numa primeira abordagem, associou o mito a algo pejorativo, ou seja, o mito (falso, inverosímil). Apesar disso, através da exploração e reflexão coletiva, os alunos compreenderam que o mito e o símbolo eram percebidos como realidade para civilizações clássicas, condicionado os seus comportamentos.
Questão/Indutor	Discussão/análise
Por que razão temos plasmado na cerâmica grega elementos mitológicos e simbólicos?	Os alunos mencionaram que a cerâmica grega, para além do seu carácter funcional (armazenar produtos, como o vinho, cereais, azeite) também era amplamente utilizada nas cerimónias fúnebres e ainda que constituía um autêntico registo historiográfico da vida na Antiguidade, espelhando os pensamentos, crenças, medos, vivências, costumes e tradições desta comunidade.

5. Conclusão

A narrativa é intrinsecamente humana. A humanidade sempre criou narrativas, os impérios caem, mas as narrativas persistem. Numa era de conflitualidade de narrativas, os mitos e os símbolos trazem elementos que podem ser válidos para a resolução de dilemas, isto porque apesar de os dilemas da humanidade e dos seus membros adquirirem novas formas e feitios, a sua essência mantém-se. Com o advento da revolução tecnológica, e os seus diversos estádios, os mitos gregos oferecem um sólido substrato de interpretações e soluções. Aliás, para transformar este mundo num lugar melhor temos não só de o compreender, mas também imaginar como essa transformação vai ocorrer.

Os mitos oferecem essa possibilidade de imaginar, criam um contexto para que o indivíduo sonhe com algo diferente, algo que traga frutos para sua comunidade e para esta grande comunidade global que é a humanidade. A História não serve só para identificar erros, vícios, para prevenir o fatalismo da húbris humana. A História também serve para ir buscar estímulos para fazer algo melhor, exemplos de coragem e determinação, “bons exemplos”, e o mito proporciona “bons exemplos”.

Esta aceção foi sendo desenvolvida no decurso deste trabalho. Na sala de aula experienciei o efeito salutar dos mitos no ambiente letivo, presenciei o entusiasmo que gera nos alunos. No que diz respeito à primeira e terceira questões colocadas no início deste estudo – Q1. *Qual a exequibilidade didática dos mitos e dos símbolos na discência da História?*; Q3. *Os mitos e os símbolos podem ser veículos de construção de conhecimento histórico?* – a resposta é sim, os mitos podem ser veículos na construção deste conhecimento e, por isso, podem revelar-se um excelente recurso didático no ensino-aprendizagem de História. Não é só uma questão de factos históricos, é também uma matéria da Cultura e da Cidadania. Os alunos caminharam neste sentido, permitindo que o resultado deste trabalho fosse positivo, contribuindo para a constatação que os mitos e os símbolos são um excelente universo de estudo em contexto escolar.

Em relação à segunda e quarta questões – Q2. *De que modo devem ser contextualizados os mitos e os símbolos no ensino da História?*; Q4. *Como poderemos esquadrihar, do ponto de vista didático, estas narrativas mitológicas e simbólicas?* – cabe dizer que, apesar de o foco dos casos didáticos aqui apresentados recair sobre mitos e símbolos que se articulam diretamente com o atual programa de História da Cultura e das Artes, o

conhecimento que adquirir, ao longo desta prática, acerca dos mitos e símbolos permite-me concluir que o mito não faz parte só da génese cultural ocidental, os mitos são universais e transversais a diversas culturas. Ter como indutor um vaso, por exemplo, para aprender sobre as formas de vida de uma determinada cultura revelou-se um instrumento didático poderoso. Visualmente são disponibilizados aos alunos representações cativantes, mitológicas e simbólicas, que se articulam com as narrativas textuais que se podem encontrar sobre a História. Esta complementaridade de representações/interação simbólica permitiu que os alunos caminhassem além da objetividade de um dado texto que retrata uma dada história, pois os mitos e os símbolos admitem, não só dar asas à imaginação, a compreensão da história de forma mais holística.

Por fim, no que diz respeito à quinta pergunta – *Q5. Como podem ser usadas estas narrativas no desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos?* – creio que mais tempo de prática e uma maior recolha de dados, nomeadamente através de questionário e/ou observação direta dos momentos de trabalho de grupo, tornariam mais clara a resposta a esta pergunta. Contudo, foi evidente em todas as turmas um grande envolvimento em todas as atividades realizadas acerca da mitologia e simbologia, contribuindo para sustentar positivamente a relação alunos-alunos e alunos-professor. Dada a necessidade de se interpretarem mitos e símbolos, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver a sua capacidade de interpretação, argumentação e escuta ativa, especialmente em momentos de debate. Aprender História não deverá ser apenas aceitar como única a perspetiva com que essa história nos é transmitida. Aos alunos, deverá também ser dado tempo e espaço para que, a partir dos seus conhecimentos e conceções prévias, possam construir a sua visão da História para, posteriormente, debatê-la entre pares.

Aos meus colegas, lanço o desafio de procurar ensinar a História de outras culturas através dos mitos, que considero ser relevante para superar a visão monolítica da história. Através desta experiência, entendi que estudar o mito pode ser uma maneira de superar barreiras e obstáculos culturais e também uma forma de combater o preconceito. São exemplos a cultura islâmica e as culturas asiáticas, bem como os aborígenes australianos, universos em que encontrei mitos fascinantes e inesquecíveis.

Este trabalho pretende mostrar o valor das narrativas mitológicas. Considero que o seu corpo tem elementos suficientes para evidenciar que esta é uma temática que merece atenção, pelo seu positivo impacto no ensino-aprendizagem da História. Ainda que se reconheçam as limitações da relação do mito com o real, as narrativas mitológicas são instrumentos de superior valor que permitem recriar as circunstâncias sociais e psicológicas de uma determinada era e as suas representações do tempo particulares. Por considerar que os professores de História são também “recriadores de imaginários”, parece-me importante o didatismo do imaginário. O professor de História pode e deve alimentar esta potencialidade nos alunos.

Este relatório procura deixar algumas orientações metodológicas para a utilização destas narrativas na aprendizagem da História. São exemplos os casos didáticos apresentados, que procuram explorar alguns mitos e símbolos que se escondem timidamente nos nossos programas de História. No meu entender, os resultados são bastante satisfatórios e gratificantes. As diferentes abordagens associadas aos respetivos casos didáticos trouxeram dinâmicas proficuas para a sala de aula.

Saliento a disponibilidade das minhas orientadoras, para as quais deixo, novamente, o meu agradecimento. A sua experiência e conhecimentos em muito ajudaram neste sucesso. Ainda assim, a concretização deste trabalho num contexto de prática de ensino supervisionada fez com que fosse necessário atender a um conjunto muito amplo de determinações de trabalho. Deste modo, nem sempre foi possível explorar tanto quanto gostaríamos. Considero que um estudo mais extenso no tempo facultaria a oportunidade para aplicar algumas destas estratégias com maior profundidade, contribuindo para uma maior recolha de dados. Permanece também o interesse e a motivação para desenvolver um trabalho de pesquisa com os alunos sobre os mitos e os símbolos regionais e insulares, de forma a trabalhar outros estádios de análise e outras faculdades e proficiências.

Acredito nas potencialidades do estudo da mitologia e da simbologia para o ensino-aprendizagem da História, pois permite um cruzamento com outros saberes e conhecimentos, que vão desde a “*haute culture*” à cultura popular, à Sociologia ou à Antropologia. Foi um privilégio fazer este trabalho. Não posso ficar mais grato do que estou.

