

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

GUILHERME MIRANDA SILVA VINHAL

Plauto e a República Romana: Aprendendo História Antiga jogando

MARIANA

2025

Guilherme Miranda Silva Vinhal

Plauto e a República Romana: Aprendendo História Antiga jogando

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de História da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito necessário à obtenção do título de Licenciado em História. Orientador: Prof. Dr. Fábio Duarte Joly.

MARIANA

2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Guilherme Miranda Silva Vinhal

Plauto e a República Romana: Aprendendo História Antiga jogando

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História

Aprovada em 05 de fevereiro de 2025

Membros da banca

Prof. Dr. Fábio Duarte Joly - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite - Universidade Federal da Paraíba
Profa. Mestre Beatriz Rezende Lara Pinton - Universidade Federal de Ouro Preto

Fábio Duarte Joly, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 05/02/2025



Documento assinado eletronicamente por **Fabio Duarte Joly, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/02/2025, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0853687** e o código CRC **67516183**.

A meus avós, Maria José e Wilson Silva, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

À minha família, agradeço por sempre me apoiar e me incentivar na busca dos meus sonhos. À minha tia e madrinha, Valéria, agradeço por todo o carinho e amor que sempre teve por mim. Aos meus avós, Maria José e Wilson Silva que, apesar de não estarem mais presentes comigo, agradeço por sempre terem acreditado em mim e por participarem de todas as etapas da minha vida, me presenteando com valiosos ensinamentos e muito amor. À minha mãe, Wilma, é até difícil escolher as palavras, mas agradeço por sempre estar ao meu lado, por confiar em minhas decisões e por sempre ter a palavra certa nos momentos mais difíceis. É desnecessário dizer que sem você este trabalho não existiria. Aos meus amigos, principalmente a minha amiga Mariana, agradeço por todos os momentos que compartilhamos durante essa caminhada na graduação.

Agradeço especialmente a meu orientador, o professor Fábio Duarte Joly, pelo incentivo, pela confiança e comprometimento com meu trabalho e minha formação. Agradeço também pela orientação durante a Residência Pedagógica, e por todas as excelentes disciplinas ministradas durante a graduação, que me inspiraram como modelo de docente. À UFOP e, principalmente ao ICHS, agradeço por possibilitarem a minha formação como historiador. Ao Departamento de História, sou grato por todos os ensinamentos e pela ética profissional que sempre tiveram. Obrigado a todos!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo criar um jogo para o Ensino de História Antiga na educação básica. Para isso, inicialmente, analisaremos o estado do campo do Ensino de História Antiga no Brasil que, após a publicação da primeira versão da BNCC (2016), passou por desafios, devido ao conteúdo da Base praticamente excluírem de seu texto os componentes relativos à Antiguidade. Discutiremos, a partir daí, os caminhos teóricos que envolvem a construção e a importância dos jogos para o ensino de História e, principalmente, para o ensino da História Antiga. O jogo será construído com base nas comédias de Plauto, poeta romano que escreveu sua obra durante o período republicano. Para tanto, nos debruçaremos sobre o período expansionista de Roma que, entre outros aspectos, desenvolveu uma literatura própria, a literatura latina. Com isso, conseguiremos chegar a uma compreensão do que foi a Comédia Nova Latina, também chamada de Comédia *palliata*, da qual Plauto foi um de seus principais expoentes.

Palavras-chave:

BNCC; Jogos para o Ensino de História Antiga; Plauto; Comédia Latina.

ABSTRACT

This work aims to create a game for teaching Ancient History in basic education. To achieve this, we will initially analyze the state of the field of Ancient History teaching in Brazil, which faced significant challenges following the publication of the first version of the BNCC (2016). This framework nearly excluded content related to Antiquity from its text. From this starting point, we will discuss the theoretical paths that underpin the creation and importance of games for teaching History and, more specifically, Ancient History. The game will be developed based on the comedies of Plautus, a Roman poet who wrote during the Republican period. For this purpose, we will focus on Rome's expansionist period, which, among other aspects, gave rise to a distinctive literature – Latin literature. This will lead to an understanding of what is known as New Latin Comedy, also referred to as Palliata Comedy, of which Plautus was one of the leading exponents.

Keywords:

BNCC; Games for Teaching Ancient History; Plautus; Latin Comedy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tabuleiro do jogo <i>Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma</i>	43
Figura 2: Cartilha de Regras do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i>	44
Figura 3: Tabuleiro do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i> – p.2	45
Figura 4: Tabuleiro do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i> – p.3	46
Figura 5: Cartas de Pergunta do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i>	47
Figura 6: Cartas de Pergunta do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i>	48
Figura 7: Conjunto de Cartas dos Personagens do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i>	52
Figura 8: Cartas do Sistema Monetário do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i>	57
Figura 9: Cartas do Sistema Monetário do jogo <i>Plauto e o Percurso da República</i>	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM OS JOGOS	11
2.1 A implantação da BNCC e o debate da História Antiga	11
2.2 Os jogos no ensino de História no Brasil	16
2.3 Os jogos no ensino de História Antiga	20
3 O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA ATRAVÉS DO TEATRO PLAUTINO	23
3.1 A Comédia Latina: Gênero e contexto histórico de produção	23
3.2 O tema da escravidão em Plauto	32
3.3 A comédia plautina em sala de aula: possibilidades de ampliação do repertório docente	36
3.4 Apresentação das peças para o jogo	38
3.4.1 <i>Estico</i>	38
3.4.2 A Comédia do Fantasma (<i>Mostellaria</i>)	39
4 PLAUTO E A REPÚBLICA ROMANA: APRENDENDO HISTÓRIA ANTIGA JOGANDO	41
4.1 Construindo o jogo	41
4.2 Apresentação do jogo – <i>Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma</i>	42
4.3 O que se espera que os alunos aprendam com o uso do jogo <i>Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma</i>	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História Antiga no Brasil vem sendo pauta de muitos debates tanto no âmbito das discussões dentro da academia quanto da educação básica. Há quase uma década esse debate vem ganhando tons cada vez mais acalorados, especialmente graças à publicação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, na ocasião, propôs uma estrutura dos componentes da disciplina de História que excluía, em sua quase totalidade, as referências aos temas da Antiguidade e do Medieval. Naquele momento, houve um movimento de reação contrária à proposta da Base por grupos e laboratórios de pesquisa, docentes e entidades que consideraram problemática uma proposta que não contemplasse em seus componentes, os conteúdos relativos à História Antiga e Medieval.

Da primeira publicação da BNCC, em setembro de 2015, para os dias de hoje, mudanças significativas ocorreram. Duas outras versões da Base foram publicadas, com a inclusão dos componentes de História Antiga e Medieval em suas diretrizes curriculares, o que de certa forma foi considerado um ganho, apesar ainda da maneira como foram considerados a apresentação desses conteúdos, que seguiram ainda uma linha tradicional e linear de se pensar os processos e as relações sociais da Antiguidade.

A produção historiográfica durante esse período foi vasta, desde artigos, capítulos de livros, dissertações e teses que discutiam, dentre outros aspectos, justificativas para a manutenção do ensino de História Antiga na educação básica¹. Dessa forma, possibilidades e alternativas que tinham como objetivo alargar a maneira estante como a História Antiga foi pensada na BNCC vieram a lume. Propostas de materiais didáticos e de atividades multidisciplinares, principalmente, resultados de um esforço maior em conectar o que vem

¹ Ver, por exemplo, COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. A BNCC e História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. In: *Mare Nostrum – Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História.* – v. 8, n. 8 (2017). – São Paulo: USP/FFLCH, 2017, p. 62-79; LEITE, Priscilla Gontijo. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira”. In: *Mare Nostrum – Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História.* – v. 8, n. 8 (2017). – São Paulo: USP/FFLCH, 2017, p. 13 – 29; MOERBECK, Guilherme. Campo Acadêmico, História Antiga e Ensino: comentário em torno do presente e do futuro de uma área. In: *Mare Nostrum – Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História.* – v. 8, n. 8 (2017). – São Paulo: USP/FFLCH, 2017, p. 187-197; SANTOS, Dominique. Novas Considerações sobre Ensino e Pesquisa de História Antiga no Brasil. In: *Mare Nostrum – Revista do Laboratório de Estudos do Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História.* – v. 8, n. 8 (2017). – São Paulo: USP/FFLCH, 2017, p. 200-207.

sendo produzido nas intuições de Ensino Superior do país com as escolas da educação básica, foram elaboradas e colocadas em prática.

O que nos leva a refletir sobre outra questão fundamental: como está sendo pensado o ensino de História Antiga na educação básica atualmente no país? As referências à Antiguidade, a partir do proposto pela BNCC concentram-se, sobretudo, no sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental, e, além disso, boa parte das vezes, os professores encontram-se em uma posição de pouca margem de ação para tratar do tema, seja pela limitação imposta pela própria BNCC ou mesmo por pouca familiaridade com a área. Isso faz com que tanto o professor quanto os alunos sejam pouco estimulados a explorar a pluralidade de temas possíveis da Antiguidade, haja vista também que este componente não será mais retomado nos anos seguintes. Assim, uma lacuna é criada na formação desse aluno, que só entra em contato com a História Antiga novamente, caso ingresse no Ensino Superior.

Portanto, é importante que pensemos formas para amenizar essa situação e ferramentas para que tanto alunos e, especialmente, professores, consigam ter um melhor acesso à Antiguidade na educação básica. Uma boa maneira de se fazer isso pode ser através da utilização de jogos para o ensino de História Antiga. Além de serem excelentes materiais didáticos complementares para o professor, que muitas vezes tem como único recurso o livro didático, os jogos possibilitam, como veremos adiante, formas de integração e aproximação do aluno com os conteúdos estudados e constituem-se como uma ferramenta estratégica de ensino-aprendizagem.

Os jogos pensados para o ensino de História Antiga, sejam eles jogos de cartas, tabuleiro etc. ou mesmo os jogos digitais, os chamados games, vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões e propostas do campo. Neste trabalho, iremos propor, como produto final, um jogo de ensino de História Antiga que trabalha como eixo central, o tema da escravidão romana no período da República, a partir das peças do comediógrafo latino Tito Mácio Plauto (c. 254 a.C. – 184 a.C.). Verificamos que a literatura plautina é ainda pouco trabalhada em sala de aula, sendo ainda muito vinculada à encenação e performance das peças. Portanto, pensá-la no formato de jogo, pode proporcionar aos alunos um entendimento maior do período republicano de Roma, principalmente da temática da escravidão, que durante aquele momento permeava as relações sociais de Roma.

Assim, este trabalho está organizado da seguinte forma: um primeiro capítulo, intitulado *O ensino de História Antiga no Brasil e sua Relação com os Jogos*, de caráter mais

teórico-metodológico, abrangerá as discussões do estado do campo do ensino de História Antiga no país, bem como o emprego dos jogos em sala de aula. O segundo capítulo, chamado *O Ensino de História Antiga através do Teatro Plautino* tratará, de maneira mais detida, da comédia latina como gênero, do contexto em que Plauto produziu sua obra, assim como das peças escolhidas para a elaboração do jogo e das temáticas possíveis de serem trabalhadas com essa documentação, no âmbito da educação básica. Por fim, o terceiro capítulo, *Plauto e a República Romana: Aprendendo História Antiga jogando*, será dedicado à apresentação do jogo, de suas regras, objetivos e daquilo que esperamos que os alunos sejam capazes de apreender com a utilização deste material.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM OS JOGOS

2.1 A IMPLANTAÇÃO DA BNCC E O DEBATE DA HISTÓRIA ANTIGA

O campo do Ensino de História Antiga no Brasil passou por mudanças nas últimas décadas, mas podemos dizer que atualmente é uma área que se consolidou enquanto produtora de conhecimento histórico científico. A pesquisa sobre o uso de jogos no Ensino de História Antiga, ainda que caminhe a passos largos enquanto um objeto de estudo que atrai interesse de pesquisadores por todo país, possui um longo caminho a ser explorado.

Quando pensamos no uso de jogos na educação básica, nos deparamos ainda com uma certa resistência a sua utilização por boa parte dos professores, que preferem ainda metodologias de ensino consideradas mais tradicionais, como as aulas expositivas, por exemplo. Em contrapartida, Pereira e Giacomoni (2013, p.19) já argumentavam sobre a importância dos jogos como ferramenta de aprendizagem e de construção de um espaço do não-saber ao saber, no âmbito do ensino de História.

Nesta seção iremos discutir a pertinência da utilização dos jogos no Ensino de História e, especificamente no Ensino de História Antiga, apontando os principais caminhos que a área vem percorrendo. Porém, é preciso antes colocar em questão a atual posição da disciplina de História Antiga, no que se refere ao debate frente a BNCC e toda a discussão gerada a partir desse ponto. Assim, teremos melhores condições para tratar do uso de jogos no ensino de História, ponto central de nossa argumentação.

O ano de 2015, portanto, marcou o início de uma série de debates que tinham como foco principal a História Antiga e seu ensino, especialmente na educação básica. A questão colocada à época era justamente a discussão de qual seria a necessidade em se ensinar História Antiga no Brasil. Isso ocorreu porque, no mês de setembro daquele ano, foi anunciada a proposta da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que surgiu a partir da necessidade de cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que orientava a criação de um currículo que tinha o propósito de ser nacional (LEITE, 2017, p. 14). A primeira publicação da Base Nacional foi feita em 2016, após um período de consulta popular, e sua sistematização orientou-se por uma distribuição que previa que 60% dos conteúdos a serem ensinados na educação básica deveriam ser obrigatoriamente oriundos da Base, enquanto que os 40% restantes seriam organizados por estados e municípios (LEITE, 2017, p. 14).

Com isso, o que se seguiu a partir daí foi um fervoroso debate. Apenas para pontuar uma de suas questões centrais, havia a escolha, na primeira versão do documento, de tratar o componente História de maneira pouco dialogada com eventos em escala global, nas diferentes épocas do tempo histórico, sendo, portanto, considerado um currículo de caráter excessivamente “brasilcêntrico” (SANTOS, 2019, p. 132). Além disso, o componente História da BNCC apresentou, nessa primeira versão, uma grande quantidade de falhas quanto a aspectos importantes do conhecimento histórico e do ofício do historiador³. E o que nos parece ser mais importante para nossa discussão, o texto da versão inicial da Base pouco falava sobre temas relativos à Antiguidade e ao Medieval⁴. Apesar de parecer espantosa essa informação, não é algo impossível de se imaginar, uma vez que a comissão de especialistas responsáveis pela elaboração do documento não contava sequer com um profissional da grande área de História Antiga e Medieval das universidades brasileiras (SANTOS, 2019, p.129).

Neste momento, houve um esforço grande dos docentes profissionais da História Antiga e Medieval do país em produzir publicações que reiterassem sua posição contrária àquela proposta pela primeira versão da Base e, mais importante, que justificassem a manutenção destes conteúdos nos componentes curriculares da educação básica brasileira. Em outras

² As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontram-se disponíveis no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

³ O professor Dominique Santos (FURB) enumera duas dessas lacunas deixadas pelo texto inicial da BNCC e fundamentais ao profissional de História, trata-se das categorias tempo e espaço. (cf. SANTOS, 2019, p. 129).

⁴ Outras áreas, como História de Áfricas, foram tratadas também de forma reducionista. Ver, por exemplo, a esse respeito, a nota do GT de História da África da Anpuh Nacional: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>.

palavras, foi preciso argumentar a favor da permanência da disciplina nos currículos brasileiros, algo que parece impensável e distante da realidade, considerando a importância desses conteúdos para a formação básica dos estudantes e, mais ainda, por serem áreas devidamente consolidadas no país.

Não é de hoje que se debate sobre o que a História Antiga nos diz respeito no Brasil. Em um artigo de grande relevância para os estudos sobre a Antiguidade no Brasil, que propõe pensar a História a partir de formas, no sentido de grandes contextos ou generalizações de maior ou menor amplitude, Guarinello (2003, p.57) já chamava atenção para o fato de como a História Antiga pode ser um objeto de estudo de valiosa utilidade, quando devidamente adaptada às necessidades do presente. O historiador também nos lembra que a Ciência como um todo faz parte, sim, da Tradição Clássica (GUARINELLO, 2003, p.57) e, portanto, é um repertório que deve ter seu estudo incentivado.

O que nos leva a pensar em outra questão que esbarra na problemática colocada pela ausência das referências à Antiguidade na BNCC. Quais são os conteúdos apresentados pelos livros didáticos brasileiros no que se refere à História Antiga? Não pretendemos, aqui, realizar uma análise sistemática dos conteúdos da disciplina em exemplares didáticos, mas sim discutir questões mais gerais que estes tratam. Um primeiro ponto é a falta de uma relação mais próxima dos conteúdos expressos no livro com a realidade dos alunos, o que acaba por distanciar esse estudante do interesse pela temática. Além disso, os clássicos modelos de apresentação dos povos da Antiguidade por um viés evolucionista, onde povos tidos como “inferiores” são superados por outros mais desenvolvidos, ainda são amplamente utilizados. Ou mesmo a maneira como são apresentadas as sociedades próximo-orientais sempre pela linha do exotismo e da curiosidade, caso de Egito e Mesopotâmia, por exemplo (SILVA, 2010, p.150)⁵.

Não por acaso, a segunda e terceira versões da BNCC seguiram essa proposta problemática de apresentação dos conteúdos, e cabe salientar que, na elaboração dessas versões, também não houve a participação de especialistas em Antiguidade. Assim, a proposta acabou aproximando-se mais do modelo esquemático dos livros didáticos do que do formato mais plural como as pesquisas atuais do campo no país vêm se apresentando, como nos mostra Priscilla Gontijo Leite (2020). Segundo a historiadora:

⁵ Para uma discussão dessas questões, ver, por exemplo, SOUZA, Matheus Vargas de. O ensino de História Antiga em debate: educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico? *História & Ensino*, v.25, n. 1, Londrina, p. 571-588, jan./jun. 2019.

