

Gilberto Cotrim Jaime Rodrigues

MANUAL DO PROFESSOR



EXPEDIÇÕES DA HISTÓRIA

6^o
ano

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0026 P24 01 00 208 040



MODERNA



MODERNA

Gilberto Cotrim

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

Jaime Rodrigues

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.

MANUAL DO PROFESSOR



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022

 **MODERNA**

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Leonardo Canuto de Barros

Edição de texto: Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maíra de Araújo Gonçalves, Caren Inoue

Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque

Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna

Foto: Viajantes explorando ruínas em Machu Picchu, no Peru.
Fotografia de 2016. © Gina Power/Shutterstock

Coordenação de arte: Mônica Maldonado

Edição de arte: Jéssica Diniz

Editoração eletrônica: Setup Editoração Eletrônica

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Frederico Hartje, Nair H. Kayo, Nancy H. Dias, Palavra Certa, Renato da Rocha

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw, Paloma Klein

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cotrim, Gilberto
Expedições da história : 6º ano : manual do professor / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. --
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13405-1

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues, Jaime. II. Título.

22-111463

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br
2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra viajantes explorando ruínas em Machu Picchu, no Peru. Construída no topo de uma montanha com altitude de 2 400 metros, a cidade revela indícios da sofisticação técnica e da complexa estrutura social que o povo inca apresentava antes da chegada dos europeus à América.

APRESENTAÇÃO

Colega professora e professor,

Esta coleção desenvolve as competências e as habilidades da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas e no componente curricular de História.

Nosso objetivo é apresentar caminhos para a construção da cidadania com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Seguindo as novas tendências pedagógicas, esta coleção promove metodologias ativas, interdisciplinaridade, pensamento computacional, contextualização dos conteúdos e práticas de pesquisa.

Esses modernos recursos pedagógicos contribuem para tornar os estudantes **protagonistas** do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, mobilizamos a capacidade de argumentação e resolução de problemas, bem como atitudes de reflexão, criatividade, empatia e cooperação.

Este Manual do Professor está organizado em torno de itens que apresentam tanto as características gerais da coleção como as abordagens relacionadas especificamente a este volume.

Entre os elementos que caracterizam a coleção de maneira geral, são apresentados a concepção da obra e seus pressupostos teórico-metodológicos, propostas de avaliação, possibilidades para ampliar o uso da obra em sala de aula e orientações a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura da África, dos descendentes de africanos e dos povos indígenas do Brasil.

Nos itens que tratam do trabalho com este volume em específico, apresentamos, por exemplo, a identificação dos conteúdos com as competências e as habilidades da BNCC e com os temas contemporâneos transversais, os objetivos dos capítulos e suas justificativas de forma articulada com as competências e as habilidades da BNCC, orientações sobre atividades a serem trabalhadas no Livro do Estudante, alertas sobre os pontos essenciais relacionados à BNCC e propostas de leituras e atividades complementares.

Bom trabalho com sua turma!

Os autores

SUMÁRIO

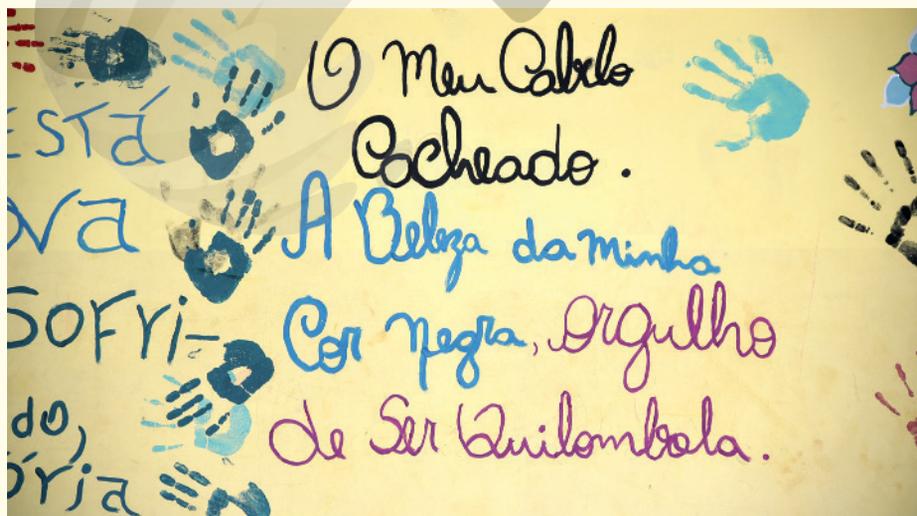
1. Concepção da coleção e seus pressupostos	VI
1.1. Diálogo passado e presente	VI
1.2. Novos objetos, novos objetivos	VII
1.3. História: campo de interpretações	VIII
1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica	IX
1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis	X
1.5. História social	XI
1.6. Aula, livro e ensino	XI
1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático	XI
1.8. Interdisciplinaridade	XII
2. Organização dos volumes e planejamento escolar	XIII
2.1. Doze capítulos por volume	XIII
2.2. Como desenvolver os projetos temáticos	XIII
2.3. Os volumes e seus capítulos	XIII
2.4. Articulação da coleção com a BNCC	XV
2.5. Estruturação dos capítulos	XV
3. Propostas de avaliação	XVII
3.1. Avaliação e atividades desta coleção	XVII
3.1.1. Aspecto processual	XVII
3.1.2. Aspectos formativo e participativo	XVIII
3.2. Avaliação qualitativa	XVIII