6. Referências bibliográficas

- Armstrong K. (2005). *Uma Pequena História do Mito*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bogdan R. C. & Biklen S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvares, S. B. dos Santos e T. M. Baptista, Trad). (1.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Brisson L. (1994). *Platon, les mots et les mythes*. Paris: La Découverte.
- Burkert W. (1991). *Mito e Mitologia*. Lisboa: Edições 70.
- Carderaro L. (2021). A arte das musas: Uma introdução às relações entre música e mito na Grécia Antiga. *Clássica-Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, 34(1), 173-185.
<https://doi.org/10.24277/classica.v34i1.954>
- Chevalier J. & Gheerbrant A. (2019). *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Paris: Editora Teorema.
- Cioran E. (1995). *La chute dans le temps*. Euvres. Paris: Gallimard.
- Cortesão L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. 37-42. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26195/2/84148.pdf>
- Demartis, L. (2006). *Compêndio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Dowden K. (1994). *Os usos da mitologia Grega*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.
- Durand G. (1982). *Mito, Símbolo e Mitodologia*. Porto: Editorial Presença.
- Eliade M. (1986). *Aspectos do Mito*. Lisboa: Edições 70.
- Estrela A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. (4.^a ed.). Lisboa: INIC.
- Fontes V. (2013). *O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica*. (Master's thesis). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Repositório da

Univerdade do Porto.

https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28408

França V. (2007). Contribuições de GH Mead para pensar a comunicação. *Encontro Anual da Compós*, XVI. 1-16. Curitiba: UTP. Disponível em:
http://www.compos.org.br/data/biblioteca_219.pdf

Gasparin J. L. (2006). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas São Paulo: Autores Associados.

Glavean, V. P. (2021). *From Mythology to Psychology – an essay on the Archaic Psychology in Greek Myths*. *EJOP*, University of Bucharest. Disponível em:
<https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/351/html>.

Goff, L. (1977/1988). *Histoire et Mémoire*. Paris: Gallimard.

Goffman E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.

Goulart, E. D. (2010). Observações introdutórias sobre os paradoxos sorites e o fenômeno da vagueza na linguagem natural. *Revista Fundamento*. (1.^a ed.). Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais.

Grimal P. (1965). *A Mitologia Grega*. Coleção Saber Atual. São Paulo, Editora: Difel.

Halbwachs M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro Editora.

Hatzfeld J. (1977). *História da Grécia Antiga*. Mira-Sintra, Mem Martins: Publicações Europa América.

Haydt R. C. C. (2008). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.

Hobsbawm E. (2012). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lamas M. (2000). *Mitologia geral: Volume I-Mitologias dos primitivos actuais, das américas, egípcia, suméria, assírio-babilónica, hitita, fenícia, pré-helénica, graga e romana*. Lisboa: Editorial Estampa.

Levi-Strauss. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.

Litz V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino de história*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>

Miyashiro, S. (2016). *Lendas e Mitos no ensino fundamental*. Congresso Internacional de História. Disponível em:

http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1470844324_ARQUIVO_LendaseMitosnoensinofundamental.pdf

Pessoa F. (s.d.). *Arquivo Pessoa*. Obtido de Obra Édita. Disponível em

<http://arquivopessoa.net/textos/1274>

Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de ensino, o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.

Rüsen J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. V.1, n.2, p.7-16. Ponta Grossa, PR.

Sousa E. (2004). *Mitologia História e Mito*. Lisboa: Imprensa Nacional da Moeda.

Zi L. (2019). *Tao Te Ching*. Lisboa: Nova Vega.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 138/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I série, n.º 139. <https://dre.pt/application/conteudo/178548>

Decreto-Lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I série, n.º 55. <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

Documentos Legais

Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória – disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf

Aprendizagens Essenciais 10.º Ano História da Cultura e das Artes – disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_hca.pdf

Aprendizagens Essenciais 11.º ano História da Cultura e das Artes – disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf

Decreto-Lei n.º 139/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2011). Diário da República: I série, n.º 139. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>

7. Anexos

7.1. Anexo 1. Aprendizagens Essenciais para o 10.º e 11.º anos na disciplina História da Cultura e das Artes

Operacionalização das aprendizagens essenciais (AE) 10º ano Secundário História da cultura e das artes	
Organizador Módulos	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:
Módulo inicial: Criatividade e ruturas	Compreender a existência de grandes ruturas culturais e estéticas do século XX e XXI, como ponto de partida para a própria abordagem da disciplina. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram.
Módulo 1: A CULTURA DA AGORA – O homem da democracia de Atenas	Avaliar o contributo de Péricles para a consolidação da democracia no século V a.C. Identificar a Grécia como berço do urbanismo ocidental relacionando diversos espaços públicos de Atenas, nomeadamente a Ágora e a Acrópole com a vida da pólis, o diálogo, o comércio, a política, a razão. Compreender a construção identitária da sociedade grega clássica – os deuses e o Olimpo, os heróis, enquanto homens com poderes de deuses; a importância dos mitos, dos sentimentos, das virtudes e da razão. Compreender , a partir do Parthenon, síntese da arquitetura grega e do templo de Athena Niké, as ordens arquitetónicas como sistema racional de construção. Demonstrar o carácter cívico, sagrado e de formação moral do teatro grego. Interpretar a evolução dos principais aspetos técnicos, formais e estéticos dos diversos períodos da escultura da cerâmica e da pintura gregas. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram.
Módulo 3: A CULTURA DO MOSTEIRO – Os	Compreender a relevância das fronteiras dos reinos cristãos e da geografia monástica da Europa. Conhecer aspetos da vida e feitos de Carlos Magno, enquanto modelo de imperador cristão. Reconhecer o mosteiro românico expoente da arquitetura monástica, como espaço de autossuficiência e como centro de conhecimento e de cultura.

espaços do Cristianismo	Reconhecer a iluminura como uma nova expressão de arte e outra forma de escrita. Comparar formas de vida: no castelo e no mosteiro. Reconhecer no Canto Gregoriano uma manifestação artística da devoção religiosa. Compreender a evolução da arquitetura cristã. Compreender a unidade e a diversidade do românico, através das características arquitetónicas principais e localizando os seus principais centros difusores. Especificar algumas características do românico em Portugal. Identificar aspectos temáticos e formais da escultura românica reconhecendo a sua dependência da arquitetura. Identificar manifestações da arte dos reinos muçulmanos na Península Ibérica, como expoente da civilização islâmica. Indicar elementos característicos constituintes do edifício religioso muçulmano em território peninsular. Referir características gerais da arte moçárabe. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram.
Módulo 4: A CULTURA DA CATEDRAL – As idades e Deus	Identificar as grandes cidades da Europa. Analisar a organização da cidade medieval. Distinguir o papel dos letrados na cidade, a partir da biografia de Dante. Compreender a evolução ocorrida na arte de construir na passagem do românico para o gótico. Reconhecer a catedral como expoente da arquitetura gótica, símbolo da afirmação dos espaços urbanos e espaço catequético, onde o vitral tem um papel relevante. Referir características principais da arquitetura gótica. Analisar a evolução do gótico em Portugal identificando monumentos góticos portugueses. Justificar a crescente autonomia da escultura em relação à arquitetura. Explicar como o medo da Peste Negra foi utilizado do ponto de vista social, político e religioso. Contextualizar o manuelino, um estilo entre a Idade Média e o tempo novo. Referir as características principais da arquitetura manuelina.