Assim, num balanço da forma como a Antiguidade foi tratada nas três versões da BNCC nota-se uma ligação mais forte com a forma como os conteúdos são tratados nos livros didáticos do que com as pesquisas acadêmicas e os projetos de ensino e extensão realizado nas universidades. Tal aspecto é muito claro nas segunda e terceira propostas, em que a linearidade da disposição dos conteúdos segue o mesmo modelo do livro didático. Os livros didáticos ainda tratam a História apenas como uma linha contínua do conhecimento, em que causas e consequências são encadeados de maneira linear. Com isso, toda a abordagem da História Antiga é condensada no início do ensino da História, ou seja, nas séries iniciais dos ciclos constituintes do nível médio e/ou fundamental, sem fazer quaisquer ligações com os períodos posteriores. Assim, a História Antiga é normalmente tratada em dois capítulos: Antiguidade Oriental e Antiguidade Ocidental ou Clássica, dando maior ênfase à segunda do que à primeira – justamente como é apresentada na segunda e terceira proposta. Nesse sentido, cria-se a ideia de que a Antiguidade é uma sequência entre os povos egípcios, mesopotâmicos, gregos e romanos, em que cada povo foi “progredindo” e “superando” o outro, até que gregos e, principalmente, os romanos nos legaram a base da “civilização” ocidental. (LEITE, 2020, p.104)

Os prejuízos da retirada dos conteúdos referentes à Antiguidade de uma base curricular nacional são, evidentemente, enormes. Primeiro, por privar alunas e alunos de parte substancial do conhecimento da história da humanidade (SANTOS, 2019, p. 137). Além disso, a retirada reafirma um problema de ordem política e social já visto no Brasil há bastante tempo: usos do passado de forma equivocada quando se trata das referências a autores e sociedades antigas. No campo da política brasileira, os exemplos são vastos. Desde argumentos feitos por deputados e senadores que evocam passagens de textos clássicos, utilizando-as sem a menor preocupação e sem o devido conhecimento do contexto histórico da produção de tais documentos, até a mobilização de conceitos de forma distorcida, entre outros. Essa convocação da Antiguidade por esses políticos brasileiros serve, na verdade, para justificar em suas falas, uma pretensa erudição (LEITE, 2017). Logo, uma proposta como aquela feita pela versão primeira da BNCC, caso tivesse sido aceita, alargaria o abismo da desinformação e serviria de apanágio para mobilizações indevidas do passado das sociedades antigas.

Então, qual foi o caminho argumentativo dos profissionais da História Antiga no Brasil para a defesa da disciplina na educação básica? Sobre isso, o professor Dominique Santos publicou, no ano de 2019, um artigo que reunia as principais respostas à proposta do componente História da BNCC, que buscavam legitimar a manutenção do Ensino de História Antiga no país. No geral, os argumentos pautavam-se na importância da Antiguidade no

desenvolvimento da noção de alteridade dos estudantes, em uma crítica ao eurocentrismo, na construção do pensamento crítico e na formação da cidadania. Além, é claro de elementos como a percepção de quais heranças da Antiguidade ainda se encontram presentes em nossa sociedade, entre outros (SANTOS, 2019, p.142-143).

Nessa mesma linha, Belchior e Coelho (2017, p.74-75) demonstram como elementos da Antiguidade são de grande valia para pensarmos componentes sociais, culturais e, principalmente políticos do nosso cotidiano. A partir de um exercício onde comparavam a forma como a ex-presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, foi desqualificada, difamada e hostilizada por opositores e veículos de imprensa, processo que resultou no seu impeachment em 2016, com a maneira pela qual Nero, imperador romano (54-68 d.C.), foi retratado posteriormente por todo um conjunto de fontes que o elegeram como um exemplo de mau governante (BELCHIOR, COELHO, 2017). Os autores quiseram demonstrar que, tanto no caso da ex-presidenta Dilma, quanto do Imperador Nero, o que houve foi um processo de seleção de informações que, uma vez organizadas, serviram para qualificar ambos os governantes como maus exemplos de líderes. Nesse sentido, como seria possível estabelecer uma relação como esse caso a História Antiga fosse removida da educação básica brasileira?

Como resultado de todo esse debate, a terceira e última versão da BNCC (BRASIL, 2018) contemplou no componente História os conteúdos que tratam da História Antiga e Medieval. Mas, como vimos, a forma como esses temas foram organizados incentiva ainda um ensino tradicional da História Antiga, seguindo aquele velho modelo de progresso das civilizações antigas, onde trata-se inicialmente de uma História Antiga do Oriente Próximo e da África, sintetizada pela habilidade (EF06HI07)⁶, para posteriormente concentrar os objetos de estudo nas sociedades da chamada Antiguidade Clássica, manifestada, no caso de Grécia e Roma, nas habilidades seguintes⁷.

Lembramos ainda que todo o conteúdo referente à Antiguidade está condensado no sexto ano do Ensino Fundamental, sendo que no final deste mesmo ano já ocorre a passagem dos estudos da História Antiga para a Medieval. A última referência à Antiguidade nas proposições de conteúdos do sexto ano dizem respeito ao papel feminino durante o período⁸.

⁶ Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. BRASIL, 2018, p.421.

⁷ São elas: (EF06HI09), (EF06HI10), (EF06HI11), (EF06HI12), (EF06HI13). BRASIL, op.cit., p.421.

⁸ (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. BRASIL, op.cit., p.421.

Depois desse momento, a Antiguidade desaparece do componente História, gerando a impressão para o estudante que o período teve um fim em si mesmo e que não impactou os períodos históricos posteriores.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de alternativas que complementem as lacunas deixadas pela BNCC e pelos livros didáticos brasileiros. Para os professores, que muitas vezes não têm tempo suficiente de planejar e executar atividades que vão além dos limites impostos pela estrutura da educação básica, possibilidades de novas abordagens didáticas podem significar um importante suporte. É relevante mencionar também um problema mais profundo, que diz respeito à formação dos futuros professores de História da educação básica, no Ensino Superior: boa parte das universidades brasileiras conta com apenas um docente de História Antiga em seus respectivos departamentos, e a disciplina geralmente é lecionada no início do curso de História. Assim, boa parte dos professores não se sentem seguros o suficiente para explorar e aprofundar com suas turmas da educação básica temas da Antiguidade. E é aqui que entram em cena os jogos no Ensino de História. Com um planejamento adequado para seu uso, o jogo transforma-se em algo que vai mais além do que uma simples atividade divertida na sala de aula. Ele pode significar uma importante ferramenta da prática docente, como veremos a seguir.

2.2 OS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Os jogos estão presentes em nossas vidas desde as fases iniciais da infância e são parte de um conjunto de atividades que fazemos com intuito de gratificar nossos desejos e, muitas vezes, servem como uma válvula de escape das responsabilidades do cotidiano. No âmbito do Ensino de História, para além de promover a ludicidade entre os estudantes, o jogo cumpre algumas funções mais específicas, pois pode atuar enquanto uma atividade que foge do lugar comum das metodologias didáticas e, talvez em seu sentido mais importante, como um renovador de abordagens no horizonte de possibilidades didáticas docentes (SILVA et al, 2020, p.377).

Porém, como definir o jogo em seus termos conceituais? Segundo o historiador e linguista holandês Johan Huizinga (2019, p.9), o jogo pode ser definido como uma atividade que possui valor cultural e função social, uma vez que contem em si mesmo um conjunto de

significados próprios que o diferem de outras atividades. Ele ainda o define a partir de características formais que, em suas palavras:

(...)poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2019, p.20-21)

Apesar de Huizinga não relacionar diretamente o jogo com o ensino da história propriamente dita, podemos pensar relações que o fazem estar intimamente relacionado com abordagens didáticas. Fernando Seffner (2013, p.44) contribui para essa discussão quando coloca o jogo no mesmo patamar das atividades que constituem aprendizagens significativas no que se refere ao Ensino de História⁹.

Tânia Ramos Fortuna (2013, p.75), pesquisadora da relação entre jogos e educação, defende que o jogo é responsável por desenvolver no ser humano características que lhe são fundamentais, principalmente a comunicação e a linguagem, ou seja, o jogo está na base da ação humana e, portanto, é indispensável para nossa formação. A autora ainda explica que o ato de jogar contém em si mesmo a própria aprendizagem, já que a unidade de sentido produzida pelo jogo cria uma relação íntima com o conhecimento, potencializando as relações sociais criadas na escola e também fora dela (FORTUNA, 2013, p.80-81).

O jogo, dessa forma, é capaz de produzir laços de amizade, cooperação e respeito entre os jogadores, algo que se estende, inclusive, para fora dos muros da escola. Ele é um instrumento de integração e criação de comunidades, como, por exemplo, as comunidades dos jogadores de RPG (Role-playing game). Todos esses atributos proporcionados pelo jogo, quando aplicados ao ensino escolar, transformam-se no conceito de gamificação do ensino, que pode ser brevemente definido como a

⁹ Para Fernando Seffner (2013), as aprendizagens significativas são um conjunto de critérios pensados pelo professor para maximizar a efetividade das atividades realizadas em salas de aula de História, com o objetivo de fornecer ao aluno as bases para um conhecimento adequado.

utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidades motoras (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014. p. 76-77, *apud* CAVALHEIRO, 2021, p. 143).

A utilização dos jogos em salas de aula de História, dessa forma, pressupõe o envolvimento do professor, que atua como mediador da atividade feita ao redor do jogo e dos alunos, que podem participar ativamente da construção dos jogos e, evidentemente, são os próprios jogadores. Para Meinerz (2013, p. 106), o emprego dos jogos como parte integrante dos processos de ensino faz com que o professor realize um processo de criação de diálogos intelectuais e afetuosos, na medida que elabora os jogos para seus alunos.

Ainda, para Meinerz, no processo de criação dos jogos, é necessário que o professor faça uma série de “escolhas, recortes e adaptações” para que ele se torne inteligível para seus alunos (MEINERZ, 2013, p.106). Ora, o jogo é, assim como qualquer atividade que envolva o historiador, uma prática que pressupõe organização, pesquisa, debate e um olhar atento para as questões que envolvem, neste caso, as relações do presente dos alunos com o passado que se quer trabalhar no jogo.

Um ponto importante quando pensamos nas funções desempenhadas pelo jogo, no âmbito do Ensino de História, é sua ação como um catalisador da criatividade e da imaginação dos alunos. Como bem lembram Antoni e Zalla (2013, p.152), apesar de o jogo partir de um conjunto de regras e disposições previamente acordadas entre os participantes, um dos imperativos constituintes de qualquer jogo é seu caráter imprevisível, isto é, graças à criatividade dos alunos, seu resultado está condicionado às escolhas dos participantes e pode mudar a cada partida.

Tratando agora das modalidades de jogos possíveis para o Ensino de História, Meinerz propõe que façamos uma divisão a partir de três grupos que circunscrevem suas possibilidades de uso em sala de aula: os “jogos de tabuleiro, jogos de dinâmica e expressividade grupal, jogos digitais. Há também os jogos Role-playing games (RPG), que ficam num limite tênue entre jogos de tabuleiro e jogos de expressividade grupal” (MEINERZ, 2013, p. 108-109). Em

relação aos jogos de tabuleiro, suas possibilidades são diversas, dentre jogos competitivos, cooperativos e de progressão. Acreditamos ser essa modalidade mais vantajosa para o Ensino de História, já que sua produção, em comparação com outros jogos, apresenta um custo e complexidade menores. Além disso, os jogos de tabuleiro são interessantes pois podem ser elaborados por meio de uma dinâmica que envolva os alunos na construção de seus componentes.

Para citar apenas alguns exemplos de jogos de tabuleiro para o Ensino de História, a proposta desenvolvida pela graduada em História, Carolina dos Santos (2023, p. 19), com o jogo *Dame-Dame – Vidas Negras no Brasil Colonial*, busca tratar dos processos de escravização e das experiências de populações africanas no Brasil, durante o período colonial. Outro exemplo é o jogo *O Centralizador*, desenvolvido por Marcelo Giacomoni (2013, p.131-132), que tem como objetivo principal trabalhar o conceito de centralização do poder, durante o final do período medieval. Este último funciona a partir de uma dinâmica de perguntas que os alunos devem responder, enquanto representam os grupos sociais envolvidos no processo de centralização do poder, como a burguesia, por exemplo, para que possam progredir no tabuleiro.

Os jogos digitais, por sua vez, podem ser divididos entre comerciais – mas que conservam alguma relação com elementos históricos – como, por exemplo, a série de jogos *Assassin's Creed*, da desenvolvedora francesa Ubisoft, que é tema de numerosas dissertações e teses em História, e aqueles produzidos por professores e laboratórios de pesquisa brasileiros. Destaco, aqui, o site do Laboratório de Ensino de História (LEH)¹⁰ da UFPel, que fornece opções de jogos digitais como recursos didáticos para o Ensino de História e também ferramentas de produção de jogos para o professor¹¹.

Em relação ao caminho traçado pelas pesquisas e produções de jogos no Ensino de História, Silva et al. (2020) realizaram um levantamento bibliográfico que relacionou buscas em bases de pesquisa e em bancos de teses e dissertações. Segundo os autores:

Uma primeira tentativa deu-se através da pesquisa nas bases Scielo e Google Acadêmico com as seguintes palavras-chave: jogos, jogo, ensino de história e história. Não foram localizadas pesquisas que relacionassem os dois temas no Scielo. Já no Google Acadêmico, vários trabalhos foram localizados, em diferentes formatos de

¹⁰ Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/site-com-jogos-virtuais/>. Acesso em: 11/11/2024.

¹¹ Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/producao-de-jogos>. Acesso em: 11/11/2024.

publicação, desde artigos científicos a teses e capítulos de livros. A produção concentra-se sobretudo em dissertações, com especial presença dos trabalhos produzidos no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, sendo ainda poucas as teses de doutorado. Em relação à divulgação científica, nosso levantamento demonstrou uma concentração maior de publicações em capítulos de livros do que em artigos em revistas acadêmicas. (SILVA et al., 2020, p. 378-379)

Constata-se, assim, que é um campo de pesquisa que encontra-se em pleno desenvolvimento e a tendência é que cada vez mais novas publicações sejam feitas, explorando temáticas novas e repaginando outras mais antigas. Os projetos de ensino e extensão universitários como o PIBID¹² e a Residência Pedagógica (CAPES)¹³ também são excelentes portas de entrada para a produção de jogos, uma vez que os participantes juntamente com seus supervisores, realizam um contato imersivo com as escolas selecionadas e lá podem desenvolver atividades que tenham o jogo como um dos elementos centrais.

2.3 OS JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA

No âmbito do Ensino de História Antiga, os jogos têm sido utilizados em boa medida como instrumentos didáticos em projetos de extensão universitária e também como objetos de estudo de dissertações, principalmente aquelas realizadas no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA). De acordo com levantamento feito por professores do Grupo de Trabalho de História Antiga da ANPUH (GTHA/ANPUH)¹⁴, que mapeou as produções bibliográficas sobre o Ensino de História Antiga no Brasil, localizamos, ao todo, seis produções que têm como foco os jogos no Ensino de História Antiga. Dessas seis publicações, três delas foram feitas no âmbito do PROFHISTÓRIA, uma foi realizada como mestrado acadêmico, um artigo e um capítulo de livro.

Essas publicações, em sua maioria, ocupam-se por debater a questão dos jogos digitais e sua relação com o Ensino de História Antiga. Rossi e Bondioli (2021), por exemplo, defendem

¹² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Cf: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 11/11/2024.

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 11/11/2024.

¹⁴ Disponível em: <https://gtha.ufsc.br/ensino-de-historia-antiga/>. Acesso em: 11/11/2024.

que os jogos digitais, como é o caso de *Assassin's Creed*, que têm como pano de fundo períodos da Antiguidade, não podem ser relacionados ao modelo narrativo metodológico tradicional que é feito pela academia, no sentido de ser científico. Entretanto, esses jogos podem contribuir para a promoção de um letramento histórico através da reflexão sobre conhecimentos trazidos em seus conteúdos e seus múltiplos significados (ROSSI; BONDIOLI, 2021, p. 5). Os autores argumentam ainda que é papel do professor, no caso da análise de jogos digitais com temáticas relativas à História Antiga, problematizar seus conteúdos e promover o debate, sempre no sentido de fazer com que os alunos se tornem questionadores, ao passo que desenvolvem sua consciência histórica (ROSSI; BONDIOLI, 2021, p. 7).

Os jogos pensados para o Ensino de História Antiga têm ainda uma outra função que os torna mais relevantes. Quando aplicados em turmas de sexto ano, por exemplo, acabam por transformar conteúdos que estão temporalmente muito distantes da realidade dos alunos em uma atividade prazerosa, e que mantém em seu horizonte a aprendizagem ainda como foco principal. Em outras palavras, aproxima o aluno de temas e debates históricos, como por exemplo o papel feminino na Antiguidade, que caso fossem estudados apenas com o livro didático como fonte principal, poderiam ter seu debate pouco explorado.

Este é o caso do jogo desenvolvido por Douglas Cavalheiro (2021) que, através da figura de Hipátia, filósofa e cientista que viveu entre o final do século IV e o começo do século V d.C., apresenta o protagonismo feminino na Antiguidade por meio de um jogo de cartas (CAVALHEIRO, 2021). O interessante desse jogo é a mescla de conteúdos históricos e filosóficos da Antiguidade com o elemento do “e se”, já que os alunos participantes precisam imaginar que viajaram no tempo para resgatar o densímetro criado por Hipátia e salvar o mundo onde vivem. Para isso, precisam duelar uns contra os outros utilizando cartas que apresentam conceitos de filósofos da Antiguidade (CAVALHEIRO, 2021, p. 144).

Outro caminho possível de aplicação de jogos para o Ensino de História Antiga encontra-se no site do projeto *Vocabulário Político da Antiguidade reflexões para exercício da cidadania*¹⁵ idealizado pela professora Priscilla Gontijo Leite (UFPB). Além de disponibilizar planos de aula e materiais didáticos para professores da educação básica, com foco no tema da política durante a Antiguidade, o site contém também uma seção somente de jogos¹⁶, que tem livre acesso para o público geral, e que tem como objetivo trabalhar com as formas de governo

¹⁵ Disponível em: <https://vocabulariopolitico742115819.wordpress.com/>. Acesso em: 12/11/2024.

¹⁶ Disponível em: <https://vocabulariopolitico742115819.wordpress.com/quizzes/>. Acesso em: 12/11/2024.

durante a Idade Antiga. Destacamos aqui o jogo *Demokratia*, que tem como cenário a democracia Ateniense durante os séculos V e IV a.C., e os quizzes com temas variados, desde Heródoto a Cícero. A ideia é utilizar os jogos como complemento aos planos de aula oferecidos no site do projeto, uma forma de auxiliar o professor em suas tarefas diárias.

Enfim, ressaltamos a importância dos jogos como ferramenta docente para a educação básica. Esperamos ter demonstrado algumas das potencialidades de uma abordagem como essa para o Ensino de História Antiga. Vimos também, através do debate da implantação da BNCC e sua proposta de exclusão de temas da Antiguidade, como a educação básica sofre com propostas como essa e, principalmente, como necessita de abordagens mais inovadoras para seus modelos de ensino.