	Relacionar a revolução pictórica flamenga com as novas técnicas e o particularismo nórdico. Reconhecer casos práticos como produtos e agentes do processo histórico-cultural em que se enquadram.
Módulo 5: A CULTURA DO PALÁCIO – Homens novos, espaços novos, uma memória clássica	Explicar a relevância das rotas comerciais para uma nova percepção do mundo e do Homem. Indicar condições favoráveis ao desenvolvimento do humanismo e ao desenvolvimento artístico italiano no século XV. Relacionar o heliocentrismo com valores e conceitos subjacentes ao movimento renascentista. Avaliar a importância da imprensa para o desenvolvimento das ideias humanistas. Reconhecer as cortes principescas como centros de irradiação cultural e artística, a partir da biografia de Lourenço de Médicis e do seu exercício de mecenato. Indicar condições favoráveis ao desenvolvimento artístico italiano no século XV e ao desenvolvimento do humanismo. Analisar a pintura renascentista enquanto exercício intelectual. Identificar as principais características técnicas, estéticas e formais da pintura renascentista e a definição de novos temas: o retrato; o nu; a paisagem. Avaliar o impacto da redescoberta dos referenciais artísticos clássicos: o relevo, o retrato, a estátua equestre e a completa autonomização da escultura. Enunciar aspectos fundamentais da obra de Brunelleschi, Donatello, Masaccio, Piero della Francesca, Rafael, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo, identificando algumas obras destes artistas. Compreender o século XVI como uma época de crise de valores e da afirmação do indivíduo. Analisar reflexos do Renascimento e do Maneirismo em Portugal. Indicar condições favoráveis ao desenvolvimento artístico italiano no século XV e ao desenvolvimento do humanismo. Analisar a pintura renascentista enquanto exercício intelectual. Identificar as principais características técnicas, estéticas e formais da pintura renascentista e a definição de novos temas: o retrato; o nu; a paisagem.

	Avaliar o impacto da redescoberta dos referenciais artísticos clássicos: o relevo, o retrato, a estátua equestre e a completa autonomização da escultura. Enunciar aspectos fundamentais da obra de Brunelleschi, Donatello, Masaccio, Piero della Francesca, Rafael, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo, identificando algumas obras destes artistas. Compreender o século XVI como uma época de crise de valores e da afirmação do indivíduo. Analisar reflexos do Renascimento e do Maneirismo em Portugal.
--	--

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE) 11.º ANO SECUNDÁRIO HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES	
ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES
Módulos	O aluno deve ficar capaz de:
Módulo 6: A CULTURA DO PALCO – Muitos palcos, um espetáculo	Avaliar o significado do Tratado de Utrecht para a nova geografia e conjuntura histórica e cultural da Europa. Compreender o papel de Luís XIV na construção do cerimonial da Corte de Versalhes, enquanto expressão da hegemonia da França, exercício do poder autocrático do rei e modelo para a Europa da Corte. Reconhecer os muitos palcos da cultura europeia: Corte, Igreja, Academia, Teatro, Ópera e espetáculos efémeros. Compreender que o barroco, em todas as suas manifestações nacionais e regionais, deve ser entendido mais como um gosto do que como um estilo, sublinhando a forma como utilizava a sedução dos sentidos e a teatralidade. Identificar características da arquitetura e da escultura barrocas, ressaltando, na escultura, o dinamismo, a abertura da composição e a exacerbação do expressionismo. Relacionar a construção do Real Edifício de Mafra (1717- 1730/1737), expoente da arquitetura barroca, com a materialização da noção de poder régio absoluto. Avaliar a importância da luz na pintura barroca, assim como outros aspetos que a caracterizam. Caracterizar o barroco em Portugal e em Espanha, designadamente nos domínios portugueses e espanhóis, analisando o papel da aculturação e da miscigenação e os contributos do Brasil.
Módulo 7: A CULTURA DO SALÃO – Das “revoluções” à Revolução	Analisar o contributo cultural e artístico do ambiente de salão, ressaltando o papel dinamizador da mulher culta. Distinguir a importância dos filósofos iluministas enquanto influenciadores do pensamento e da ação, a partir da biografia de Jean-Jacques Rousseau bem como as repercussões políticas e educativas da sua obra.

	Reconhecer o impacto de A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e os novos valores de “liberdade”, de “igualdade” e de “fraternidade”. Explicar de que modo se impôs a estética do Iluminismo. Reconhecer o papel que o rococó, marcado pela tolerância, liberdade, irreverência e intimidade, teve no processo de desestruturação do barroco. Avaliar o impacto da expansão do rococó na arquitetura, na escultura e na pintura, em Portugal e em Espanha. Analisar o projeto de reconstrução da Baixa de Lisboa enquanto expoente do racionalismo iluminista na organização do espaço urbano. Reconhecer no neoclassicismo o triunfo das concepções iluministas e um desejo de regresso à ordem clássica, expresso em princípios de moderação, equilíbrio e idealismo, identificando alguns contributos do neoclassicismo em Portugal.
Módulo 8: A CULTURA DA GARE – A velocidade impõe-se	Analisar o contributo do ferro e do progresso técnico e tecnológico, associados à Revolução Industrial e à Revolução dos Transportes para as transformações sociais e culturais. Compreender a obra do Engenheiro Gustave Eiffel e o seu significado na transformação da arquitetura deste período. Reconhecer a Gare como local simbólico da cidade oitocentista, dinamizador do espaço urbano e ponto de confluência de gentes e ideias. Compreender o recuo dos saberes tradicionais neste contexto de progresso técnico, a apologia da máquina e o desenvolvimento das indústrias. Compreender, nesta conjuntura de rutura, a sedução que o passado mitificado da Idade Média exerceu sobre os românticos, conduzindo ao aparecimento das arquiteturas revivalistas. Localizar as origens do romantismo: França, Alemanha e Inglaterra. Analisar a pintura romântica – o triunfo da emoção e da exaltação do eu à arte pela arte – explicando a sua evolução em Portugal. Contextualizar o realismo e o impressionismo, relacionando-os com uma recusa do romantismo e com novas formas de apropriação do real, influenciadas, entre outras realidades, pelo advento da fotografia.

	Contextualizar o neoimpressionismo (divisionismo) e o pós-impressionismo. Identificar especificidades da pintura e da escultura em Portugal no século XIX. Compreender a rutura com o passado provocada pela arquitetura do ferro e pela arte nova, ressaltando as principais características de ambas e reconhecendo a importância dessas expressões artísticas em Portugal.
Módulo 9: A CULTURA DO CINEMA – A euforia das invenções	Avaliar os impactos das influências mútuas entre a Europa e a América do Norte, reconhecendo os primeiros anos do século XX como tempos de grandes ruturas políticas, económicas, sociais, culturais e artísticas. Reconhecer o significado do aparecimento do cinema como uma nova linguagem artística. Reconhecer na ação de Charles Spencer Chaplin (Charlot) a afirmação da mímica sobre a palavra e a criação de um ícone do cinema: o vagabundo, a felicidade e a crítica social. Relacionar o recuo da morte e do aumento da qualidade de vida com os avanços tecnológicos e da medicina, com a higiene e com uma maior preocupação com a ocupação dos tempos livres. Reconhecer o fauvismo, o expressionismo e o dadaísmo como movimentos de criação artística e de provocação. Identificar caminhos da abstração formal: cubismo, futurismo e movimentos subsequentes, explicando de que modo a arte abstrata pode ser democrática: arte informal, abstração geométrica e expressionismo abstrato. Analisar o período entre guerras: da arte degenerada à arte oficial dos regimes totalitários. Explicar o regresso ao mundo visível: realismo figurativo, realismo crítico, assemblage e arte expressiva. Descrever as principais características do surrealismo. Relacionar arte e função: a arquitetura e o design, ressaltando a importância das novas técnicas. Contextualizar os rumos seguidos pelas expressões artísticas portuguesas até aos anos 60: pintura, escultura, arquitetura.
Módulo 10	Avaliar o impacto das transformações geopolíticas e culturais do mundo contemporâneo na construção de novas identidades.

A CULTURA DO ESPAÇO VIRTUAL – A globalização impõe-se	Analisar as atividades humanas reguladas pela tecnologia, pela publicidade, pelo consumo e pela omnipresença dos modismos e do efêmero, contextualizando-as nos fenómenos da globalização do mundo contemporâneo. Compreender as telecomunicações, nomeadamente a internet, como meios de massificação, divulgação e receção do conhecimento. Reconhecer a importância da arte enquanto processo, analisando a utilização da publicidade e da vida quotidiana como meios de expressão, e contextualizando a Pop Art como um movimento iconoclasta. Reconhecer na Op Art e na arte cinética a expressão e materialização dos movimentos, gestos e objetos do quotidiano. Compreender a Arte-Acontecimento, da action painting ao happening e à performance. Distinguir alguns pólos da criação contemporânea, como a Minimal Art, a arte concetual e o hiper-realismo. Identificar algumas vias de expressão da arte portuguesa contemporânea. Refletir sobre os caminhos da arquitetura contemporânea. Analisar as suas vivências (o aluno) na sociedade atual, elaborando a sua história de vida, enquanto ser crítico, agente criativo e cidadão participativo.
---	---

7.2. Anexo 2. Plano de aula acerca do Neoclassicismo

Domínio: A Cultura do Salão			
Sumário: 9.O neoclássico: o regresso à ordem 9.1 Arte e revolução: o neoclassicismo como expressão do triunfo das concepções iluministas 9.2 A Antiguidade como objeto 9.3 De França para o mundo, a expressão do gosto neoclássico		Tempo letivo: 100 min	
Aprendizagens Essenciais: • Explicar de que modo se impôs a estética do Iluminismo. • Reconhecer o papel que o rococó, marcado pela tolerância, liberdade, irreverência e intimidade, teve no processo de desestruturação do barroco. • Reconhecer no neoclassicismo o triunfo das concepções iluministas e um desejo de regresso à ordem clássica, expresso em princípios de moderação, equilíbrio e idealismo.		Conceitos: Classicismo Salões da Academia Arqueologia Dilettantes Panteão	
Situação-problema: Poema “Para Helena” de Egar Allan Poe			
Questões-orientadoras: • Refira os movimentos artísticos que, traduzindo os novos valores da sociedade, sucedeu ao barroco e rococó. • Explícite quatro fatores para o desenvolvimento desse movimento artístico. • Explícite três valores do iluminismo que se encontravam em conformidade com as características da arte clássica			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
• O Neoclassicismo amplamente designado por neoclássico, constitui um movimento artístico, que é possível delimitar entre o séc.XVIII e XIX, e que triunfo principalmente no continente Europeu. • Este movimento foi edificado sob a influência Greco-Romana, ou seja, pelo Classicismo que	• Refira os movimentos artísticos que, traduzindo os novos valores da sociedade, sucedeu ao barroco e rococó. • Explícite quatro fatores para o desenvolvimento desse movimento artístico • Para além dos artistas, refira três outros agentes cuja atividade foi influente no interesse	Motivação: Apresentação e escrita do sumário: Definição de objetivos para a aula. Escrutínio coletivo do poema <i>Para Helena</i> de Edgar Allan Poe. • Ilustração da	• Participação oral e qualidade das intervenções • Realização de exercícios ao longo da aula • Realização de TPC

privilegia as formas equilibradas, simétricas. Com a metamorfose socia, económica, existiu a necessidade de encontrar um movimento artístico que retrate a mudança, tendo em conta que o barroco e rococó estão associados ao antigo regime. Importa destacar o papel da arqueologia assim como a história da arte, que permitiu a redescoberta do mundo clássico. • O desenvolvimento científico e filosófico do século XVII fez despertar na Europa uma nova atitude crítica que floresceu, no século XVIII, com o iluminismo. • As descobertas arqueológicas de Herculano (1738), de Pompeia (1748) e de <i>paestum</i>, na Itália e, mais tarde, da Grécia Antiga, comprovando as engenhosas e inteligentes soluções técnicas, a simplicidade. Era o regresso a ordem que correspondia aos interesses de uma nova ideologia revolucionária que tinha por modelos: primeiros, a Roma republicana; no tempo de napoleão, a Roma imperial; e, depois a inspiração grega. • Os Historiadores e	pelo passado clássico.	metamorfose que culminou na mudança do ambiente político, cultural, e artístico do século XVIII, através da música Ah! ça ira (des sans culottes) Letra: Soldado Ladré (1790), parodia sans culotte Execução: Édith Piaf (1954) Através da exposição oral do professor, explorar a obra de crítica de arte, salons de Denis Diderot. Que manifestou a necessidade de uma renovação das artes. • Esquema ilustrativo, das consequências imediatas do iluminismo, o interesse pelo passado histórico que motivou a redescoberta das civilizações pré-clássicas e clássicas. Discussão sobre o tópico seguinte:	
---	-------------------------------	---	--

arqueólogos cujo ofício permiti-o auscultar as antigas civilizações, através de obras como História da Arte Antiga de Joachim Winckelmann, assim como a descoberta de Herculano e Pompeia. • A criação da sociedade dos diletantes, amantes de arte empenhados na divulgação da arte clássica e na aplicação dos seus modelos à arquitetura inglesa. Neste capítulo da divulgação podemos destacar os autores de inúmeras gravuras como Giovanni Batista Piranesi, as suas ilustrações, que enalteciam a imponência da arquitetura romana, constituindo também importantes fontes de informação e elementos de estudo para o ensino nas Academias, assim como as publicações de obras tais como As Antiguidades de Atenas de Stuart e Revett, que muito contribuíram para a penetração do classicismo na Europa.		Devolver espólio dos museus aos países de origem? Fruto da busca desenfreada pelas civilizações da antiguidade. Prospeção que fundamentou e consolidou o neoclassicismo, e desencadeou a transferência de muitos artefactos e espólio que se encontram em países europeus. Leitura e Análise do texto A châtelet e B. Philippe Groslier, História da Arte Larousse. Barcelos: Civilização, 1985 Realização de exercícios. • Através da exposição oral do professor, evidenciar A arquitetura como testemunho da cultura greco-romana. Análise da obra de Johann Winckelmann. Assim como a	
---	--	--	--

		descoberta de herculano e pompeia. Perscutar as gravuras <i>vistas de Roma</i>, Giovanni Battista Piranesi, 1745. O seu trabalho de levantamento de monumentos em Roma foi determinante para o estudo do “modo clássico” nas Academias. Dar a conhecer os primeiros sinais de transformação que eclode nas ilhas britânicas. Visualização da obra de Sir Christopher Wren. Exposição oral do professor, Análise da Reconstituição do Pártenon, do livro <i>Antiguidades de Atenas</i>, James Stuart e Nicholas Revett, Londres, 1755. O Papel da sociedade dos diletantes para a difusão da estética clássica. Através de imagens, compreender a	
--	--	---	--

		influência de Andrea Palladio na arquitetura inglesa. Ilustração da obra de Jacques Germain Sufflot (1713-1780) na Igreja de Santa Genoveva, em Paris. Visualização de vídeo ilustrando o interior do Panteão. Contextualização do triunfo das ideias iluministas nos E.U.A, assim com a afirmação da estética neoclássica. Thomas Jefferson e o seu papel na difusão do neoclassicismo Capitólio de Washington, William Thornton, Visualização das seguintes obras: Benjamin Latrobe e Thomas Walter, Washington, EUA, 1793-1866. Casa de Thomas Jefferson, Thomas Jefferson, EUA, 1796-1806	
--	--	--	--