No próximo capítulo, iremos aprofundar a discussão sobre a comédia plautina, documentação que será a base da produção do jogo que apresentaremos no capítulo final deste trabalho. Veremos, a partir de agora, como a Comédia Latina desenvolveu-se como gênero, o contexto histórico de produção das peças de Plauto, bem como a apresentação das duas peças *Estico* e *A Comédia do Fantasma (Mostellaria)*, que serão utilizadas para a construção do jogo. Por fim, discutiremos também quais temas das peças podem ser explorados em sala de aula, e como a comédia latina tem sido utilizada no Ensino de História.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA ATRAVÉS DO TEATRO PLAUTINO

3.1 A COMÉDIA LATINA: GÊNERO E CONTEXTO HISTÓRICO DE PRODUÇÃO

Para alcançarmos um melhor entendimento da comédia latina, enquanto gênero pertencente à chamada literatura latina, precisamos igualmente compreender seu contexto histórico de produção, ou seja, como e o que levou a comédia latina a ser desenvolvida em Roma. Nesse sentido, voltaremos nosso olhar para o contexto expansionista de Roma durante a República, que teve como consequência, entre outros aspectos, o surgimento do período literário romano.

O período da República de Roma, que normalmente é delimitado entre os anos de 509 a.C. – ano em que é assinado o primeiro tratado entre romanos e cartagineses – e 27 a.C., foi marcado por profundas transformações. Nos interessa, particularmente, o momento em que Roma se torna de fato uma potência imperialista, a partir do século III a.C., quando consegue o controle das cidades gregas da Itália meridional e, principalmente, quando derrota a potência africana Cartago na II Guerra Púnica (218 – 201 a.C.). A partir desse momento, Roma consolida-se como a força maior do mediterrâneo e, nas décadas seguintes, expande seu domínio tanto no mediterrâneo ocidental, nos territórios ibéricos, quanto na porção oriental, conquistando também territórios macedônicos, gregos e das cidades do Oriente helenístico.

Para que isso se concretizasse foi necessário aos romanos assegurar o controle primeiramente da região do Lácio, depois das regiões vizinhas da Etrúria, ao norte de Roma, e da Campânia, ao sul. Havia também gauleses na Itália Cisalpina e samnitas na Itália Central e, como dissemos, um conjunto de cidades gregas ao sul da Itália, região que ficou conhecida como Magna Grécia. Falemos brevemente então das características do imperialismo romano, que certamente geraram grande impacto na subsequente expansão romana pelo Mediterrâneo.

A documentação deste período é um fator importante. Somente a partir do século II a.C. as fontes literárias começam realmente a crescer, com Políbio, por exemplo, que escreve suas *Historias*, e Tito Lívio, no século I a.C., que escreve sua monumental *História de Roma*. O período mais recuado da história de Roma, esse que trata do processo de unificação da Itália, conta com uma documentação de caráter material, arqueológico. Porém, mesmo com uma certa limitação no que concerne a detalhes mais precisos desses conflitos iniciais, que envolveram

romanos e seus vizinhos italianos, ainda podemos traçar uma boa contextualização histórica de como eles se deram. Como nos lembra Guarinello (2013, p.115), Roma, desde seus primórdios, foi uma cidade aberta a influências externas. Essa incorporação de elementos advindos de contatos com outros povos e culturas, como veremos mais adiante, foi crucial para o desenvolvimento do teatro romano.

Francisco de Oliveira (2015) argumenta que a expansão romana no período republicano acarretou consequências diversas. No caso da expansão romana na região do Lácio e, em seguida da Itália, o mecanismo utilizado foi a concessão de cidadania a povos conquistados e a consolidação de tratados, que mantinham certa autonomia aos vencidos, que, por sua vez, passavam a integrar, ou mesmo a se aliar a Roma (OLIVEIRA, 2015, p. 242). Aos povos conquistados ficou imposto o pagamento de tributos e fornecimento de contingentes militares aos romanos, ao passo que partilhavam com estes as presas de guerra, fazendo assim com que gradativamente Roma firmasse alianças e se consolidasse como uma potência regional (OLIVEIRA, 2015, p. 242-243).

Logo, pensando no quadro político e econômico da expansão imperialista de Roma, uma importante distinção precisa ser feita. Houve dois períodos – ou mesmo fases – principais desse imperialismo romano. Cada uma dessas fases comporta características singulares no que diz respeito a sua natureza, objetivos e também consequências. O primeiro período pode ser classificado como aquele dos séculos iniciais da República, até por volta do século III a.C. Esse imperialismo inicial, marcado por uma sociedade romana ainda majoritariamente campesina, tinha como núcleo principal a posse da terra. A cidadania assim era definida pela propriedade da terra, sendo que as famílias da aristocracia mantinham suas posses através de trabalhadores dependentes, enquanto que as famílias pobres, que normalmente possuíam lotes de terra pequenos, cultivavam eles próprios seus loteamentos. Assim, tratava-se de uma economia em que as atividades produtivas tinham uma menor escala, quase autossuficiente, com a produção voltada para o consumo interno das famílias e de seus dependentes (GUARINELLO, 1994, p. 46-47).

A terra, portanto, parece ter desempenhado papel crucial nesse momento inicial da expansão, tanto nas dependências territoriais de Roma quanto nos territórios submetidos à conquista. Como dissemos acima, à medida que cidades e povoamentos eram conquistados, suas áreas eram integradas à estrutura política de Roma que, em troca, conferia a seus habitantes graus distintos de cidadania. Enquanto, em alguns casos, a autonomia era mantida, tornando algumas das cidades aliadas, em outros, colônias eram fundadas e as terras expropriadas. A

anexação de terras conferia a base material desse período imperialista inicial, sendo que estas passavam a ser propriedade do Estado – as chamadas terras públicas. À medida que crescia a quantidade de terras públicas, aumentava igualmente o conflito social, já que a distância entre ricos e pobres, tanto no que diz respeito à distribuição de tais terras quanto em termos políticos, era evidente, com os benefícios da expansão concentrando-se nas mãos da aristocracia (GUARINELLO, 1994, p. 50).

Os principais eventos que marcaram essa primeira fase do imperialismo romano concentram-se no século IV a.C. No ano de 396 a.C., a cidade etrusca de Veios é tomada pelos romanos. Em contrapartida, em 390 a.C., ocorre o saque gaulês à cidade de Roma, o que fez com que os romanos se reorganizassem no sentido de uma expansão mais incisiva. Assim foi o caso dos conflitos contra os Samnitas que tiveram início em 343 a.C. – a terceira e última Guerra Samnita teve início em 298 a.C. e, após oito anos, terminou com a vitória romana em 290 a.C. A região do Lácio foi dominada pelos romanos em 338 a.C., ao mesmo tempo em que a Liga Latina foi dissolvida. Campânia, em 304 a.C., e Etrúria em 310 a.C., tornaram-se também domínios romanos. É importante dizer também que alguns tratados foram firmados, impondo aos adversários derrotados uma série de obrigações, além de assegurar alianças e, principalmente, de aproximar as aristocracias das cidades submetidas à conquista, aos interesses da aristocracia romana. A partir daí, Roma passa a ser hegemônica no território italiano.

Com a segunda fase do imperialismo romano, isto é, do século terceiro em diante, Roma deixará de ser somente uma potência em Itália e passará a conquistar territórios ultramarinos, estabelecendo suas primeiras províncias e ampliando seu domínio. Sobre esse momento de virada para os romanos, Greg Woolf afirma que o ponto chave para esse estabelecimento de Roma como a nova senhora do Mediterrâneo, teve origem no conflito contra Pirro, rei do Épiro, iniciado em 281 a.C., quando este, a pedido dos tarentinos, desembarcou no sul da Itália para confrontar os romanos. A chamada Guerra Pírrica, que teve seu fim em 275 a.C. com a retirada de Pirro para o Épiro, teve significativo impacto para as pretensões expansionistas de Roma e, principalmente, do ponto de vista de suas rivais, as cidades gregas, demonstrou que a hegemonia romana rumo ao Mediterrâneo era uma realidade (WOOLF, 2017, p.73). Na sequência, Tarento, uma das grandes cidades da Itália meridional, foi tomada em 272 a.C., evento que teve singular importância para o surgimento da literatura latina, como veremos adiante.

Na esteira dos eventos ocorridos no século III a.C., cruciais para a consolidação cada vez maior da Itália Romana no Mediterrâneo, temos as chamadas Guerras Púnicas, o conflito

entre as potências Roma e a africana Cartago. A I Guerra Púnica (264-241 a.C.) se desenrolou especialmente através de um conflito naval no mar Tirreno, que colocou em disputa o controle da região da Sicília, um ponto estratégico fundamental que se encontrava justamente entre os territórios romano e cartaginês (WOOLF, 2017, p.98). Os romanos saíram vitoriosos, embora só viessem a conquistar Cartago aproximadamente cem anos depois, nos acontecimentos da III Guerra Púnica. Porém, conseguiram um controle inicial da Sicília, estabelecendo assim a primeira província romana e, conseqüentemente, a primeira região controlada fora dos limites da Itália, certamente simbolizando a força de Roma para suas rivais do Mediterrâneo.

A II Guerra Púnica (218-201 a.C.) ocorreu de maneira um pouco diferente. Após as conquistas da Córsega e da Sardenha, Roma garantiu com alguma estabilidade o controle da região do Mar Tirreno e, portanto, fez com que seus rivais cartagineses, liderados por Aníbal, adotassem uma outra estratégia. A abordagem feita por Aníbal, neste caso, foi de investir o foco na região da península ibérica. Isso não apenas por terem perdido o controle do mar, mas principalmente porque nesta região havia uma abundância de recursos minerais, como as minas de exploração de prata, fazendo dela uma localidade que despertava o interesse dessas grandes potências. Assim, após se estabelecer na Ibéria, Aníbal fez uma investida ao território italiano por terra, atravessando a atual região da França, e penetrando na Itália pelos Alpes, permanecendo lá por cerca de quinze anos e infligindo algumas derrotas aos romanos. Entretanto, a campanha de Aníbal fracassou e o comandante militar teve que retornar a Cartago para sofrer sua última derrota no ano de 202 a.C.

Com o fim da II Guerra Púnica, na virada para o século II a.C., o quadro era bastante claro. Depois da vitória contra Cartago, os romanos passaram a olhar para o Mediterrâneo oriental, partindo para as chamadas guerras macedônicas, ao mesmo tempo em que investiram também na tomada da península ibérica, anteriormente sob domínio púnico. Neste local, se estabeleceu um sistema de exploração dos recursos minerais, através do uso do contingente de escravizados oriundos das guerras, fazendo deste o destino mais cruel para a população escravizada.

No curso do século II a.C., portanto, as hegemonias helenísticas e os reinos orientais foram, pouco a pouco, sendo derrotados, ampliando-se ainda mais o domínio romano. Sob esse quadro, a Macedônia acaba por se tornar também uma província romana. Antíoco III da Síria é derrotado em Magnésia, culminando com o tratado de Apameia, em 188 a.C. e a afirmação da autoridade romana também na Ásia Menor. Do ponto de vista das elites, a expansão imperialista de Roma também significou um aumento das riquezas importadas após as conquistas. Cidadãos

e aliados esbanjavam cada vez mais o luxo vindo do estrangeiro, especialmente do Mediterrâneo oriental, e nesse momento também aspectos culturais foram sendo adquiridos e estimulados pelos romanos. Surgia então, uma cultura literária latina intensa (GUARINELLO, 2013, p.129-130), fazendo de Roma um verdadeiro polo hegemônico de alcance nunca antes visto.

Chegamos enfim em nosso ponto de maior interesse. Da mesma forma que a expansão romana promoveu consequências de natureza política, econômica e social na construção de uma Roma dominadora do Mediterrâneo, as consequências culturais não ficam atrás em grau de importância. Como dissemos, fatores externos contribuíram em alguma medida para a criação da cultura romana, já que a cidade era aberta à incorporação de tais fatores. As influências culturais gregas – o chamado helenismo – certamente desempenharam papel central neste processo.

Nesse sentido, Oliveira propõe que pensemos em um conceito de helenizações para tratar das trocas culturais entre gregos e romanos, com estes últimos adaptando às suas necessidades, tudo aquilo que recebiam das formas culturais gregas. Segundo o autor:

Em sentido lato, deve entender-se a expressão “helenização da cultura romana” como um movimento geral de trocas culturais entre Roma e o helenismo inseridas numa tendência geral da época, quando o helenismo, como cultura superior, tendia a criar uma espécie de cultura comum, chamada koine cultural, no Mediterrâneo. O conceito de helenizações tem a ver tanto com as fases cronológicas em que essas trocas se iniciaram, se deram e, porventura, se intensificaram, como com os domínios das trocas. Quanto às fases, para além do que foi dito, torna-se bastante claro, por exemplo, que nos séc. IV-II, durante os confrontos com Samnitas e a intervenção na Campânia, a conquista de Tarento e o contacto direto com a Grécia e com a Ásia helenística, houve uma política deliberada de autopromoção de Roma dirigida tanto às cidade gregas do sul da Itália como ao mundo helenístico em geral... ostentando as suas credenciais como amiga das cidades gregas, sinal de uma intensificação da abertura ao helenismo. (OLIVEIRA, 2015, p. 267-268)

É justamente nesse período de intensificação da recepção do helenismo – falamos aqui de meados do século III a.C. – que presenciamos o surgimento de uma literatura latina, influenciada, certamente, pela transmissão da literatura grega, e vemos também aparecer uma

espécie de teatro embrionário romano, com suas apresentações sendo feitas nos jogos e festividades da cidade, os chamados *ludi*. Veremos, agora, como ocorreu esse processo.

A tomada de Tarento, como mencionamos anteriormente, acabou sendo fundamental para o surgimento da literatura latina. O grego tarentino Andrônico foi levado a Roma como um dos cativos de guerra, tornando-se escravo da família Lúvia. É justamente de autoria de Lúvio Andrônico a primeira tradução de um texto grego para o latim, neste caso uma poesia épica, a *Odisseia* de Homero. Isso ocorreu por volta do ano 240 a.C., marcando assim o início propriamente dito da literatura latina. Antes, em Roma, no período pré-literário, já havia algumas manifestações poéticas. Em geral, elas eram feitas em formato de cânticos e seguiam como base o verso sáturnio (CARDOSO, 2011).

É, portanto, no momento de contato mais intenso com a literatura grega que as formas literárias latinas se desenvolvem e sofisticam. Os textos de origem grega passam a ser emulados e uma profusão de autores romanos, que passam a escrever sobre os mais variados gêneros, começam a ganhar mais notoriedade. É o caso dos poetas cômicos Plauto e Terêncio, que nos séculos III e II a.C., a partir dos modelos gregos da chamada Comédia Nova, consolidam a comédia latina como um gênero de destaque em Roma, muito graças às representações teatrais de suas peças.

Vale dizer, antes de mais nada, que o surgimento da comédia latina está de alguma maneira relacionado ao também nascimento do teatro em Roma. Assim, a primeira manifestação teatral ocorrida em Roma, de acordo com as fontes literárias, data de 364 a.C., quando um grupo de músicos e dançarinos etruscos foram convidados a se apresentar na cidade. Na ocasião, os romanos enfrentavam uma espécie de epidemia, e na tentativa de expurgar a doença da cidade, foi feita a convocação de jogos cênicos pelo consulado da época, com intuito de suplicar aos deuses proteção contra o mal que assolava a cidade. Esse grupo vindo da Etrúria realizou uma cerimônia de cunho religioso, apresentando uma série de danças acompanhadas por flautistas. Segundo revela Tito Lúvio, foi depois dessa representação dos etruscos nos jogos cênicos, que os jovens romanos incorporaram à dança e à música versos e brincadeiras de caráter satírico, dando origem assim à *satura* dramática (CARDOSO, 2011, p.24), espécie de prelúdio das manifestações teatrais de motivo cômico realizadas em Roma, posteriormente.

Esse período é marcado por ser ainda um teatro pré-literário. É somente após a tradução da *Odisseia* para o latim, por Lúvio Andrônico, que o teatro literário romano ganha forma. Ele é convidado para representar, em um dos *ludi*, um texto dramático que havia traduzido. Dali em

diante, Andrônico se torna uma referência teatral romana, traduzindo textos gregos e compondo poesias dramáticas, tragédias e comédias, além de desempenhar o papel de ator em muitas delas. A figura de Andrônico foi fundamental, já que suas peças abriram caminho para que seus sucessores, Plauto, Cecílio e Terêncio continuassem a desenvolver a comédia romana (CARDOSO, 2011).

Nesse sentido, devemos considerar que a comédia grega, modelo que os autores da comédia latina adaptaram, compôs-se de três fases. A primeira delas, a Comédia Antiga, pode ser considerada ainda um gênero em formação, já que conserva traços dos antigos cortejos populares rústicos – o *komos* – existentes na Ática desde o século VI a.C. Ou seja, não era ainda uma comédia organizada ao redor da criação do poeta, para ser representada em festividades das cidades. Isso só veio a ocorrer no século V a.C. – quando concursos de comédias foram realizados em Atenas – especialmente graças a Aristófanes, o maior representante da comédia antiga, com obras que possuímos até os dias de hoje. Em geral, a ação da comédia antiga gira em torno de um debate entre atores e coro. Os atores usavam máscaras bastante caricatas. Em algumas representações relacionadas ao culto a Dioniso, utilizavam trajes que além de muito cômicos e feitos com propósito de provocar o riso, deixavam à mostra um falo. São características da comédia antiga, principalmente aquela de Aristófanes, o tom político e a sátira pessoal, os ataques às figuras do Estado e uma preocupação com os interesses da cidade (GRIMAL, 2019).

A segunda etapa da comédia grega é a chamada Comédia Média, que apesar de muito fragmentada, apresenta, diferentemente da Comédia Antiga, algumas características que serão bem típicas de sua sucessora, a Comédia Nova. Falamos aqui da presença dos personagens “tipo”, isto é, aqueles que seguem alguns perfis bem determinados e que acabam sendo comuns na maioria das peças, como o velho e a velha rabugentos, o soldado fanfarrão e o parasita. Este tipo de comédia, que tem em Antífanes e Aléxis seus principais representantes, desenvolveu-se até meados do século IV a.C., e sua ação organiza-se em torno de temas mitológicos. O ponto de maior relevância da Comédia Média é que ela anuncia transformações essenciais que o gênero irá sofrer, posteriormente, na Comédia Nova. Primeiramente, o coro, que, na Comédia Antiga, era componente fundamental da estrutura das peças, aqui, começa a perder sua importância. Ao invés de participar da ação das peças, fica a cargo do coro, agora, oferecer músicas aos espectadores. Por fim, e talvez o mais importante de tudo, é que na Comédia Média o tema da intriga dos personagens aparece com mais força. Os poetas passam a construir o argumento de suas peças pensando principalmente na interação dos atores, que assumem

protagonismo, uma vez que o coro tem seu papel reduzido (CIRIBELLI, 1996; GRIMAL, 2019).

Finalmente, a Comédia Nova – terceira fase do gênero – que tem na figura de Menandro seu autor mais importante, organizou-se principalmente em Atenas, na segunda metade do século IV e início do século III a.C. Diferente de suas predecessoras, a Comédia Nova não trata de temas mitológicos e políticos. Sua trama se desenrola através de situações cotidianas da sociedade, especialmente nas questões da vida privada e nos vícios dos cidadãos. A intriga é construída pelos poetas para dar o tom das peças e são, em sua maioria, intrigas amorosas, em que um amor proibido ou mal-visto conduz o argumento dessas comédias. No fim, após uma série de aventuras vividas pelos personagens, as peças apresentam um final feliz, característica típica das comédias e diferente das tragédias. Na Comédia Nova, a presença dos personagens “tipo” é marcante, como o jovem que se apaixona perdidamente por uma cortesã ou mesmo o velho que tenta arquitetar um plano para se casar com alguma moça jovem e acaba se dando mal. O papel do escravo na comédia nova também precisa ser mencionado, já que é ele o responsável muitas vezes por salvar a pele do jovem que se coloca em uma situação de embaraço. É ele também quem arquiteta os estratagemas que envolvem os personagens da peça. Os jovens são, ao final da comédia, perdoados por seus pais e os escravos acabam por sofrer castigos dos senhores (GRIMAL, 2019).

Agora que apresentamos o quadro geral da comédia grega podemos, enfim, nos ocuparmos da comédia latina. Adaptando os modelos gregos da Comédia Nova, a comédia latina também é chamada de *palliata*, uma vez que os atores utilizavam um manto chamado de pália, tipicamente grego. Assim como os originais gregos, a comédia *palliata*¹⁷ também desenvolve sua ação em cidades gregas e os personagens também conservam nomes tradicionalmente gregos. São comédias que retratam a vida comum e o cotidiano dos cidadãos descritos nas cidades gregas em que as peças se passam. Sua trama baseia-se nas intrigas causadas pelos personagens “tipo” cheios de personalidade e normalmente envolvem o tema do amor, resultando em situações burlescas e marcadas por reviravoltas. São típicos os exemplos de jovens que, com ajuda de seus escravos, bolam planos para espoliar as riquezas dos pais para tentarem se casar com a jovem pela qual estão apaixonados, ou mesmo o tema dos reconhecimentos, onde determinada personagem que outrora era escrava, tem sua origem

¹⁷ Um outro tipo de comédia, diferente da *palliata*, é a comédia *togata*. Esta, por sua vez, é uma comédia de motivo romano desenvolvida posteriormente à época de Terêncio, no século II a.C. O nome *togata* é conferido a este gênero já que os personagens se vestiam com a toga, vestimenta típica dos romanos pertencentes às classes sociais mais abastadas (Cf. CARDOSO, 2011).

descoberta e na realidade era uma pessoa livre, como acontece em *Cásina*, por exemplo. A composição das peças pelos comediógrafos romanos era feita através do processo de contaminação – *contaminatio* -, isto é, utilizavam elementos de mais de uma comédia grega para produzirem as suas próprias peças. Diferente das comédias gregas, a comédia romana não faz uso do coro. Sua estrutura possui partes faladas e partes cantadas – os chamados *cantica* – tendo normalmente um prólogo que abre a peça (CARDOSO, 2011; GONÇALVES, 2009).

O autor que nos interessa mais de perto, Tito Mácio Plauto (c.254-184 a.C.), é oriundo de Sársina, cidade localizada na região da Úmbria, território que fazia fronteira com o Lácio. Mudou-se para Roma e por lá fez toda sua carreira. Das comédias de Plauto, vinte e uma chegaram até nós, quase todas na íntegra e com boa condição de leitura. São características da comédia plautina, o uso do prólogo como forma de explicar aos espectadores aquilo que estavam prestes a assistir, o chamado prólogo didático (CARDOSO, 2011, p. 31). Como dissemos, a comédia nova latina adapta e emula os modelos gregos, e a partir da *contaminatio* não só o próprio Plauto, mas seus sucessores Cecílio e Terêncio criavam suas peças. Mas isso não quer dizer que não havia originalidade em Plauto. Pelo contrário, o autor conseguiu colocar preocupações romanas da época mesmo representando situações tipicamente gregas. Sobre a originalidade de Plauto, Zélia de Almeida Cardoso afirma:

É certo que os assuntos e os cenários são gregos; há, porém, um processo de romanização nas comédias: costumes romanos são evocados a todo momento; deuses latinos coexistem com divindades gregas; algumas personagens têm os nítidos traços de personalidade que caracterizam o povo romano. Temos, em *A marmita*, exemplos excelentes desse processo: o prólogo é recitado pelo deus Lar, a divindade protetora da família romana, sem similar na teogonia helênica; há referências ao costume romano de distribuir-se, na cúria, moedas de prata aos cidadãos pobres; a marmita contendo ouro é escondida no templo da Boa-Fé, outra divindade autenticamente latina; uma das personagens, a velha Eunômia, tem a energia e a autoridade de uma típica matrona romana. (CARDOSO, 2011, p.30-31)

É claro que não podemos deixar de mencionar o escravo plautino. Presente e muitas vezes parte essencial das peças, a escravidão em Plauto tem sido tema de estudo e pesquisa por ser uma das poucas fontes que trata do tema neste período da República, com tanta importância.

3.2 O TEMA DA ESCRAVIDÃO EM PLAUTO

O escravo da época em que Plauto escrevera sua obra, isto é, das últimas décadas do século III e início do século II a.C., já está enquadrado naquele momento que mencionamos anteriormente, de segunda fase do imperialismo romano, quando havia sido desenvolvida em Roma uma produção de ordem mercantil, que se valia da utilização da mão-de-obra escrava em larga escala. Portanto, para que tenhamos um melhor entendimento do escravo em Plauto é preciso discutir a própria questão do escravo em Roma.

À vista disso, segundo o historiador Yvon Thébert, o escravo romano pode ser definido, inicialmente, como aquele que sofre a perda completa de sua liberdade, oriunda de um processo de desenraizamento e de total exclusão daquela comunidade que outrora pertencera, sendo notadamente um estrangeiro (THÉBERT, 1991, p. 119). Esse desenraizamento, característico do escravo, é parte da perversa relação de dependência e exploração que este tinha com seu senhor e, sobre isso, Finley ressalta que, para o escravo, lhe era vetado, entre outras possibilidades, o laço social mais fundamental, aquele de parentesco (FINLEY, 1991, p. 77). Deste modo, essa é uma das várias estratégias de dominação impostas pela camada senhorial para obter controle sobre os dependentes escravizados. Nesse sentido, Guarinello aponta que, para manter seus escravos sem uma identidade própria, era típico dos senhores, adotar a estratégia de utilizar escravos de origens diversas, impedindo, dessa forma, o surgimento de um sentimento de identidade coletiva (GUARINELLO, 2006, p. 239).

Definidas algumas das características essenciais do escravo romano, falemos, agora, de maneira mais detida, das diferentes posições que os escravos ocuparam em Roma, inclusive do ponto de vista jurídico. Thébert chama atenção para a heterogeneidade da população de escravizados. Dessa forma, segundo ele, é graças ao estatuto jurídico que pôde ser criada uma certa unidade no mundo servil, que seria válida para todos os escravizados (THÉBERT, 1991, p. 121).

Essa definição jurídica, nas palavras do historiador francês, procura definir o escravo, de maneira que “no seu conjunto, os priva de personalidade, os transforma em objetos que se podem vender ou comprar, os submete à autoridade do senhor, em suma, os identifica como animais domésticos” (THÉBERT, 1991, p.121). Em seu conjunto de relações sociais, o escravo sofreu, portanto, num quadro cronológico, mudanças significativas no modo como era explorado e inserido neste mundo servil de formas de trabalho compulsório. Novamente,

segundo Thébert, antes do emprego do contingente de escravizados a partir de uma lógica racional voltada para a produção e lucro do senhor, ele estava colocado no campo de uma escravidão doméstica, ou, nos termos do autor, de uma “escravatura patriarcal” (THÉBERT, 1991, p. 124).

Este uso do escravo de modo racional configura uma ruptura primordial a respeito de sua condição. É a consolidação do que ficou conhecido como modo de produção escravista, que teve como marco cronológico o século II a.C. Este sistema de produção pode ser caracterizado pela utilização em larga escala dos escravizados numa economia que visava a obtenção máxima de lucros para o senhor, tanto do ponto de vista dos escravos do campo, como daqueles da cidade, e aparece no debate da historiografia da escravidão romana como o ápice que viveu esta instituição – para citar mais uma vez Yvon Thébert, “estamos no mundo do escravo-mercadoria” (THÉBERT, 1991, p.129). Em contrapartida, a decadência desse modelo ocorreu, de forma gradativa, a partir do século II d.C.

A contribuição de Orlando Patterson para essa discussão também nos parece fundamental. Quando define os elementos constituintes da relação escravista, o sociólogo elenca três componentes essenciais para pensarmos a escravidão. O primeiro deles é o da violência coercitiva, própria da relação de dominação e poder imposta pelo senhor, que deixa o escravizado em uma situação de impotência, fazendo dele, uma extensão do poder do seu senhor. Um segundo elemento dessa definição é o da alienação do escravo, isto é, um desenraizamento de sua personalidade e um completo afastamento de qualquer remota possibilidade de reivindicação de algum direito próprio de ordem social. O terceiro e último elemento próprio da relação escravista de Patterson é a honra do escravo, ou melhor, a falta dela. Ele seria, portanto, um ser desonrado em sua origem, por não possuir qualquer tipo de autonomia de sua existência, por estar mutilado de qualquer instância de exercer algum tipo poder, ficando à mercê daquilo que era imposto pelo senhor (PATTERSON, 2005). Juntos, esses três elementos definem a natureza da relação da escravidão e, resultaram, por fim, na famosa definição de Patterson do escravo como alguém morto socialmente.

O escravo, portanto, no ato de seu desenraizamento de qualquer relação com seu passado, deixa de existir enquanto uma pessoa pública, como alguém dono de seu próprio destino. Com essa morte “simbólica”, o escravo, neste momento, passa por um processo de reintegração social, onde, segundo Guarinello ele “é ressocializado dentro da sociedade em que nasceu ou que o escravizou, seguindo trajetórias determinadas, tanto pelos desejos e

necessidades de seu dono, como por suas próprias capacidades e oportunidades individuais” (GUARINELLO, 2006, p. 232).

O ponto central da definição de trajetória, no caso da sociedade romana, era a sua pluralidade de possibilidades, ao menos teoricamente. Como explica Guarinello, depois de receber um nome e uma função específica, o escravo romano poderia ter sua trajetória definida por destinos muito singulares. Ele poderia ser encarregado do pior destino de todos, que seria o trabalho nas minas ou, ser alocado nos campos, onde além de trabalhar acorrentado, viveria longe do contato de seu senhor por longos períodos (GUARINELLO, 2006, p.232). Por outro lado, o escravo que fosse designado à esfera urbana, possuía trajetórias mais amplas. Este enfoque comparativo do escravo do campo com o escravo da cidade é uma das temáticas mais frequentes das comédias de Plauto. Uma vez na cidade, o escravo poderia assumir empresas do senhor, aprender e dominar um ofício específico e, ao ganhar mais intimidade e confiança do *pater familias*, seria capaz de subir na hierarquia da escravidão de sua casa.

Sua trajetória poderia ter, como ponto final, sua manumissão e, uma vez liberto, poderia ascender socialmente até mesmo recebendo o estatuto de cidadão. Sobre essa possibilidade, entra em cena a importância do *peculium* (pecúlio) do escravo, uma maneira pela qual este poderia arrecadar algum tipo de riqueza, ou repartição dos lucros das atividades em que exercia sob ordem do senhor, resultando também, em última instância, em uma outra alternativa de se resgatar, e conseqüentemente, de atingir o fim de sua trajetória (THÉBERT, 1991, p. 134).

A questão do liberto, quando pensamos pela lógica da trajetória, também é singular. Ora, uma vez libertado, este coloca um ponto final em sua antiga condição de escravizado. Porém, ser um liberto e ser uma pessoa livre não são estatutos equivalentes. Guarinello argumenta que, mesmo depois de libertado, este ex-escravo encontra-se numa posição marginal entre a escravidão e a liberdade, o que de certa forma causava um desequilíbrio na sociedade romana, precisamente por não conseguir defini-lo – o liberto – em termos de estatuto social. Andreau nos lembra das obrigações legais do liberto com seu ex-senhor, agora seu patrono. Os ex-escravos, juridicamente, permanecem ligados ao patrono, e devem-lhes o *obsequium*, que, para efeitos de causa, impedia que o libertado colocasse a julgamento seu ex-senhor. Isso nos mostra que, nem quando finalmente consegue se libertar, esse ex-escravo é totalmente independente (ANDREAU, 1991, p. 153). Os resquícios da escravidão permanecem gravados sobre ele.

Apresentado esse quadro do escravo romano, podemos partir para a discussão do escravo plautino. Nesse sentido, o argumento de Amy Richlin nos ajuda a compreender um

pouco melhor a questão. Segundo explica a autora, a comédia plautina transplanta o mundo da audiência para o mundo do palco, ou seja, é uma comédia que realiza um movimento de mostrar a realidade vivida pelo *populus*, e não de uma vida restringida ao círculo dos cidadãos. É, portanto, um teatro de escravos feito para uma audiência romana que, predominantemente, era composta também por escravos, libertos e homens livres, em especial o homem pobre. O escravo plautino, para Richlin, é aquele que narra sua vida a partir de suas experiências vividas, experiências essas que representam a vida daqueles presentes na audiência, a vida das camadas mais baixas da sociedade (RICHLIN, 2017, p. 2-3).

A rigor, os escravos plautinos possuem suas próprias aspirações, motivadas ora pelo desejo de proteger o patrimônio do senhor, com receio de serem penalizados por algum problema relacionado às posses do *dominus*, ora com a intenção de beneficiarem a si próprios, agindo como verdadeiros protagonistas dessas comédias. O tema da agência escrava em Plauto é muito relevante. Bom exemplo disso ocorre em *As três moedas (Trinummus)*, quando Estásimo, escravo de Cármides – personagem velho que vai ao estrangeiro na tentativa de conseguir riquezas e deixa os cuidados de suas posses com seu filho, Lesbônico – toma a frente da situação e cria um plano para enganar Filtão, um comerciante rico e pai de Lisíteles, a não aceitar um loteamento de terra como dote conferido à irmã de Lesbônico, com quem Lisíteles deseja se casar. O diálogo se desenrola e Estásimo é como que um mediador da situação:

(...) Lesbônico. Já que me julgas digno de fazer uma aliança contigo, Filtão, eu agradeço-te muito. Todavia, apesar de o meu património ter infelizmente diminuído, devido aos meus disparates, eu tenho um pedaço de terra aqui perto da cidade, Filtão. Vou dá-lo à minha irmã como dote de casamento, já que, por culpa das minhas parvoíces, para além da minha vida, só isso restou dos meus bens.

Filtão. Na verdade, eu não estou nada importado com o dote.

Lesbonico. Eu estou determinado em dar-lhe um.

Estásimo. (à parte, em voz baixa, para Lesbonico) Ó mestre, acaso estás disposto a apartar de nós a ama que nos está a aguentar? Toma cuidado com o que vais fazer. O que é que nós depois vamos comer?

Lesbonico (à parte, em voz baixa, para Estásimo). Mais uma vez, calas-te?! Acaso devo dar-te satisfações?!

Estásimo (à parte). Estamos completamente perdidos, a menos que eu consiga urdir alguma coisa. (Para Filtão) Filtão, eu quero falar-te. (Puxa-o para o lado)

Filtão. Se assim queres, Estásimo ... (Acompanha-o).

Estásimo. Retira-te um bocadinho para aqui.

Estásimo. Pelos deuses e pelos homens, estou a dizer-te, não permitas nunca que essa terra se torne propriedade tua ou do teu filho! Vou dizer-te os motivos disso.

(...)Filtão Por Hércules, essa terra nunca se tornará minha!

Estásimo. Pois, se tiveres juízo! (À parte) Por Hércules, eu afastei lindamente este velho da terra, porque, se o meu amo a deixar escapar, ficaremos sem nada para viver.

Filtão. (voltando à companhia de Lesbonico) Regresso a ti, Lesbonico.

Lesbonico. Diz-me, por favor, o que é que ele esteve a falar contigo?

Filtão. O que achas? Ele é um homem. Quer tornar-se livre. Mas não tem com que pagar.

Lesbonico E eu quero ser rico, mas em vão.

Estásimo (à parte). Poderias ter sido, se tivesses querido. Agora, que já não tens nada, não podes.

(PL. *Trin.* p.61-65)¹⁸

Estásimo consegue articular a situação de modo que ela fique favorável a ele. Apesar de intervir em favor das posses de seu senhor, no fundo Estásimo age por conta própria para garantir sua sobrevivência, engando o próprio Lesbônico e sendo ele mesmo o protagonista da cena. Com sua oratória, Estásimo deixa de se comportar, naquele momento, como se esperaria de um escravo, e passa a atuar como um homem livre.

3.3 A COMÉDIA PLAUTINA EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DOCENTE

A utilização das comédias em salas de aula de ensino básico pode revelar-se como algo extremamente proveitoso, tanto para professores quanto para alunos. As peças de Plauto, por exemplo, podem ser estudadas em aulas de História das turmas de sexto ano do Ensino Fundamental e também nas aulas de Literatura, sendo que cada disciplina abordaria aquilo que das peças lhe compete. Mais interessante ainda seria propor atividades em conjunto entre as duas disciplinas que envolvam tais comédias.

A professora Adriane da Silva Duarte (2013) fez uma interessante experiência com as comédias de Aristófanes em turmas de sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo. Ela foi convidada a ministrar uma aula sobre a comédia antiga que fazia parte de um projeto maior entre a Universidade de São Paulo e escolas públicas da cidade, onde os alunos das referidas turmas foram iniciados nas línguas e cultura grega e latina. Duarte, portanto, organizou sua aula de modo que apresentou um quadro geral sobre a comédia grega e seu contexto, apresentando em seguida a peça *Acarnenses* que seria utilizada no último momento da aula para uma leitura dramatizada e representação feita pelos alunos da turma. Segundo relata a professora, o engajamento da turma foi bastante proveitoso, sendo que

¹⁸ PLAUTO. *As três moedas (Trinumus)*. Trad. Reina Marisol Troca Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume Editora, 2014.

discutiram além da representação das cenas selecionadas, elementos que compõe o teatro grego antigo, como o uso das máscaras e a presença do coro nas peças. Ao final, os alunos fizeram a representação das cenas, fazendo da aula uma verdadeira imersão no mundo da comédia aristofânica e da antiga comédia como um todo (DUARTE, 2013).