		Elementos iconográfico, com intuito de dar ênfase ao caráter monumental, purista e geométrico Igreja de Madeleine, em Paris Arco do Triunfo Salina Real de Arc-et-Senans	
		trabalho de Casa:	
Competências específicas da História: • compreensão temporal – O aluno utiliza unidades/convenções de datação para relacionar e problematizar a relevância de personalidades, acontecimentos, processos e interações em diversos tempos. • Compreensão Espacial em História – O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte de compreensão da ação humana em diferentes espaços ao longo do tempo. • Interpretação de fontes diversificadas com base em conhecimentos prévios, para inferir leituras historicamente válidas; • Relacionar acontecimentos e situações e explicar as suas consequências num processo evolutivo;			

7.3. Anexo 3. Guião do filme Danton, o processo da revolução

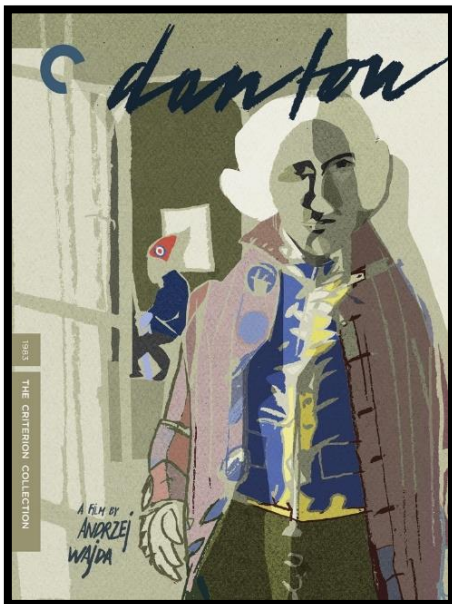
1. Identificação

(Aluno) Nome: _____

Número: _____

Data: ____ / ____ / ____

2. Ficha técnica



A) Título do filme: danton, o processo da revolução (danton, fra/polónia 1982)

B)

C) Direção: andrzej wajda

D) Elenco: gérard depardieu, wojciech pszoniak. 131 min. Pole video

E) *Resumo/sinopse e detalhes*

F) Na primavera de 1794, Danton (Gérard Depardieu) retorna a Paris e constata que o Comitê de Segurança, sob a incitação de Robespierre (Wojciech Pszoniak), inicia várias execuções em massa. O povo, que já passava fome, agora vive um medo constante, pois qualquer coisa que desagrade o poder é considerada um ato contrarrevolucionário. Nem mesmo Danton, um dos líderes da Revolução Francesa, deixa de ser acusado. Os mesmos revolucionários que promulgaram a Declaração

de Direitos do Homem implantaram agora um regime onde o terror impera. Confiando no apoio popular, Danton entra em choque com Robespierre, seu antigo aliado, que detém o poder. O resultado deste confronto é que Danton acaba sendo levado a julgamento, onde a liberdade, a igualdade e a fraternidade foram facilmente esquecidas.

G)

H)

3. Visualiza atentamente o filme e responde às questões que te são colocadas.

3.1. Nome do filme: _____

3.2. Nome do realizador: _____

3.3. Ano de realização do filme: _____

3.4. Género do Filme:

Ação ☐ Nação ☐ Aventura ☐ Comédia ☐ Documentário ☐

Histórico ☐ Drama ☐ Ficção ☐ Terror ☐

3.4.1. A Linguagem do filme é: Formal ☐ Informal ☐

3.4.2. Grau de Entendimento: Fácil ☐ Razoável ☐ Difícil ☐ Complexo ☐

3.5. Qual o evento Histórico retratado no filme?

3.6. Situa no tempo e no espaço a temática histórica representada?

3.7. Identifica as 2 personalidades históricas de destaque no filme?

3.8. Descreve o terceiro estado, tendo em conta as primeiras cenas do filme.

3.9. Indica os princípios revolucionários que a criança do filme está a recitar:

3.10. Explica no que consiste o período do terror?

3.11. Em que estado emocional se encontra Robespierre?

3.12. Danton concorda com o rumo que a revolução está a tomar? Justifica a tua opinião com dados do filme.

3.13. Identifica o nome do hino entoado no filme?

3.14. No meio de tanta dissidência e discórdia, quem pode ser acusado de ser contra-revolucionário?

*"Em tempos de revolução, nada é mais poderoso do
que a queda de símbolos"*
Eric Hobsbawm

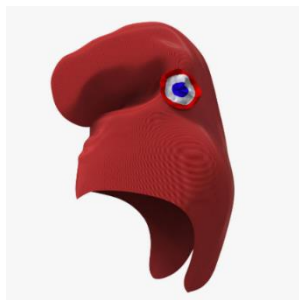
4. Identifica os Símbolos indicados abaixo:



A) _____



B) _____

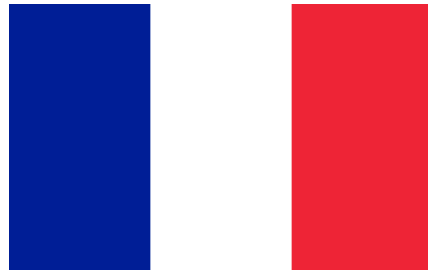


C) _____

4.1. – Identifica qual a Bandeira monárquica e qual a bandeira Republicana



A) _____



B) _____

*"A revolução é como Saturno, devora
seus próprios filhos"*

Georg Büchner



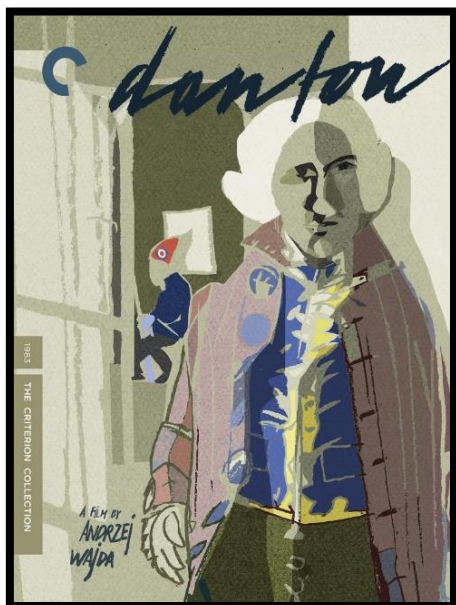
5. Concordas com a afirmação indicada na caixa de texto (acima)? De que forma a revolução devorou seus filhos? Tendo em Conta o filme "o caso Danton" explica o período do terror encetado por Robespierre.