Duarte encoraja que demais professores façam uso não só de Aristófanes, mas de outros autores como Plauto, por exemplo. Em um processo semelhante ao da professora Adriane Duarte, alunos de graduação em Letras-Português do Instituto Federal de São Paulo, através do PIBID, tiveram a chance de realizar em uma Escola Estadual da capital paulista, uma série de atividades que tinham como objetivo introduzir a língua latina aos alunos do ensino médio para, posteriormente, compararem a primeira com a língua portuguesa. Para isso, os bolsistas do PIBID fizeram a escolha de duas obras da literatura latina, as *Bucólicas* de Virgílio, do período literário clássico, e a *Aulularia* de Plauto. A turma foi dividida em grupos para uma leitura dramática da peça. Para essa atividade foram explorados temas como elementos do teatro romano e, principalmente, peculiaridades relacionadas à linguagem, uma vez que os alunos não tinham contato com tais obras previamente. Ao final, os alunos tiveram que responder em casa um questionário sobre a peça (SOUSA, 2016).

Estes relatos são só alguns exemplos de experiências do uso das comédias antigas em sala de aula. Ressaltamos a importância do acompanhamento do professor e da preparação prévia de tais atividades pelos docentes. Entretanto, como já dissemos e observamos pelos relatos descritos, o uso de tal documentação na educação básica normalmente está circunscrito ao campo da leitura dramática das obras e também da representação e performance feitas pelos estudantes. Não há problema algum com estas propostas, certamente elas aprofundam o conhecimento dos discentes e despertam a curiosidade sobre a literatura latina e a história da Antiguidade de modo geral. No nosso caso, como estamos defendendo a utilização de jogos para o ensino de História Antiga na educação básica, apresentaremos a seguir as peças que serão utilizadas na elaboração do jogo. Além de apresentá-las, discutiremos os principais temas que delas serão extraídos para seu uso no jogo.

Nossa ideia é que o jogo pode ser uma forma divertida de aproximar os estudantes com temas que não lhe são familiares, seja por uma questão de distância temporal do objeto ou mesmo por pouco conhecimento acerca de uma documentação como essa. Além de ser uma proposta que irá explorar a ludicidade com os estudantes, evidentemente o jogo tem uma função de aprendizagem de conteúdos históricos importantes, portanto se faz relevante. No capítulo final deste trabalho apresentaremos a versão final do jogo, bem como suas regras, objetivos, o

tabuleiro e as cartas utilizadas, além de uma cartilha de instruções de uso para o professor. Pensamos que o jogo poderá funcionar melhor se aplicado em uma sequência didática, onde em pelo menos uma das aulas da sequência, o professor fará junto com os alunos a leitura das peças selecionadas para que estes se familiarizem com o material. Na próxima aula da sequência didática uma ou mais partidas do jogo poderão ser realizadas em sala.

3.4 APRESENTAÇÃO DAS PEÇAS PARA O JOGO

3.4.1. *Estico*

Peça representada nos Jogos Plebeus (Ludi Plebeii) do ano de 200 a.C. (CARDOSO, 2006). Em *Estico*, comédia que carrega em seu título o nome do escravo que atua como agente principal, acompanhamos as irmãs Panégiris e Pânfila que viram seus maridos – Epignomo e Panfilipo, também irmãos – partirem em viagem ao exterior na tentativa de conseguir riquezas. Nesse momento, o velho Antifonte, pai das moças, tenta, a todo custo, conduzi-las à separação de seus maridos, que já estavam em viagem há mais de três anos.

Entretanto, os maridos voltam muito ricos, frustrando os planos de Antifonte e, em comemoração a seus retornos, realizam um grande banquete para celebrar suas novas riquezas. Estico, escravo de Epignomo, retorna da viagem e pede a seu senhor, como recompensa pelos serviços prestados durante os três longos anos, um dia de folga para descansar da labuta. Epignomo aceita a proposta de Estico, que, por sua vez, organiza um banquete, ele próprio, com seu amigo e também rival Sagarino – igualmente um escravo – com Estefânia, escrava doméstica de Panfilipo e amante dos dois. A peça termina com a concessão de um dia de liberdade a Estico e com a realização de ambos os banquetes, cada um a seu modo, retratando a condição social de escravos e cidadãos, mas conservando o lado cômico típico das comédias.

Para além dessa trama principal, a comédia trata de temas ainda muito importantes para o desenvolvimento de nosso jogo. A presença de Gelásimo, o parasita, que representa aquele cidadão mais pobre que habitava a cidade, e que precisa se colocar em situações humilhantes para conseguir uma refeição, se vê confrontado pelos escravos da peça com que interage. A presença de escravas domésticas representa, em algum grau, a posição que a escravidão feminina ocupava naquele contexto. Pinácio, escravo ainda garoto, nos mostra a existência de

uma escravidão infantil naquele mundo. Para o desenvolvimento do jogo, além de abordarmos questões relativas à escravidão e a relação entre livres e escravos presentes na peça, discutiremos também a estrutura da *domus* romana no período da República, a economia republicana, além de alguns costumes tipicamente romanos trabalhados pela peça como as práticas de leilão e a realização de banquetes.

3.4.2. *A Comédia do Fantasma (Mostellaria)*

Esta comédia de Plauto, composta provavelmente entre os anos de 193 – 188 a.C. (PEREIRA, 2014, p.13), tem sua ação desenvolvida em Atenas. Como em outras comédias do autor, essa também mostra como o personagem velho, neste caso Teoprópides, parte em viagem para o Egito na tentativa de conseguir riquezas e aumentar seu patrimônio, deixando suas posses na cidade e também no campo a cargo de seu filho, Filólaques. A trama decorre a partir daí. Teoprópides se ausenta por três anos, e seu filho, que até então era um rapaz com comportamento aprovável e honroso, na falta do pai, se perde em uma vida de prazeres e luxos, exaurindo o patrimônio de Teoprópides. O amigo de Filólaques, Calidamates, também entra para essa vida de libertinagem, o que acaba por encorajar Filólaques a ser cada vez mais devasso.

Com a ajuda de Tranião – personagem mais importante da peça – escravo de Teoprópides, Filólaques compra a liberdade de uma escrava flautista por quem se apaixonou, chamada Filemácio, que acaba por se tornar uma meretriz. Ao mesmo tempo, Calidamates também se apaixona por Délfio, outra meretriz, e assim juntos realizam festas e banquetes na casa de Filólaques quase todos os dias. O problema acontece quando ao retornar do porto, Tranião descobre que Teoprópides havia voltado do estrangeiro, o que significava que a boa vida que todos eles estavam levando, inclusive o próprio Tranião, estava por chegar ao fim. Com a notícia do retorno do pai Filólaques se desespera, deixando a situação nas mãos de Tranião, que precisa bolar um plano para enganar o velho senhor. E assim Tranião o faz.

O plano consistia em manter todos em silêncio dentro da casa de Teoprópides enquanto Tranião tentaria ludibriá-lo com uma história. Disse, portanto, a Teoprópides no momento que chegou à porta de sua casa que ninguém mais morava ali, que todos estavam se refugiando no campo, pois haviam descoberto uma história macabra sobre a casa. O antigo dono, segundo

Tranião, havia assassinado um hóspede que recebera e tinha consigo muito ouro. Para piorar, o antigo proprietário da casa ainda teria enterrado o hóspede rico na propriedade. Não suficiente, teria sido o próprio falecido que havia contado a Filólaques em um de seus sonhos todo o caso, e que a casa era agora assombrada por seu fantasma. Ainda no sonho, disse que deveriam sair e nunca mais voltar à casa.

Inicialmente, a trama feita por Tranião até surte efeito. Entretanto, uma série de eventos acontece de forma que o plano de Tranião é descoberto. Teoprópides fica furioso com seu escravo e o ameaça de todas as formas. É Calidamates quem intervém e consegue o perdão de Teoprópides, tanto para Filólaques que é perdoado por cometer erros típicos da juventude, quanto para o próprio Tranião que é salvo de suas artimanhas. A peça termina com um final feliz para todos e com a promessa que Filólaques daquele momento em diante iria voltar para o caminho da honra.

Pretendemos tratar em nosso jogo temas bastante pertinentes oriundos da peça. O primeiro deles é a questão da escravidão do campo e escravidão da cidade, representada pelo diálogo entre Grumião (escravo rústico, do campo) e Tranião, o escravo urbano. Abordaremos também a importância da educação de pais e filhos a partir do pequeno monólogo de Filólaques. Também, sobre a escravidão, trabalharemos através do diálogo da escrava Escafa com Filemácio a importância do pecúlio para a manumissão dos escravizados. De modo geral, abordaremos também a questão das posições sociais na República romana pensadas por Plauto, isto é, quais eram os deveres e as virtudes permitidas para cada tipo social. O tema do usurário será também discutido no jogo assim como o lugar ocupado pelo cidadão e pelo bárbaro naquela sociedade. Por fim, falaremos também da honra e da desonra do escravo e de que maneira, nesta peça, a agência escrava está presente.

4 PLAUTO E A REPÚBLICA ROMANA: APRENDENDO HISTÓRIA ANTIGA JOGANDO

4.1. CONSTRUINDO O JOGO

Elaborar um jogo pensado para o Ensino de História Antiga utilizando a comédia plautina como fonte principal é uma tarefa que apresenta múltiplas possibilidades. Nosso caminho foi estruturá-lo a partir de temas centrais das peças selecionadas, como a escravidão, por exemplo. Além disso, o jogo foi criado também com objetivo de fornecer a alunos e professores uma ferramenta didática que complemente o ensino da história romana durante o período republicano, explorando eixos temáticos importantes para o aprendizado deste conteúdo, como as relações sociais dos membros da casa (*domus*), alguns dos espaços que compunham a cidade e a estrutura da República no geral. É claro que a função principal deste jogo é promover o aprendizado da História Antiga na educação básica, mas como qualquer jogo, este foi pensado de forma que esse aprendizado seja feito de forma divertida e que estimule os participantes a se engajarem durante a prática e também que desenvolvam um maior interesse e curiosidade sobre os temas abordados.

Em linhas gerais, a dinâmica do jogo é bastante simples. Ele funciona como um jogo de progressão (trajetória) em um tabuleiro, sendo que para avançar no percurso, as equipes – separadas pelo professor – deverão responder corretamente as perguntas feitas pelo mediador(a)¹⁹. Após a seleção das peças *Estico* e *A Comédia do Fantasma*, descritas anteriormente, criamos as dez perguntas que os alunos deverão, em conjunto, responder. De cada peça, cinco perguntas foram desenvolvidas. Além desse sistema de perguntas e respostas, o jogo também conta com cartas de personagens e mecanismos especiais no tabuleiro. As cartas dos personagens têm, além de uma função prática no jogo, o objetivo de instruir os alunos sobre a história social da República romana, seus membros e funções sociais. Essas cartas foram inspiradas nos tipos sociais das comédias de Plauto, onde o autor dá ênfase aos papéis sociais que cada um cumpria naquela sociedade.

¹⁹ Toda a dinâmica do jogo, suas regras e componentes estão descritos na “Cartilha de Regras” que se encontra no próximo subtópico do capítulo.

Em relação ao tabuleiro, nossa ideia foi utilizar espaços que compunham a cidade de Roma no período, como o fórum, por exemplo. Dessa forma, os estudantes ao jogarem uma partida também poderão aprender mais sobre Roma e sua estrutura social. A presença do professor como mediador das partidas do jogo é fundamental. Além de coordenar as equipes durante a realização da atividade, o professor também será responsável por apresentar a documentação selecionada para os alunos em, pelo menos, uma aula antes da execução do jogo. É tarefa do professor também, selecionar alguns trechos das peças de Plauto destinados à leitura dramática a ser feita pelos alunos, um dos recursos que compõe o percurso do tabuleiro.

Por fim, o jogo também possui uma dinâmica especial, que faz uso do sistema monetário grego, que Plauto faz referência em suas comédias. Desse modo, os alunos poderão também se familiarizar com a numismática do período, bem como de algumas das relações econômicas que circunscreviam aquela sociedade. A carta do “Sistema Monetário” contém explicações sobre a conversão e o valor das moedas.

Nossa sugestão é dividir a turma em no máximo três equipes, já que as perguntas exigirão cooperação dos membros para elaborarem as respostas. Como a condição para avançar no tabuleiro é responder corretamente as perguntas, quanto maior o número de alunos em cada equipe, maiores as possibilidades de respostas mais fundamentadas. Apesar do jogo possuir uma equipe vencedora ao final, isto é, aquela que chegar primeiro ao final do tabuleiro, não é nossa intenção estimular uma competitividade desnecessária entre os participantes, mas sim o trabalho em equipe e a participação de todos os integrantes das equipes.

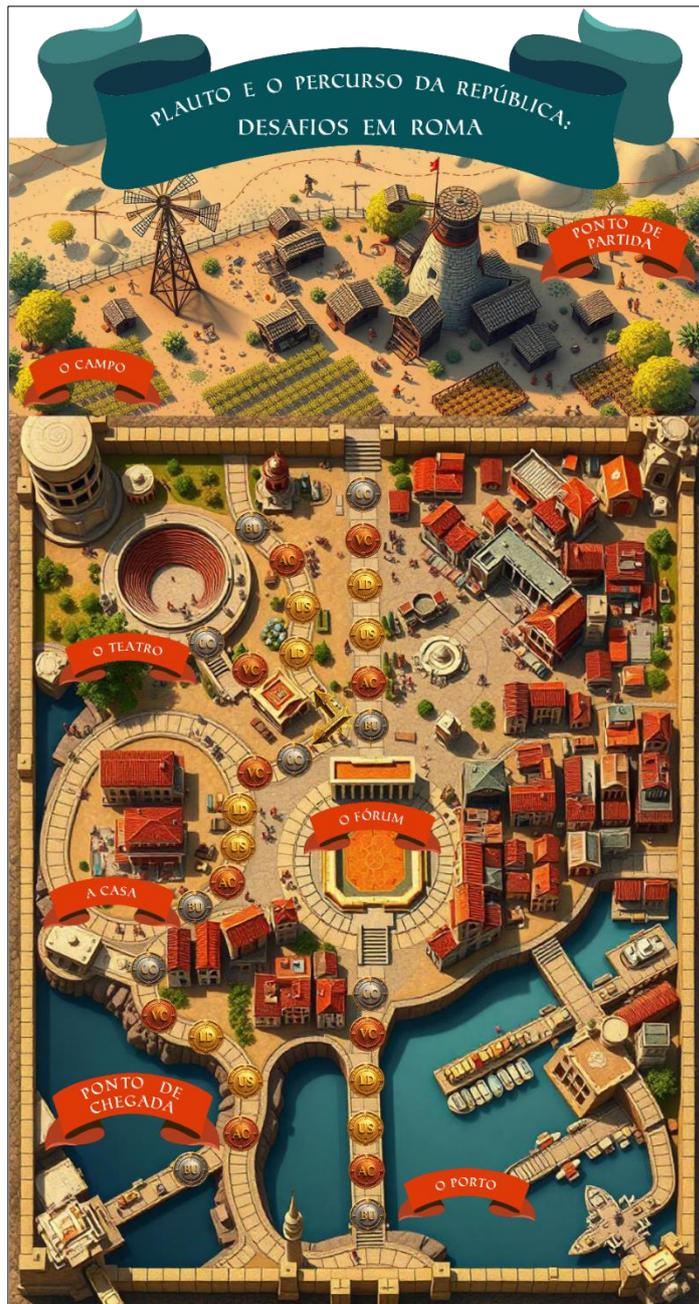
4.2. APRESENTAÇÃO DO JOGO – *PLAUTO E O PERCURSO DA REPÚBLICA: DESAFIOS EM ROMA*

Os componentes do jogo serão apresentados na seguinte ordem: (i) Tabuleiro; (ii) Cartilha de Regras; (iii) Cartas de Perguntas, (iv) Cartas de Personagens, (v) Carta do Sistema Monetário e (vi) Cartas de Verificação de Aprendizagem. Reforçamos que, especialmente, as cartas de perguntas, podem abordar o conteúdo de outras comédias do autor, explorando uma gama de temas ainda maior, caso seja de interesse do professor(a) e das demandas das turmas em que o jogo for aplicado.

- (i) O Tabuleiro:

O tabuleiro foi desenvolvido de forma que os alunos(as) pudessem percorrer alguns dos principais pontos de Roma – mencionados nas peças e outros complementares – começando pelo campo e adentrando a cidade. A ideia é que o tabuleiro deixe o jogo mais interativo e que as partidas não durem mais que vinte e cinco minutos, o que possibilitaria a realização de duas partidas no tempo de uma aula (cinquenta minutos).

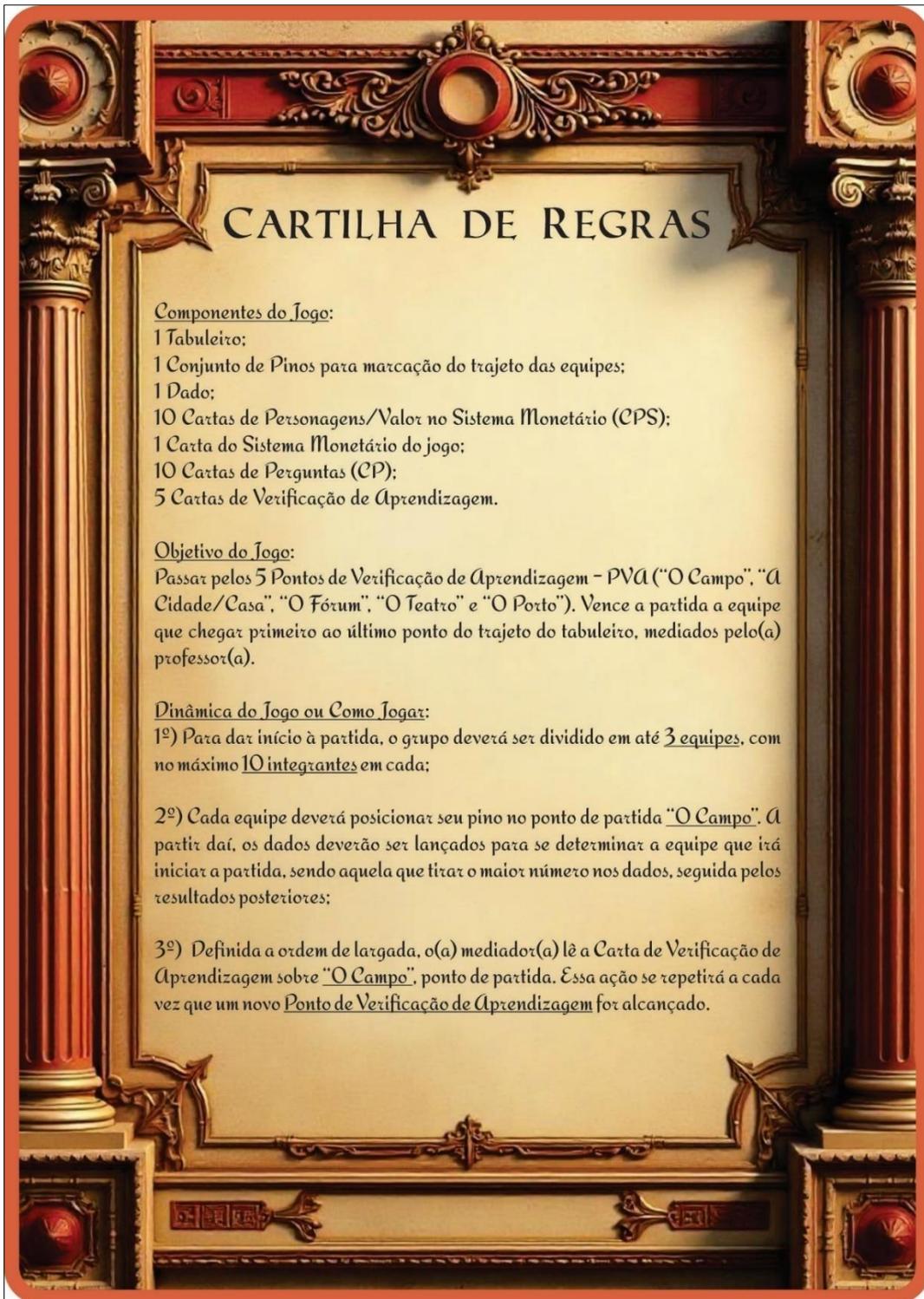
Figura 1 - Tabuleiro do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.



Fonte: Elaborado pelo autor.²⁰

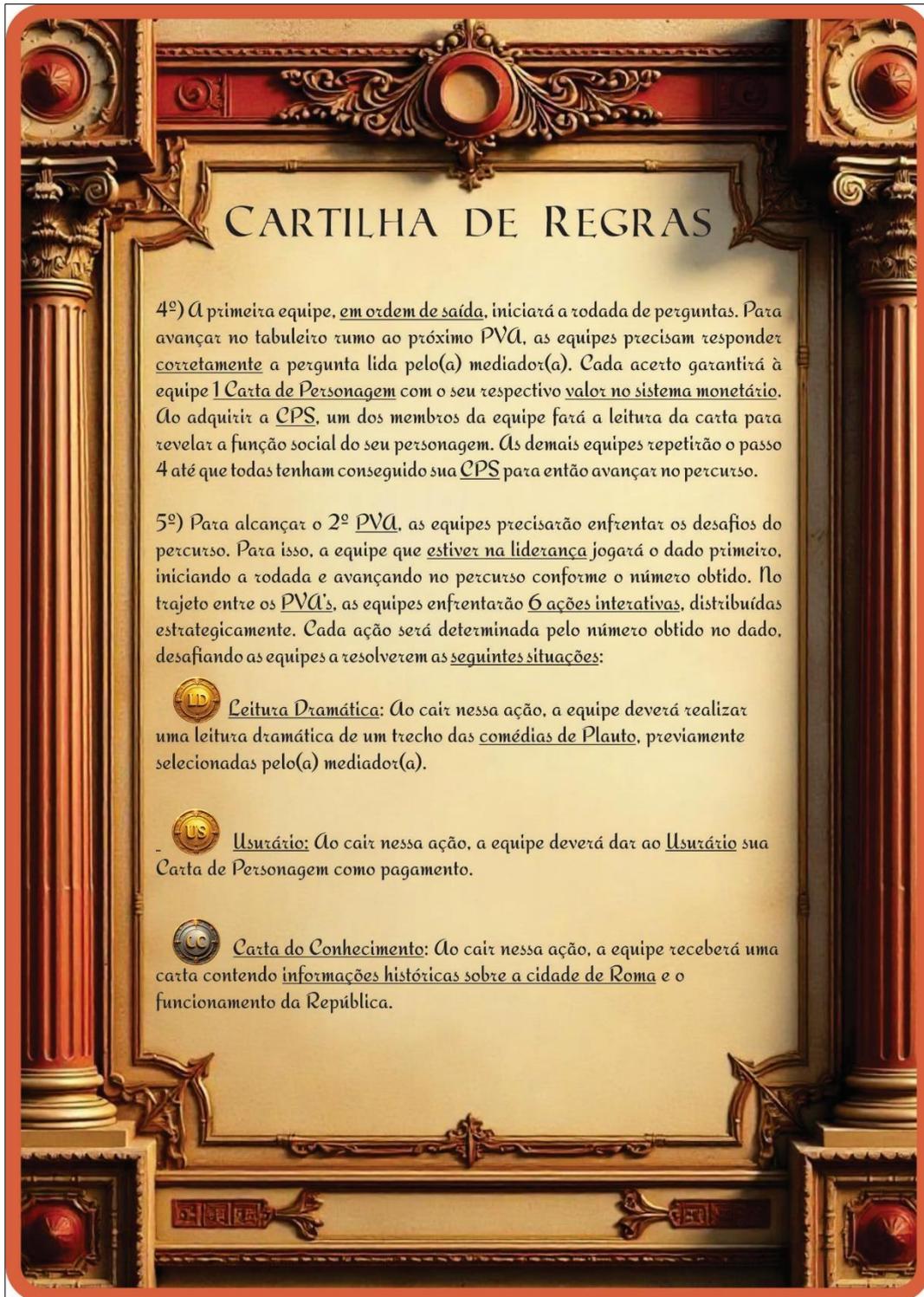
²⁰ As artes do jogo foram feitas com a ferramenta de geração de imagens do ChatGPT e do site Freepik. Contudo, as edições, acabamento e produção dos textos de cada componente do jogo são de minha autoria.

(ii) Cartilha de Regras

Figura 2 - Cartilha de Regras do Jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.

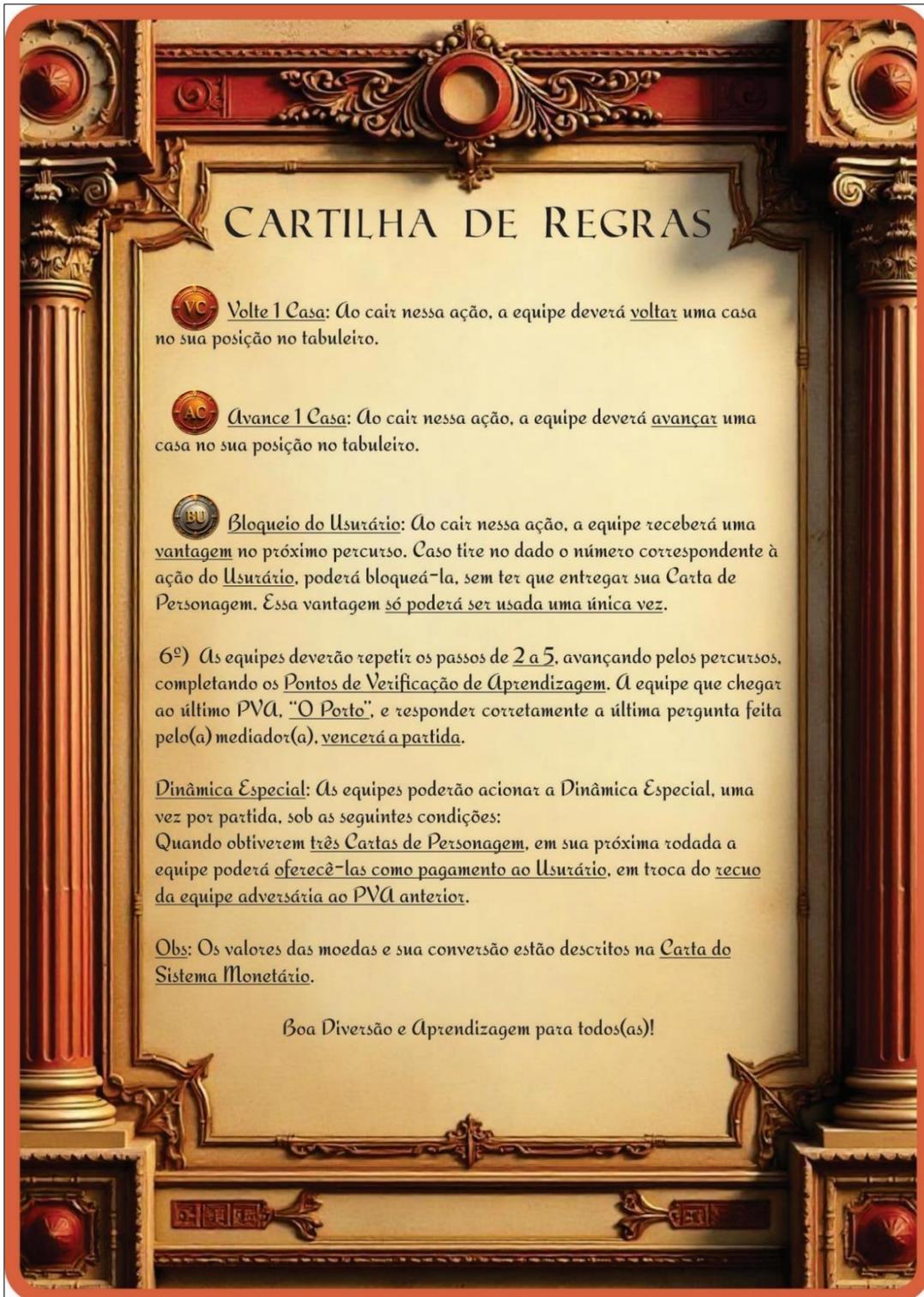
Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 3 - Cartilha de Regras do Jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma* – p.2



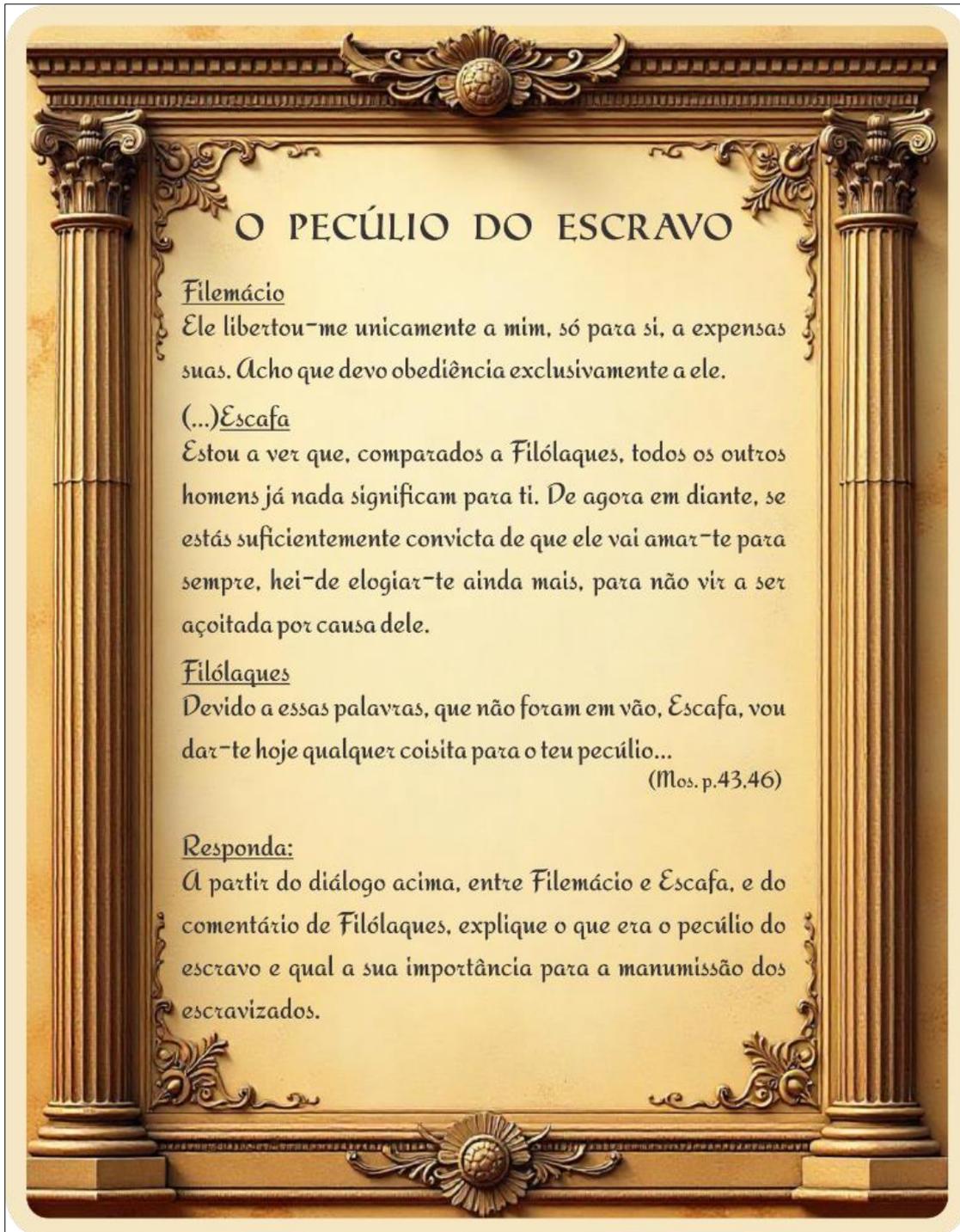
Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 4 - Cartilha de Regras do Jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma* – p.3



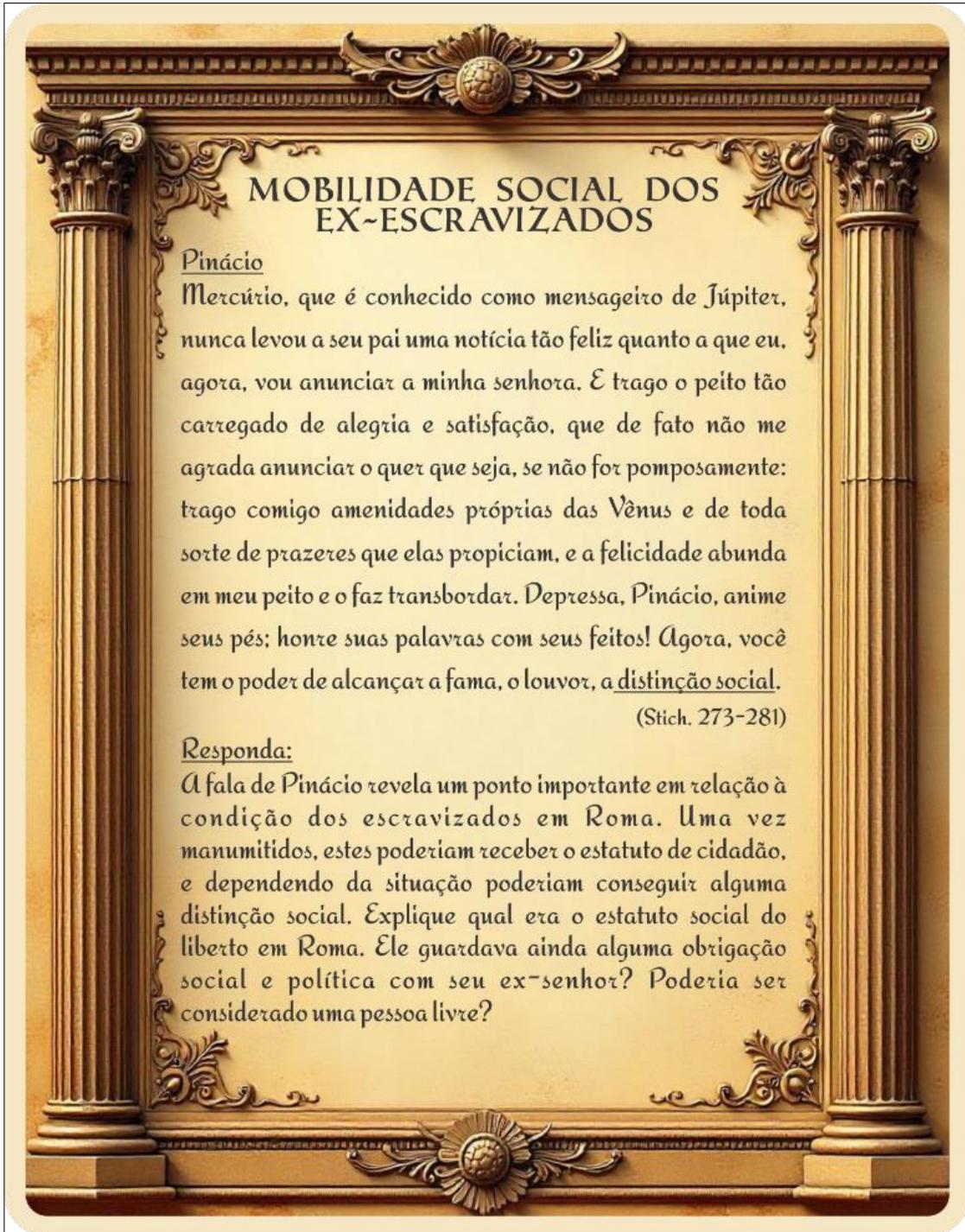
Fonte: Elaborado pelo autor.

(iii) Cartas de Perguntas

Figura 5 - Cartas de Pergunta do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 - Cartas de Pergunta do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As demais perguntas estão organizadas no Quadro seguinte, com seus respectivos temas norteadores e os trechos das peças de que foram extraídas:

Quadro 1 - Conteúdo das Cartas de Pergunta do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.