7.4. Anexo 4. Exemplo de guião do filme *respondido*

Identificação

(Aluno) Nome: Número:

Data: 07/12/2020; 14/12/2020



Ficha técnica

A) Título do filme: Danton, o processo da revolução (Danton, fra/polónia 1982)

B)

C) Direção: andrzej wajda

D) Elenco: gérard depardieu, wojciech pszoniak. 131 min. Pole vídeo

E) Resumo/sinopse e detalhes

F) Na primavera de 1794, Danton (gérard depardieu) retorna a paris e constata que o comité de segurança, sob a incitação de Robespierre (wojciech Pszoniak), inicia várias execuções em massa. O povo, que já passava fome, agora vive um medo constante, pois qualquer coisa que desagrade ao poder é considerado um ato contrarrevolucionário. Nem mesmo Danton, um dos líderes da Revolução Francesa, deixa de ser acusado. Os mesmos revolucionários que promulgaram

a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão implantaram agora um regime onde o terror impera. Confiando no apoio popular, Danton entra em choque com Robespierre, seu antigo aliado, que detém o poder. O resultado deste confronto é que Danton acaba sendo levado a julgamento, onde a liberdade, a igualdade e a fraternidade foram facilmente esquecidas.

G)

3. Visualiza atentamente o filme e responde às questões que te são colocadas.

3.1. Nome do filme: O nome do filme que foi visualizado é “Danton, O Processo da Revolução”.

3.2. Nome do realizador: O nome do realizador deste filme é Andrzej Wajda.

3.3. Ano de realização do filme: O ano de realização do filme foi 1982.

3.4. Género do Filme:

Ação ☐ Nação ☐ Aventura ☐ Comédia ☐ Documentário ☐

Histórico ☐ X Drama ☐ Ficção ☐ Terror ☐

3.4.1. A Linguagem do filme é: Formal ☐ X Informal ☐

3.4.2. Grau de Entendimento: Fácil ☐ Razoável ☐ X Difícil ☐ Complexo ☐

3.5. Qual o evento Histórico retratado no filme?

O evento histórico retratado é o Período do Terror juntamente com a queda de Danton e dos seus companheiros que por sua vez morrem na guilhotina.

Em traços gerais, o filme retrata o período marcado pela perseguição de todos os que fossem contra Robespierre/Governo, pelo número absurdo de mortes pela guilhotina e pelo julgamento de Danton e a sua morte.

3.6. Situa no tempo e no espaço a temática histórica representada?

A temática histórica representada no filme situa-se em Paris (França) no ano de 1794(mais precisamente na altura da Primavera).

3.7. Identifica as 2 personalidades históricas de destaque no filme?

As duas personalidades históricas retratadas no filme e que tem um grande destaque são Georges Jacques Danton e Maximillien/Maxime Robespierre.

3.8. Descreve o terceiro estado, tendo em conta as primeiras cenas do filme.

Tendo em conta as primeiras cenas do filme podemos dizer que o Terceiro Estado, que abrange todos os que não estão relacionados com o clero ou com as altas classes, ou seja, burgueses, camponeses, cortesões – o Povo, era um Estado que sofria imenso seja através das perseguições e das mortes pela guilhotina (Como por exemplo, na cena em que vemos um preso a ser levado pelas ruas ou então quando Robespierre manda destruir o jornal de Camille(aliado de Danton) de forma a que a critica que este publicou não pudesse ser difundida pelo Povo) mas também pela fome/escassez de alimentos/pobreza (Como por exemplo, na cena em que pode ser vista uma grande fila para receber pão , este que nem todos conseguem porém tentam obter).

O Terceiro Estado também se encontra revoltado e desapreciado devido às suas condições de vida e a toda a fome envolvente.

O Terceiro Estado era muito importante aos olhos de Danton pois era o seu trunfo/ os seus apoiantes, contudo era o mais desfavorecido e o que mais sofria.

3.9. Indica os princípios revolucionários que a criança do filme está a recitar:

No início do filme é possível ser vista uma criança, neste caso um menino, á beira de Robespierre. Este recita alguns princípios revolucionários presentes na Declaração dos Direitos e Deveres do Homem e do Cidadão tais como “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ter como fundamento a utilidade comum.”;

“A finalidade de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a prosperidade, a segurança e a resistência à opressão.”

“O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação. Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente”. “A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique o próximo: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites só podem ser determinados pela lei.”

Todos estes princípios parecem deleitar e comover Robespierre que se encontra fragilizado por uma doença.

3.10. Explica no que consiste o período do terror?

O Período de Terror foi um período, como o próprio nome diz, marcado pelo terror e pelo susto permanente. Todo este terror teve como principal causa as inúmeras mortes na guilhotina comandadas por Robespierre por motivos inusitados como possíveis conspirações e muitas das vezes pensamentos contrários à do Governo e também a fome que muitas vezes foi vista como sendo provocada pelo próprio Governo.

O Período do Terror tinha como representante Robespierre, um jacobino – grupo mais radical e extremista da Revolução chegando a perseguir todos os que fossem contra os seus princípios fossem estes quem fossem.

3.11. Em que estado emocional se encontra Robespierre?

Numa primeira parte do filme é possível ser visto que Robespierre encontra-se fragilizado pois está doente.

À medida que a ação decorre e perante a possível acusação de Danton e dos seus companheiros, Maximilien começa a aparentar estar desesperado e um tanto irritado pois não consegue encontrar formas de derrubar Danton pois este aos olhos do povo é um ídolo.

Numa fase um pouco anterior ao final do filme, podemos ver outra vez a frustração iminente nos olhos de Robespierre pois mesmo que este consiga levar Danton à guilhotina, a Revolução do qual este foi uma das personagens principais “irá pelo ar” pois como é que um Governo/Revolução pode demonstrar a sua fidelidade, o seu poder se este mesmo levará à Guilhotina o fundador do Tribunal(?).

Após a morte de Danton, Robespierre encontra-se numa espiral de tristeza chegando a questionar os seus feitos, tudo o que defende e a possibilidade de suicídio.

3.12. Danton concorda com o rumo que a revolução está a tomar? Justifica a tua opinião com dados do filme.

Danton, apesar de ter sido um dos principais participantes da Revolução, não concorda com o rumo que a revolução está a tomar.

No seu ver, todos os ideias antes defendidos estão a ser descreditados através das várias mortes pela guilhotina e pela imensa desconfiança que abunda nas ruas de Paris (França) onde qualquer um pode morrer por apenas estar contra a uma ideia, contra Robespierre,

contra o Comité ou apenas pelo facto que alguém acha que tal individuo é contrarrevolucionário.

Danton explicita mais uma vez o seu transtorno com este novo rumo da Revolução no Tribunal onde pergunta o porque

3.13. Identifica o nome do hino entoado no filme?

O nome do hino entoado no filme é “A Marselhesa” / “La Marseillaise”.

No meio de tanta dissidência e discórdia, quem pode ser acusado de ser contrarrevolucionário?

Nesta altura, caracterizada pelo terror e pela possível conspiração, todos podiam ser acusados de ser contrarrevolucionários. Bastava uma ligeira desconfiança, apenas expor a sua opinião, esta que era contrária às ideias da altura, ou então estar contra Maximilien Robespierre para que qualquer um fosse visto como contrarrevolucionário e por seguinte morrer na guilhotina.