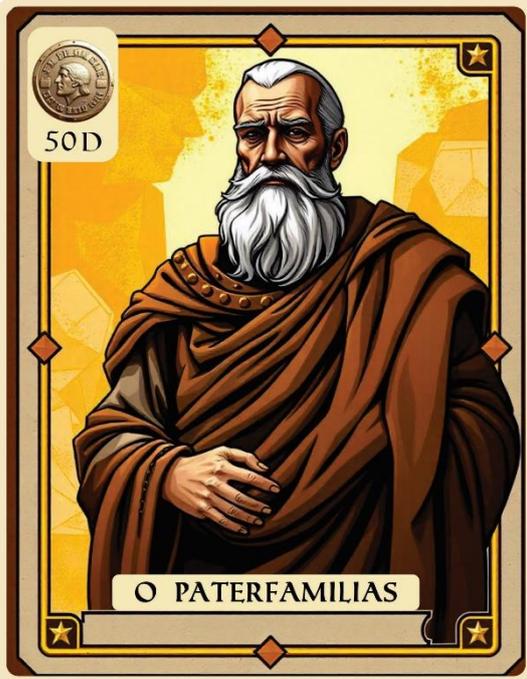
TRECHOS EXTRAÍDOS DA COMÉDIA <i>MOSTELLARIA</i> , DE PLAUTO	PERGUNTA
<p>TEMA: ESCRAVIDÃO DO CAMPO X CIDADE</p> <p>Grumião Tu, que na verdade não passas de um libertino, amante dos prazeres do mundo, de um cidadão, estás a lançar-me à cara a minha proveniência rural? Eu acho que tens consciência, Tranião, de que, num futuro próximo, irás de certeza trabalhar para o moinho. Dentro de pouco tempo, Tranião, estarás a engrossar o número daqueles que labutam no campo, no grupo dos que estão a ferros.</p> <p>(...)Tranião Que Júpiter e todas as outras divindades te desgracem! (Cheira o ar à volta de Grumião) Fu! Tresandas a alho, sua verdadeira porcaria, seu pacóvio, seu bode, seu curral de porcos, seu reles misto de imundície!</p> <p>Grumião O que é que queres? Nem todos podem cheirar a perfumes exóticos, como tu, nem ocupar o lugar de maior destaque à mesa, nem viver com tantas guloseimas como tu vives. Guarda para ti essas rolas, peixes, aves. Quanto a mim, que estou impregnado de alho, deixa-me cumprir o meu destino. Tu és um sortudo e eu um pobre diabo! Há que aguentar! Para mim, há-de estar reservada a recompensa; para ti, o castigo!</p> <p>Tranião Parece-me que estás com inveja de mim, Grumião, só porque eu estou numa boa situação e tu estás mal. Isso é muitíssimo justo. A mim, compete-me entregar-me aos amores e a ti, guardar o gado; a mim, levar uma bela vida e a ti, viver miseravelmente.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Mos. p. 33-34).</i></p>	<p>No diálogo acima, vemos a oposição do escravo do campo e do escravo da cidade a partir das figuras de Grumião e Tranião. Apresente três características que diferenciem a condição dos escravos urbanos e dos escravos rurais.</p>
<p>TEMA: A ESTRUTURA POLÍTICA DA REPÚBLICA</p> <p>Tranião Um indivíduo que se mostre receoso em situações críticas, ‘não vale a ponta de um chavelho’ - embora eu utilize esta expressão ‘não vale a ponta de um chavelho’, não sei o que significa. Ora, depois que o meu senhor me mandou até ao campo, para chamar o seu filho, eu saí às escondidas por ali, pela ruela, para o nosso jardim. Abri a porta do jardim que dá para a viela e, por ela, conduzi para o exterior toda a legião: homens e mulheres. Quando retirei os meus soldados do cerco para um lugar seguro, tomo a resolução de reunir o <u>senado</u> dos camaradas da farra. <u>Depois que os convoquei, eles expulsam-me do senado.</u> Assim que eu me apercebo que fui traído nos meus próprios domínios, passo a fazer, na medida do possível, o mesmo que muitos outros, para os quais a situação se mostra temerosa e confusa: continuam com embrulhadas sem fim, até mais não. Mas eu sei que agora não é possível manter nenhuma tramóia às escondidas do velho. Não há nenhum outro amigo. Vou tomar a iniciativa, antecipar-me e concluir o nosso acordo. Estou a perder tempo.</p> <p><i>(Mos. p.115)</i></p>	<p>Em seu pequeno monólogo, Tranião cita metaforicamente o Senado. Explique como funcionava a estrutura dos cargos e das magistraturas do Estado romano durante a República.</p>

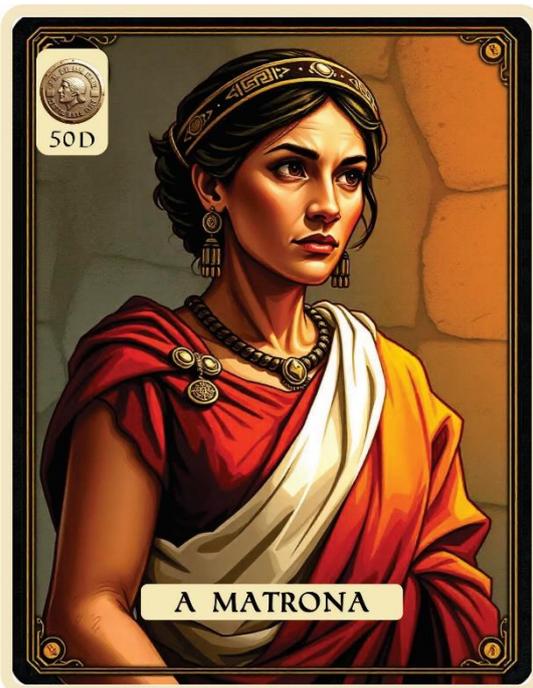
<p>TEMA: OS BÁRBAROS NA REPÚBLICA ROMANA</p> <p>Tranião Anda, olha as ombreiras das portas, como são feitas, com que firmeza estão construídas e com que consistência!</p> <p>Teoprópides Acho que nunca vi ombreiras mais bonitas. Simão Valha-me Pólux! Foram compradas há muito tempo por um bom preço.</p> <p>(...) Teoprópides (para Simão) Quanto pagaste por elas?</p> <p>Simão Três minas pelas duas, fora o que dei pelo transporte.</p> <p>Teoprópides (examinando minuciosamente as ombreiras) Por Hércules, são de muito menor qualidade do que inicialmente pensei.</p> <p>Tranião Porquê?</p> <p>Teoprópides Por Pólux! Porque a térmita está a trinchar as duas de cima a baixo.</p> <p>Tranião Penso que foram talhadas fora do tempo. Esse defeito prejudica-as. Mas, fora isso, estão bastante boas, se forem revestidas com pez. <u>Com toda a certeza não foi um obreiro campónio, um bárbaro, que fez este serviço. Estás a ver as juntas das portas?</u></p> <p>(Mos. p. 94-95)</p>	<p>Tranião, ao final do diálogo com Simão e Teoprópides, menciona um trabalhador da Campânia e o chama de bárbaro. Sobre isso, elabore uma explicação sobre como era visto o bárbaro na República romana. Qual era sua condição social em comparação com um cidadão romano?</p>
<p>TEMA: A EDUCAÇÃO DE PAIS E FILHOS EM ROMA</p> <p>Filólaques (...) Inicialmente, os pais são os empreiteiros dos seus filhos. São eles que fundam os seus alicerces, os erguem e os preparam com zelo, no que diz respeito à firmeza de carácter, e para que se mostrem bons para o trabalho e também aos olhos do povo. Não poupam nos materiais, nem consideram a despesa com isso elevada. Cultivamos, ensinam-lhes gramática, direito, leis, esforçam-se, a expensas e trabalhos seus, para que os outros pais desejem que os filhos deles sejam idênticos aos seus. Quando chega a altura, enviam-nos para o serviço militar e dão-lhes, como escora, um parente seu. Nesse momento saem das mãos dos seus construtores. Quando se recebe o soldo, então pode ver-se uma amostra daquilo em que irá tornar-se a casa. Ora eu, durante muito tempo, enquanto estive nas mãos dos construtores, fui sempre sensato e honesto. Depois, quando fiquei entregue a mim próprio, arruinei, de imediato e por completo, a obra dos empreiteiros. Veio então a preguiça - ela foi a minha tempestade. Com a sua chegada, a chuva e o granizo caíram-me em cima. Ela destruiu-me o pudor; a regra da virtude e pôs-me imediatamente a descoberto. Depois, fui negligente a tornar a cobrir-me. De seguida, no lugar da chuva, chegou o amor ao meu coração. Esse conservou-se sempre no meu peito e inundou o meu âmago.</p> <p>(Mos. p. 37-38)</p>	<p>A fala de Filólaques revela algumas das funções dos pais com a educação de seus filhos durante a República. Além destas, quais eram as atribuições e os deveres do <i>paterfamilias</i> e da <i>matrona</i> na estrutura da <i>domus romana</i>?</p>

TRECHOS EXTRAÍDOS DA COMÉDIA <i>ESTICO</i> , DE PLAUTO	PERGUNTA
<p>TEMA DO DEVER (...)Pânfila Por acaso você se ressentir por isso, irmã? Por eles não observarem seus <u>deveres</u>, ao passo que você cumpre o seu?</p> <p>Panégiris É claro, por Pólux!</p> <p>Pânfila Fique calada, por favor! De hoje em diante, por favor, não me deixe escutar isso de você.</p> <p>Panégiris E por que isso agora?</p> <p>Panégiris Porque, por Pólux!, na minha opinião, convém que todos os que têm consciência de seu <u>dever</u> o observem e cumpram. Nesse assunto, embora você, irmã, é quem seja a mais velha, eu é que a vou aconselhar a se lembrar do seu próprio <u>dever</u>: ainda que eles sejam desonestos e se comportem para conosco de modo diferente do que é certo, ainda assim, por Pólux, para que não ocorra nada mais grave, é de nosso dever que nos convém lembrarmos, com todas as forças, obstinadamente.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Stich. 34-45)</i></p>	<p>Na fala das irmãs, Panégiris e Pânfila, podemos observar a importância que Plauto confere aos deveres que cada um deve cumprir. Além do dever, cite pelo menos uma outra virtude que era considerada típica dos cidadãos romanos.</p>
<p>TEMA DA CONDIÇÃO JURÍDICA DO ESCRAVO Pinácio Sim, à minha mensagem me parece mais apropriado o seguinte: a minha senhora vir a meu encontro, implorar-me que partilhe seu conteúdo com ela. Altivez é o que convém aos agraciados pela sorte. Mas, afinal, como ela pode saber que eu sei isso? Não tenho outra escolha a não ser dar meia-volta, a não ser falar, a não ser esmiuçar os detalhes e tirar minha dona da tristeza, <u>aumentar os feitos dos meus antepassados</u>, dar forças a minha senhora através desse bem inesperado, oportuno.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Stich. 298-305)</i></p>	<p>Apesar de Pinácio dizer que sua informação aumentará os feitos de seus antepassados, sabemos que legalmente era vetado ao escravo os laços de parentesco e também de sua relação com sua pátria de origem. Sendo assim, sobre a condição jurídica do escravo em Roma, explique como ele era visto em relação ao homem livre.</p>
<p>COSTUMES ROMANOS Gelásimo (...)Essas expressões me obrigam a aprender costumes de bárbaros e ainda a fazer economia com o pregoeiro: a apregoar o leilão, a ficar, eu mesmo, tentando vender.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Stich. 190-195)</i></p>	<p>Gelásimo informa que precisará aprender costumes de bárbaros para sobreviver. Contudo, o leilão, costume que o personagem faz menção, é característico da sociedade romana. A partir disso, cite outro costume tipicamente romano.</p>
<p>IMPORTÂNCIA DO PATRIMÔNIO (...)Antifonte Uma vez que vocês desenvolveram seu patrimônio tanto quanto vocês e seus amigos podiam desejar, vocês têm comigo paz e comércio. Pois você mesmo trate de colocar na cabeça o seguinte: um homem é procurado por seus amigos na mesma proporção do patrimônio por ele alcançado. Se o patrimônio é firme, os amigos também o são; porém, se o patrimônio vacila, também os amigos vacilam junto. O patrimônio é que faz os amigos.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Stich. 517-522)</i></p>	<p>Antifonte é bem enfático em relação à questão do patrimônio. Portanto, qual a importância do patrimônio para os romanos na República?</p>

(iv) Cartas de Personagens

Figura 7 - Conjunto de Cartas dos Personagens do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.

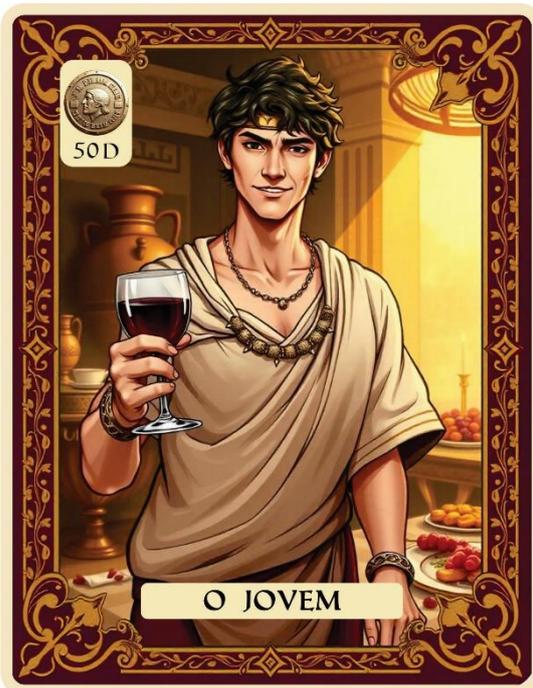
CARTA FRENTE	CARTA VERSO
	<h3 data-bbox="1070 501 1230 544">JÚPITER</h3> <p data-bbox="938 591 1362 837">Júpiter é o deus romano assimilado a Zeus. É por excelência o grande deus do panteão romano. Surge como a divindade do céu, da luz divina, das condições climáticas, e também do raio do e trovão. Em Roma, reina sobre o Capitólio, que lhe é especialmente consagrado, e mais particularmente em seu cume sudeste.</p> <p data-bbox="1166 842 1362 869">(GRIMAL, 2005, p. 261)</p> <p data-bbox="938 938 1362 1037">Júpiter e outras divindades representam nas peças de Plauto o caráter religioso da sociedade romana.</p>
	<h3 data-bbox="959 1263 1342 1305">O PATERFAMILIAS</h3> <p data-bbox="938 1352 1362 1653">O paterfamilias era aquele que ocupava o papel central de autoridade na casa. Podemos lembrar, por exemplo, da figura de Antifonte, o paterfamilias da peça <i>Estico</i>, cuja representação demonstra a amplitude de sua autoridade, tendo direitos legais sobre o casamento de suas filhas. Outro aspecto que confirma a autoridade do paterfamilias está exemplificado na fala de Filólaques, quando menciona a importância da educação transmitida pelo seu pai, Teoprópides, na peça <i>Mostellaria</i>.</p> <p data-bbox="938 1688 1362 1809">Contudo a caracterização do paterfamilias em Plauto é descrita como a de um homem velho, de pretensa autoridade sobre os membros da casa e que acaba sendo ridicularizado e tem sua autoridade sempre questionada.</p>



A MATRONA

A matrona, também conhecida como materfamilias, assim como o paterfamilias, ocupa um papel de autoridade dentro da domus. Dentre suas principais atribuições estão a gestão das atividades domésticas, a supervisão dos escravizados e o acompanhamento dos demais trabalhadores dependentes que frequentavam a domus. No campo, a figura feminina de maior autoridade é representada pela vilica.

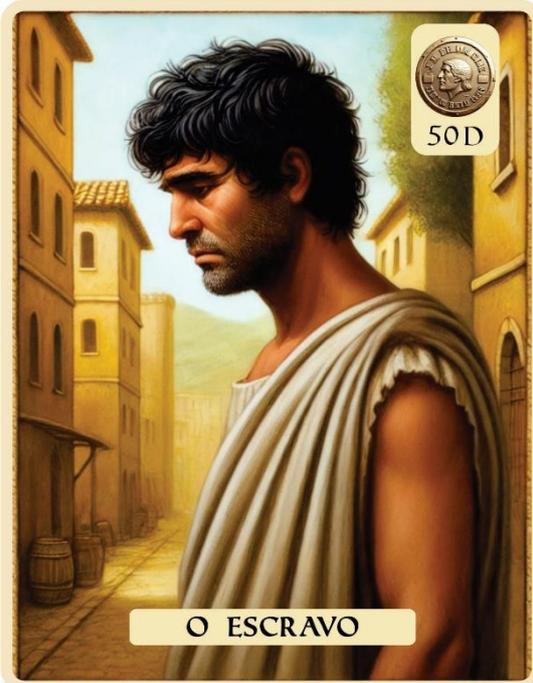
Nas peças de Plauto, a figura da Matrona não é frequente. Esse papel, normalmente, fica a cargo das escravas mais velhas ou mesmo das cortesãs.



O JOVEM

Esta carta do jogo faz referência aos jovens das peças de Plauto, como Filólaques e Calidamates, filhos que, na ausência dos pais, se desviam da educação moral familiar e partem para uma vida devassa envolvendo até os escravizados da sua domus no processo.

A figura do jovem em Plauto, normalmente é representada por aquele, que na ausência do paterfamilias, é incapaz de gerir o patrimônio da família e por vezes, se envolvem com amores proibidos.



O ESCRAVO

O escravo é definido, essencialmente, por antíteses. Ele permanece, durante séculos, o negativo do cidadão.

(THÉBÉRT, 1991, p. 119)

Em linhas gerais, é possível distinguir três categorias de escravos na sociedade romana: os escravos envolvidos diretamente na produção agrícola ou artesanal, aqueles que atuavam em tarefas não produtivas nas casas, e aqueles que operavam como agentes dos senhores no comércio ou em transações financeiras, ou como gestores de negócios, como lojas e manufaturas.

(JOLY, 2013, p. 84)

Nas peças de Plautus, são os escravos que muitas vezes dão o tom para os entredos. Arquitetam planos e participam das reviravoltas burlescas, típicas do autor.

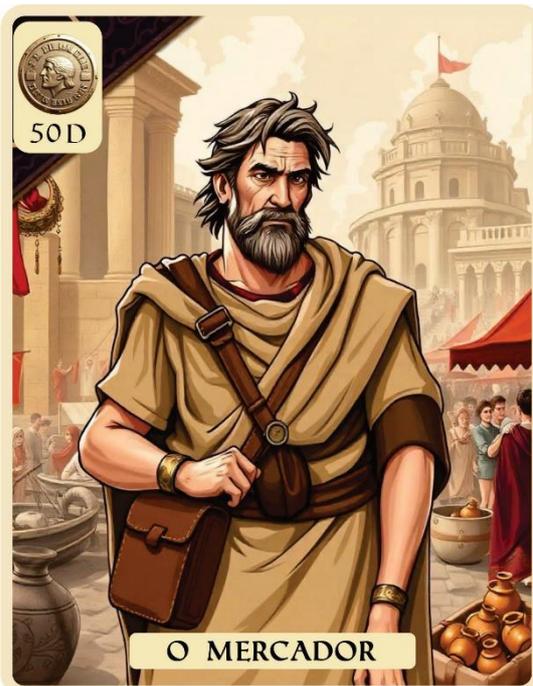


O LIBERTO

O liberto não é escravo nem ingênuo; foi escravo, e tornou-se livre. (...) Apesar destas contradições, os libertos constituem um grupo social. O que os aproxima uns dos outros é o seu estatuto jurídico, convenientemente rígido na vida cotidiana, a maneira como vivem este estatuto e a memória de uma condição muito mais coerciva, que todos os libertos conheceram, a escravidão.

(ANDRÉAU, 1991, p. 164-165)

Em Plauto, os libertos normalmente aparecem nas peças a partir dos temas de reconhecimento. Isso ocorre quando descobre-se que alguns dos personagens das peças, que até então eram escravos, na verdade eram pessoas livres.



O MERCADOR

Em nosso jogo, o mercador representa as atividades comerciais e econômicas na República Romana. Durante o período expansionista de Roma, muitas mercadorias eram importadas do Mediterrâneo e enriqueceram culturalmente a cidade.

Uma das peças de Plauto se chama "O Mercador".