"Em tempos de revolução, nada é mais poderoso do que a queda de símbolos"

Eric Hobsbawm

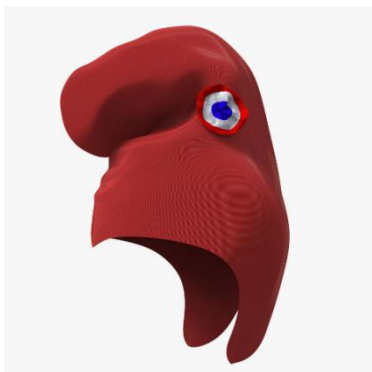
4. Identifica os Símbolos indicados abaixo:



A) “La Cocarde” / a Cocarde

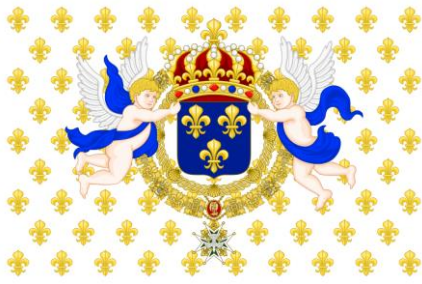


B) Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

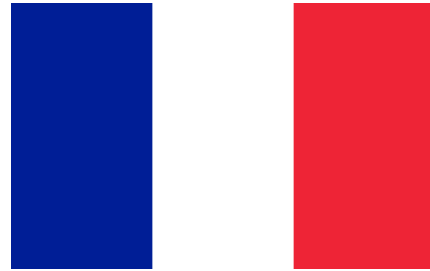


C) Barrete Frigio

4.1. – Identifica qual a Bandeira monárquica e qual a bandeira Republicana



A) Bandeira Monárquica



B) Bandeira Republicana



*"A revolução é como Saturno, devora
seus próprios filhos"*

Georg Büchner

5. Concordas com a afirmação indicada na caixa de texto (acima)? De que forma a revolução devorou os seus filhos? Tendo em Conta o filme "O caso Danton" explica o período do terror encetado por Robespierre.

Concordo com esta afirmação pois tal como Saturno devorava os seus próprios filhos para que estes não o ultrapassassem/ destronassem também a Revolução "devorou" os seus próprios representantes pois estes não estavam concordando com tudo o que esta agora representava (falta de expressão, perseguição, mortes em massa, guilhotina, sangue, ...). O melhor exemplo após visualizar "Danton" é o próprio Danton. Este era "filho" da Revolução, tinha sido um dos principais da mesma, tinha iniciado o Tribunal caracterizador da Revolução e mesmo assim foi guilhotinado. Por causa da frustração e medo da Revolução (Equivalente ao medo de Saturno), esta podendo ser vista como Robespierre, de que Danton pudesse pôr em prova o poder da Revolução, a Revolução/Robespierre perseguiu e mandou matar Danton e todos os que lhe apoiavam apenas pelo facto que este desprezava os novos ideais de Robespierre que instaurou o Período do Terror caracterizado pela guilhotina, mortes em massa, perseguições e fome. Como Saturno, a Revolução matou Danton e os seus apoiantes antes que estes pusessem em causa a sua posição e poder, pois, estes tinham o apoio de grande parte da população, ou seja, o povo.

Podemos ver também esta situação de um ponto geral, a Revolução (Saturno) defendia Liberdade, Fraternidade e Igualdade perante os seus filhos, porém quando estes rebelam-se contra esta e demonstram afetar o seu lugar esta mata-os para que não saia prejudicada.

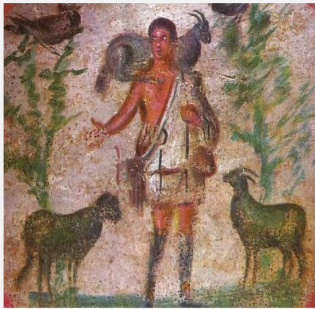
7.5. Anexo 5. Símbolos cristãos

APRESENTAÇÃO – SLIDE 6



APRESENTAÇÃO – SLIDE 7

“eu sou o bom Pastor, e conheço as minhas ovelhas, e das minhas sou conhecido. Assim como o Pai me conhece a mim também eu conheço o Pai, e dou a minha vida pelas ovelhas.” (João 10:14,15)



Um Jesus romanizado e representado na figura do "Bom Pastor" nas catacumbas de Priscila, em Roma, numa pintura do século III da nossa era.

Fonte:
<https://br.pinterest.com/jm/349673464797503933/>



Peixe eucarístico, século II. Catacumba de São Calixto

Fonte:
<https://paineiro.blogspot.com/2013/03/sobre-simbologia-da-arte-crista.html>

APRESENTAÇÃO – SLIDE 8

SIMBOLISMO



Os dedos formam as letras "IC XC", uma abreviação amplamente usada de quatro letras do grego para Jesus (IHCOYC) Cristo (XPICTOC).

Fonte: <https://bibam.edu.br/2019/04/10/que-significa-o-gesto-da-mao-direita-do-cristo-pentecostal/>

7.6. Anexo 6. Exemplos de slides indutores de discussão acerca do Neoclassicismo



Fonte: Plataforma Reed Full Comic

Tarefa-2 Nero e o Incêndio de Roma(64)

Quais os motivos que levaram à atribuição do incêndio a Nero?

Que alterações trouxe o incêndio à cidade de Roma?

Qual dos cenários consideras mais provável.

(responde no teu caderno)



Para esta tarefa tens que consultar a página 91 do manual

Trabalho de Casa

O que são os mitos?

Qual a sua importância para a humanidade?

“Morrem as gerações, morrem os impérios. Só o mito não morre.”

Manuel Cândido Pimentel

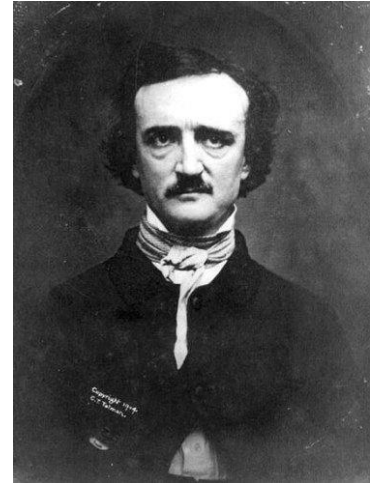
7.7. Anexo 7. Poema de Edgar Allan Poe explorado em sala

Para Helena (Edgar Allan Poe)⁸

Helena, tua beleza é para mim
Como aqueles vitoriosos[1] barcos de outrora
Que sobre o perfumado mar, gentilmente,
O saudoso, cansado, peregrino[2] levavam
Para a sua terra natal.

Em mares desesperados por onde há muito erro,
Teu cabelo de jacinto, teu rosto clássico,
Teu ar de náiade[3] trouxeram-me para casa
Para a glória que foi a Grécia
E a grandeza que foi Roma.

Olha! Na longínqua e brilhante janela-nicho,
Como uma estátua, eu te vejo de pé,
A lâmpada de ágata em tua mão!
Ah, Psiquê[4], das regiões que
São Terra Sagrada!



⁸ Fonte: <https://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0002>

Imagem de Edgar Allan Poe Fonte: <https://greciantiga.org/img.asp?num=0745>

7.8. Anexo 8. Teste Diagnóstico: História da Cultura e das Artes

GRUPO 1

1.1. Explique o que entende por arte.

1.2. Defina o que é uma obra de arte para si.

1.3. Explique o que considera ser um artista.



Fig. 1 - *Pártenon*, Atenas, Grécia, c. 447-432 a. C.



Fig. 2 - *A Virgem, Santa Ana e o Menino Jesus*, Leonardo da Vinci, c. 1508-1510.