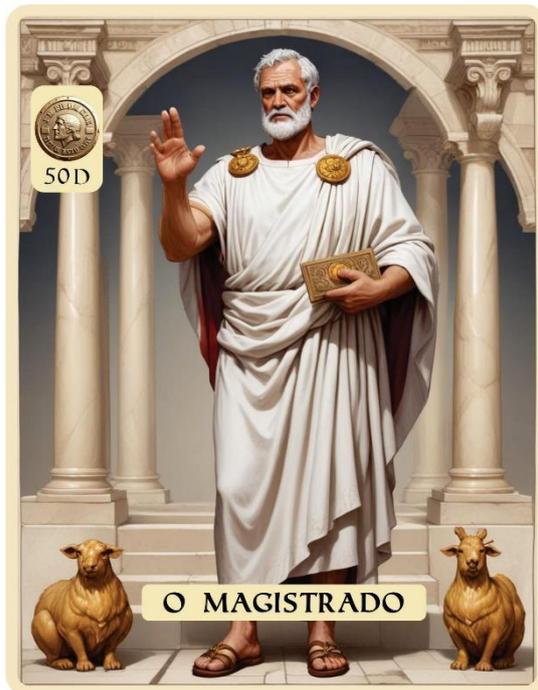


O USURÁRIO

A figura do usurário, notoriamente conhecido por ser aquele que emprestava dinheiro à população (à juros abusivos), é a de um homem mal-visto na sociedade. Prova disso é a quantidade de xingamentos que o personagem Tranião, da peça *Mostellaria*, direciona ao agiota Misargírides, quando discutem em frente ao Fórum.

É Plauto quem atesta a presença dos primeiros cambistas no fórum. Vale lembrar a figura do usurário na *Comédia do Fantasma*.

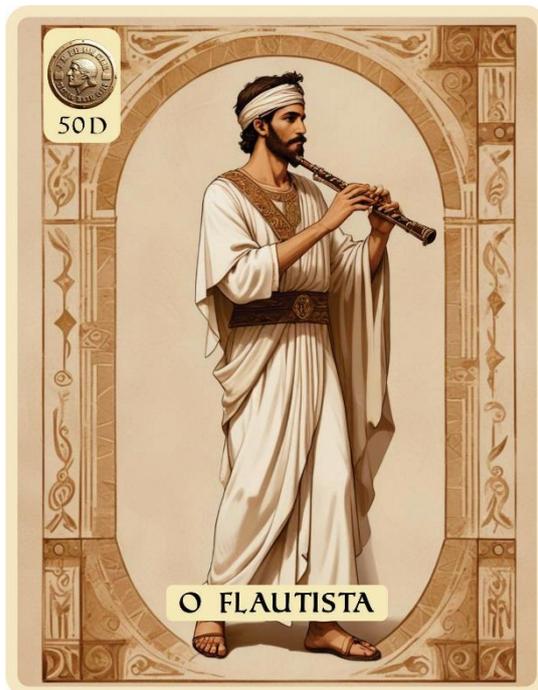
(OLIVEIRA, 2015, p. 253)



O MAGISTRADO

As magistraturas são símbolo de prestígio e posição social, uma vez que o magistrado é responsável por exercer funções e cargos para o estado romano. Posições como as de cônsul e senador eram o mais alto nível que um magistrado poderia alcançar naquele período.

Na *Comédia do Fantasma*, as magistraturas figuravam no cenário do fórum, local tipicamente romano, onde se exercia a política.



O FLAUTISTA

Neste jogo, o flautista representa a categoria dos artistas que habitavam a cidade de Roma e que muitas vezes eram estrangeiros.

Em *Estico*, a cena final do banquete conta com a presença de um flautista contratado para entreter os amantes. Na mesma peça, o escravo Pinácio lembra das tocadoras de lira, das flautistas e das tocadoras de sambucas que vieram do estrangeiro.

(Stich. 380)

(v) Cartas Complementares

Figura 8 - Carta do Sistema Monetário do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 9 - Carta de Verificação de Aprendizagem do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As outras Cartas de Verificação de Aprendizagem estão sistematizadas no Quadro abaixo:

Quadro 2 - Conteúdo das Cartas de Verificação de Aprendizagem do jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma*.

CARTAS DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM	
<p>SOBRE O TEATRO:</p> <p>Os teatros à época de Plauto não eram teatros fixos, mas sim estruturas montáveis simples que, após a realização das representações, por exemplo dos jogos cênicos, eram desmontados. “No domínio do lazer, depois da construção do Circo Flamínio em 220, a primeira tentativa de erigir um teatro de pedra deu-se por 155, mas saiu gorada e só se veio a concretizar em 55, sob influência grega, embora com adaptações, com o teatro de Pompeu, com capacidade para 40.000 espetadores”. (OLIVEIRA, 2015, p. 277)</p>	<p>SOBRE A CASA:</p> <p>A estrutura da casa romana, em termos gerais, se dá pela organização da família que a habita. Contudo, em alguns casos, essa estrutura familiar muda graças a alguns fatores. “Ora, uma jovem nobre herdava o orgulho do pai, que de certo modo a emprestou ao marido (em Roma uma esposa descontente não deixava o marido para “voltar para a casa da mãe”, mas para a casa do pai). Ao orgulho aristocrático, acrescenta-se o da fortuna; ela geralmente possui riquezas que não passam ao marido. Ela se iguala aos homens perante o direito sucessório e a capacidade de testar; tem seu dote. Algumas, mais nobres e mais ricas que o marido, recusavam a autoridade deste; outras até desempenharam um grande papel político, pois, a título de herança, recolheram junto com o patrimônio todas as clientelas hereditárias de sua estirpe”. (VEYNE, 2009, p. 77)</p>
<p>SOBRE O PORTO:</p> <p>As estratégias utilizadas para arrecadação e concentração de riquezas durante o imperialismo romano eram várias, sendo a atividade portuária uma fonte importante de arrecadação. “Além do décimo da colheita, Roma arrecadava, por vezes, uma segunda décima parte (<i>altera decima</i>), para suprir necessidades específicas do exército ou da cidade, ou fazia requisições extraordinárias (<i>frumentum imperatum</i>), pagas a preços abaixo do mercado. Tal sistema tributário em espécie ressalta com clareza um dos aspectos centrais do imperialismo romano - seu caráter importador, sobretudo de bens de primeira necessidade, para atender a uma população crescente em Roma. Nesse contexto, o trigo era o principal produto visado, e os romanos o procurariam primeiramente na Sicília, depois na África do Norte e na Espanha e, por fim, no Egito. Segundo os próprios romanos, a Sicília constituía- -se, nessa época, no "armazém da república e nutriz de sua plebe" (CÍCERO, <i>Contra Verres</i>, II, 2, 5). <u>Outras fontes de arrecadação eram o imposto alfandegário, cobrado nos portos, e os rendimentos provenientes das minas, confiscadas e tornadas propriedade estatal</u>”. (GUARINELLO, 1994, p.64-65)</p>	<p>SOBRE O FÓRUM:</p> <p>Sabemos que o fórum era o local das decisões políticas em Roma, mas como será que funcionava a estrutura política das assembleias? Havia participação popular? “Apesar da existência de duas assembleias e da participação popular na eleição dos magistrados e na aprovação das leis, a estrutura política romana preservou sempre um nítido caráter oligárquico, manifesto na hegemonia exercida pelo senado - que era vitalício - na condução política do Estado. Isso não significa, entretanto, que a população pobre estivesse excluída do processo político ou que não dispusesse de instrumentos de pressão para o atendimento de suas reivindicações, desde ações radicais - como as várias secessões da plebe - até o apoio a candidatos que sustentassem uma plataforma de seu interesse.” (GUARINELLO, 1994, p.55)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3. O QUE SE ESPERA QUE OS ALUNOS APRENDAM COM O USO DO JOGO *PLAUTO E O PERCURSO DA REPÚBLICA: DESAFIOS EM ROMA.*

A aplicação deste jogo pode potencializar aprendizados importantes, no que concerne a temas relativos à Antiguidade romana na disciplina de História durante a Educação Básica. Primeiramente, o jogo necessariamente passa por uma apresentação de quem foi Plauto e qual foi o contexto em que ele escrevera sua obra. Nesse sentido, os alunos serão apresentados a uma documentação que é pouco trabalhada pelos livros didáticos brasileiros, ampliando assim o conhecimento histórico das turmas em que o jogo for utilizado.

Em segundo lugar, para além da introdução à documentação, isto é, as Comédias de Plauto utilizadas no jogo, também destacamos outros pontos de importância que sua utilização possibilita. O jogo promove a criação de debates que têm como temas centrais, por exemplo, a escravidão na Roma Antiga, seu impacto naquela sociedade, a posição social dos libertos e seu contraponto com os demais cidadãos no período. Além disso, privilegiamos também o ensino de componentes importantes da República romana, como sua estrutura política e social, a relação entre bárbaros e romanos, bem como a discussão sobre costumes romanos e temas como o dever e a honra naquele mundo.

Esperamos que um jogo como este possa provocar nos estudantes um maior interesse por temas que dialoguem com a História Antiga e que, muitas vezes, por conta de uma distância temporal muito grande com a realidade dos alunos, acaba relegado somente a conteúdos cristalizados pelos livros ou mesmo por sites de divulgação não muito confiáveis. O jogo, acima de tudo, busca ter uma função dupla. Divertir o aluno enquanto ele aprende e desenvolve sua consciência histórica e questionadora.

Uma boa estratégia para complementar sua utilização em turmas da educação básica, seria a criação pelo professor, de atividades em sala de aula, para verificar aquilo que foi aprendido. Uma roda de debates, por exemplo. Ademais, incentivamos que a prática de se utilizar jogos em turmas de História de sexto ano, por exemplo, torne-se uma atividade mais frequente nos planos de curso dos docentes e nos projetos pedagógicos escolares.

Por fim, destacamos que não só as Comédias de Plauto podem se tornar matéria para criação de jogos. Por que não pensar nas Comédias de Terêncio como fontes primárias para elaboração de outros jogos e atividades, ou mesmo os comediógrafos gregos como Menandro e Aristófanes? Outros gêneros também podem ser explorados, como as tragédias de Sêneca, por

exemplo. O importante é o professor(a) sempre ter um bom planejamento e envolver os estudantes no desenvolvimento destes materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de História Antiga, como vimos neste trabalho, pode se beneficiar por meio do uso de jogos, que por sua vez, apresentam múltiplas funções em relação a sua aplicabilidade em sala de aula. Do ponto de vista dos estudantes, a prática de se jogar durante uma aula de História permite que sua conexão com a disciplina ganhe novos sentidos, isto é, permite que seja a partir do próprio interesse do aluno, a iniciativa em se engajar sobre determinado conteúdo que o jogo trabalha. Ainda numa perspectiva dos discentes, os jogos também são importantes pois se valem da premissa de que ao jogar, o aprendizado acontece de uma maneira quase natural. É como se durante a realização de uma partida, como lembra Huizinga (2019), os participantes da atividade, neste caso os alunos/jogadores, ficassem em suspenso, numa outra realidade, que proporciona interações únicas e uma aproximação com o saber histórico que, por meio de uma abordagem outra, não ocorreria. Em última instância, jogar em sala de aula torna-se também um recurso de criação de vínculos entre os alunos, entre os alunos e o conteúdo estudado e entre os alunos e o professor.

Em relação aos professores e, de forma geral, ao próprio Ensino de História Antiga, entendemos que desenvolver atividades que envolvam o uso de jogos pode ser uma excelente estratégia. Primeiramente, já que estes podem ser pensados em sequências didáticas, assumindo um papel central em planos de curso dos docentes, ou mesmo aplicado em atividades complementares. Como foi em nosso caso, o jogo pode ser uma ferramenta de introdução para os alunos às fontes primárias que o livro didático, por exemplo, não aborda. Em segundo lugar, o jogo permite também ao professor ter uma certa abertura para explorar novos caminhos da disciplina que, sem ele, dificilmente não seriam possíveis de se alcançar. Além disso, como já dissemos anteriormente, quando se joga em sala de aula, especialmente quando há participação direta dos alunos na construção de tais jogos, o processo de ensino e de aprendizado se transforma em algo prazeroso e empolgante.

No que concerne às aprendizagens históricas, para além somente dos componentes curriculares que, por exemplo, a BNCC enumera, os jogos potencializam o estudo de realidades pouco trabalhadas, como é o caso de segmentos sociais subalternizados ou mesmo de sociedades marginalizadas ou ignoradas por tais componentes, como as sociedades próximo-orientais que tem pouco destaque na disposição dos conteúdos da Base Nacional. Contudo, para além do ensino do conteúdo em si, concluímos que os jogos desempenham um papel importante na formação de cidadãos questionadores e conscientes historicamente.

Nosso jogo *Plauto e o Percurso da República: Desafios em Roma* foi criado com o objetivo de aliar uma documentação pouco trabalhada na educação básica – as comédias de Plauto – com temas que consideramos relevantes para o Ensino de História Antiga. Quando se estuda por meio do jogo a escravidão na Roma Republicana pode-se pensar, por exemplo, em uma discussão futura que envolva uma abordagem comparada com a escravidão colonial nas Américas, destacando aquilo que as diferencia e também o que tem em comum. O próprio conceito de República pode ser trabalhado de maneira similar, debatendo as continuidades e rupturas que essa forma de governo apresenta do período romano para o Brasil contemporâneo. E tudo isso, claro, com uma dinâmica que instiga no estudante a curiosidade em saber mais e se envolver de maneira mais intensa com a disciplina.

Por fim, concluímos argumentando em favor de um maior encorajamento da categoria docente em adentrar em definitivo no mundo dos jogos para o Ensino de História. Esperamos ter demonstrado como este caminho é uma alternativa frente aos desafios da educação básica brasileira, especialmente tendo em vista o baixo estímulo que professores tem em inovar suas práticas, uma vez que a profissão não é valorizada da maneira que deveria ser. Acreditamos que, quanto mais professores se envolverem com a criação de jogos para suas turmas e, do outro lado, quanto mais alunos se sentirem motivados a aprender na aula de História por conta dos jogos, melhores serão as condições de um Ensino de História Antiga qualificado e atual, compreendendo as realidades de estudantes e docentes.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história.* Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 7, p. 147-166.
- ANDREAU, J. O liberto. *In: GIARDINA, A. (org.). O homem romano.* Lisboa: Editorial Presença, 1991, p. 149-165.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BELCHIOR, Y. K; COELHO, A. L. S. A BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. *Mare Nostrum*, v. 8, p. 62-78, 2017.
- CAVALHEIRO, D. A. G. Salve Hipátia! O ensino transdisciplinar sobre a Antiguidade a partir de jogos de cartas. *In: ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim; CAMPOS, Carlos Eduardo Costa. Caminhos da Aprendizagem Histórica: Ensino de Pré-História e Antiguidade.* 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2021.
- CIRIBELLI, M. C. **Teatro Romano e Comédia Palliata.** *Phoinix*, 2, 1996, p. 235-44.
- CORSI SILVA, S. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil. *Alétheia - Estudos sobre Antiguidade e Medieval*, v. 1, n. 1, 12 jul. 2019.
- CARDOSO, Z. D. A. **A literatura latina.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DUARTE, A. S. **Aristófanes vai à escola.** *Qorpus*, v. 1, p. 1-2, 2013.
- FINLEY, Moses. **Escravidão antiga e ideologia moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história.* Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 4, p. 63-98.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história.* Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 1, p.9-24.
- GIACOMONI, M. P. Construindo jogos para o Ensino de História. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história.* Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 6, p.117-146.

- GUARINELLO, N. L. **Imperialismo greco-romano**. São Paulo: Ática, 1994.
- GUARINELLO, N. L. **Uma morfologia da História: As formas da História Antiga**. *Politeia*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.
- GUARINELLO, N. L. **Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano**. *Revista Brasileira de História*, v. 26, n. 52, 2006, p. 227-246.
- GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- GRIMAL, Pierre. **O teatro antigo**. Lisboa: Edições 70, 2019.
- GONÇALVES, R. T. **Comédia Latina: A Tradução como Reescrita do Gênero**. *PhaoS*, 9, 2009, p. 117-142.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- JOLY, F. D. **A escravidão na Roma antiga**. São Paulo: Alameda, 2013.
- LEITE, P. G. **Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira**. *Mare Nostrum*, 8(8), 2017, p. 13- 29.
- LEITE, Priscilla Gontijo. **O ensino de História Antiga no Brasil: percepções a partir das propostas da BNCC**. In: Souza Neto, José Maria Gomes de; Moerbeek, Guilherme; Birro, Renan M. (Org.). *Antigas Leituras. Ensino de História*. 1ed. Recife: EDUPE, 2020, v., p. 93-114.
- MEINERZ, C. B. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 5, p. 99-116.
- OLIVEIRA, F. de. Consequências da expansão romana. In BRANDAO, J.L.; OLIVEIRA, F. de. (Org.). **História de Roma antiga: das origens à morte de César**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015, v. 1, p. 233-312.
- PATTERSON, O. **Escravidão e morte social: um estudo comparativo**. São Paulo: Edusp, 2005.

- PLAUTO. **Estico**. Introdução, tradução e notas de Isabella Tardin Cardoso. Campinas: Editora Unicamp, 2006
- PLAUTO. **A comédia do fantasma** (*Mostellaria*). Trad. Reina Marisol Troca Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume Editora, 2014.
- PLAUTO. **As três moedas** (*Trinummus*). Trad. Reina Marisol Troca Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra; Annablume Editora, 2014.
- ROSSI, Andréa; BONDIOLI, Nelson. **História Antiga para quê? Possibilidades entre Ensino e Entretenimento por meio de jogos digitais**. *Acta Sci. Educ.*, v. 43, 2021.
- RICHLIN, A. **Slave Theater in the Roman Republic: Plautus and Popular Comedy**. New York: Cambridge University Press, 2017.
- SANTOS, C.D. **Dame-dame – vidas negras no Brasil Colonial: um jogo de tabuleiro para o ensino de história da escravidão**. 2023. 29 f. Trabalho de conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Curso de História Licenciatura, RS, 2023.
- SANTOS, D. **O Ensino de História Antiga no Brasil e o Debate da BNCC**. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, 16(28), 2019, p. 128–145.
- SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. Cap. 2, p. 25-46.
- SOUSA DE, F. **Plauto e Virgílio no Ensino Médio: experiências com o ensino de literatura latina no ensino médio**. REGRASP - Revista Para Graduandos / IFSP-Câmpus São Paulo, 1(1), 2016, p. 56-71.
- SILVA, L.V. et al. **A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento**. *História & Ensino*, v. 26, n. 2, p. 374-399, 2020.
- THÉBERT, Y. O escravo. *In*: GIARDINA, Andrea (org.). **O homem romano**. Lisboa: Editorial Presença, 1991, p. 117-145.
- VEYNE, Paul. **História da vida privada: do Império romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- WOOLF, Greg. **Roma: a história de um Império**. São Paulo: Editora Cultrix, 2017.