GRUPO 2

2.1. Alguma vez viu uma obra de arte?

2.2. Já visitou uma exposição de arte?

2.3. Indique o género artístico que mais aprecia.

GRUPO 3

- 3.1. O que é para si um museu?
- 3.2. Alguma vez visitou um museu? Se sim, qual?
- 3.3. Indique uma obra considerada do Património Artístico e Cultural que conheça.



Fig. 3 – Sé de Lisboa, 1147-150.

GRUPO 4

- 6.1. Relacione os elementos da coluna A com os da coluna B.

A	B
A – Economia	1 – Democracia
B – Arte	2 – Moeda
C – Política	3 – Bíblia
D – Cultura	4 – Comércio
E – Religião	5 – Escultura
F – Burguesia	6 - Teatro



- 6.3. Explique o que visualiza e lhe transmite esta imagem.

7.9. Anexo 9. Teste sobre o módulo 1 – A Cultura da Ágora

Este teste está dividido em quatro questões, cada questão vale 2.5 valores.

Leia com atenção cada questão e responda com calma, de forma fundamentada e completa.

- 1) Que características identifica na arquitectura grega?
- 2) Quais as principais características da arte grega?
- 3) Explique a importância da mitologia grega.
- 4) Explique o conceito de polis.

Bom trabalho

7.10. Anexo 10. Teste sobre o módulo 2 – A Cultura do Senado

Este teste está dividido em quatro questões, cada questão vale 2.5 valores.

Leia com atenção cada questão e responda com calma, de forma fundamentada e completa.

1) Como caracteriza a cultura romana? Indique e explique três fatores.

2) Explique a arquitetura romana.

3) Como define a escultura romana?

4) Quais são as origens da pintura romana?

Bom trabalho

7.11. Anexo 11. Teste sobre o módulo 3 – A Cultura do Mosteiro

Este teste está dividido em quatro questões, cada questão vale 2.5 valores.

Leia com atenção cada questão e responda com calma, de forma fundamentada e completa.

- 1) Quando surgiu a arte românica e porquê?
- 2) Que progressos técnicos na escultura surgiram nesta época?
- 3) Que nova fé surgiu no século VII? Com quem surgiu e quem a defendeu?
- 4) Na pintura como foi representado este período?

TÓPICOS DE RESPOSTA ÀS RESPECTIVAS QUESTÕES:

1) Que características identifica na arquitectura grega?

- A arquitectura grega caracteriza-se pela aplicação de critérios com base na matemática e na geometria, na física e mecânica. Deu importância à proporcionalidade e harmonia dos volumes nos ambientes urbanísticos. Esta arquitectura é feita à medida do Homem e para o homem.

Baseou-se nas heranças das civilizações do Egipto, de povos indo-europeus e atingiu o seu apogeu na época clássica.

O principal testemunho desta época é a acrópole da cidade de Atena.

2) Quais as principais características da arte grega?

- Uma arte que marcou a cultura ocidental, proveniente de várias influências, trouxe várias visões estéticas e filosóficas, através do seu racionalismo.

Caracterizada pelo idealismo e definindo as regras do classicismo.

Passou por várias etapas, a robustez da etapa arcaica, a perfeição da etapa clássica e a monumentalidade da etapa helenística.

3) Explique a importância da mitologia grega.

- A mitologia grega é constituída por um conjunto de descrições simbólicas que têm como objectivo explicar a origem do Mundo, do Homem, da Natureza, dos mistérios, de tudo o que acontece e que não se tem uma resposta científica ou racional. Para tal, foram criados Deuses, para abençoar, colheitas ou eventos ou acontecimentos importantes, quando algo de mau acontecia era porque algum Deus estava zangado com algo que as pessoas tinham feito. Para agradar aos Deuses surgiu o culto dos Deuses. O culto privado e o culto cívico.

4) Explique o conceito de polis.

- Polis era a comunidade de cidadãos que vivia e governava a cidade. A cidade era governada por cidadãos ou homens livres, que habitavam Atenas. Para serem considerados cidadãos tinham de ter nascido em Atenas e serem filhos de pais também Atenienses.

Teste sobre o módulo 2 – A Cultura do Senado

TÓPICOS DE RESPOSTA ÀS RESPECTIVAS QUESTÕES:

1) Como caracteriza a cultura romana? Indique e explique três factores.

- Roma assentou a sua cultura em vários objectivos e aspectos como o poder militar que foi o que fez com que Roma tivesse um grande exercito, organizado, disciplinado e transforma-se Roma num império.

A nível cultural, desenvolveu e apostou no desenvolvimento das artes e das letras, protegeu artistas e sábios, criou grandes obras como estradas aquedutos, bibliotecas públicas, fóruns e templos.

A nível religioso vinculou o culto à religião tradicional, sendo assim respeitado pelos Deuses.

2) Explique a arquitectura romana.

- Trouxe uma grande inovação de materiais, novos sistemas construtivos, maior rigor e engenho técnico, novas tipologias criadas como o barroquismo da decoração. Uma arquitectura grandiosa e monumental.

3) Como define a escultura romana?

- A escultura romana evidencia o realismo, o caracter da pessoa. Nos retratos, figuras de corpo inteiro e bustos das pessoas, tenta-se demonstrar as marcas do tempo, como as rugas, as expressões de atitude. A maior característica da escultura romana é o realismo levado ao extremo.

4) Quais são as origens da pintura romana?

- As origens da pintura romana vêm dos Etruscos que utilizavam nas paredes interiores dos túmulos, da pintura egípcia e da pintura grega, no entanto a arte romana acrescentou outras características como sentido documental, o realismo e o sentido prático.

A pintura romana dedicava-se a temas mitológicos, como a vida dos Deuses e mistérios, a pintura triunfal, às paisagens bucólicas, às naturezas-mortas, aos retratos e a cenas do quotidiano.

Teste sobre o módulo 3 – A Cultura do Mosteiro

TÓPICOS DE RESPOSTA ÀS RESPECTIVAS QUESTÕES:

1) Quando surgiu a arte românica e porquê?

- A arte românica unificou a arte europeia.

Surgiu das influências da arte romana, bizantina, germânica, muçulmana, que estiveram ligadas durante o pré-românico para depois, nos séculos XI e XII atingir o seu apogeu. Só surgiu nesta altura porque socialmente vivia-se numa época histórica de terror, de mortes, de medos, de procura de fé como meio de salvação. Muitas pessoas partiram em peregrinações ou nas cruzadas, estas peregrinações e cruzadas trouxeram trocas comerciais e os medos foram desaparecendo, a estabilidade económica voltou, o aumento demográfico também e a fé aumentou o que levou à grandeza da arte românica.

2) Que progressos técnicos na escultura surgiram nesta época?

- A escultura apresenta temas religiosos com cenas de ofícios. O corpo não é tão trabalhado, surge com olhos e cabeça grandes, vestes compridas. As figuras sagradas surgem de cabelos compridos, barba e gestos formais.

O relevo submeteu-se à arquitectura, utilizando uma temática religiosa, rude, formal e técnica. Dedicou-se mais aos capitéis e portais

3) Que nova fé surgiu no século VII? Com quem surgiu e a defendeu?

- A religião muçulmana, que surgiu com Maomé que a defendeu.

Tudo o que Maomé defendia estava escrito no Corão e era seguido por várias pessoas.

4) Na pintura como foi representado este período?

- As cores no período Românico tiveram como influência a tradição romana, a arte bizantina, as influências de ordem germânica e carolíngia. A pintura parietal a fresco e a têmpera, a iluminura, sendo a pintura nos livros, a têmpera e os mosaicos, que cobrem paredes e pavimentos.