Estudantes lendo livros na Biblioteca Municipal de Santaluz, Bahia. Fotografia de 2018.

4. Novas tendências pedagógicas	XIX
4.1. Temas contemporâneos transversais	XIX
4.2. Raciocínio, argumentação e inferência	XX
4.3. Pensamento computacional	XXI
4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa	XXII
5. Usos do livro e possibilidades de trabalho	XXIV
5.1. Mapas	XXIV
5.1.1. Cartografia social	XXV
5.2. Iconografia e leitura de imagens	XXVII
5.3. Literatura	XXVIII
5.4. Fontes orais	XXXI
5.5. Filmes	XXXII
5.6. Estudo do espaço social	XXXIV
6. Protagonistas da História	XXXVII
6.1. África e afrodescendentes	XXXVII
6.2. Povos indígenas	XXXIX
7. Bibliografia comentada	XLI
8. Orientações específicas para este volume	XLIII
8.1. Relação com as competências da BNCC	XLIII
8.2. Relação com as habilidades da BNCC	XLV
8.3. Estruturação das orientações específicas	XLVIII

CELSAR DINIZ/PULSAF IMAGENS



Pintura feita por estudantes da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda, em Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Fotografia de 2020.

1. CONCEPÇÃO DA COLEÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS

“A vida só pode ser vivida olhando-se para frente,
mas só pode ser compreendida olhando-se para trás.”

(Sören Kierkegaard)

Ao falar da concepção da coleção e de seus pressupostos teórico-metodológicos, precisamos explicitar alguns aspectos da construção do conhecimento histórico e do ofício do historiador. Evidentemente, um tema tão amplo como esse se desdobra em várias dimensões, algumas das quais serão destacadas adiante.

De início, queremos salientar que esta coleção tem como objetivo formar estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental matriculados nas escolas brasileiras, bem como ser um instrumento para que as professoras e os professores desse nível de ensino aprimorem suas atividades nas aulas de História. Esse objetivo traz compromissos atrelados a princípios éticos, democráticos, inclusivos e, sobretudo, à legislação que rege o funcionamento da educação no país.

1.1. Diálogo passado e presente

Estudar História é debruçar-se sobre toda e qualquer experiência humana, independentemente de condição social, renda, cor, gênero, orientação sexual, deficiência, crença, idade, modo de falar e todas as demais diferenças entre as pessoas que, eventualmente, poderiam ser tratadas de forma preconceituosa. Essa afirmação revela um compromisso do ensino de História em contribuir para a **formação cidadã dos jovens estudantes**.

Afirmar que toda vivência humana interessa ao conhecimento histórico também desfaz uma visão existente no senso comum de que o historiador estuda apenas o passado longínquo. É certo que os objetos do historiador estão temporalmente no passado. Também é certo que a maioria dos historiadores se dedica a estudar tempos e espaços às vezes distantes do mundo contemporâneo. Mas aprender a reconhecer mudanças e permanências do passado (distante ou recente) no presente e dialogar com os tempos atuais são características do ofício do historiador que procuramos valorizar nesta coleção.

No decorrer dos volumes, as conexões entre o passado e o tempo presente foram pensadas como uma forma de possibilitar a apreensão e a produção do conhecimento histórico, tornando os livros instrumentos eficazes para os estudantes em seus primeiros contatos com os temas de História abordados aqui. Sabemos que, em condições normais, os Anos Finais do Ensino Fundamental estão voltados a adolescentes e jovens cuja cognição evolui gradativamente. A coleção leva isso em conta, ao adequar a linguagem e o grau de dificuldade dos textos e das atividades propostas à faixa etária à qual se destina, do 6º ao 9º ano.

Não pretendemos formar pequenos historiadores. Mas, para garantir uma aprendizagem significativa, é preciso apropriar-se de alguns pressupostos do conhecimento histórico e do ofício do historiador que são, essencialmente, frutos de pesquisas, leituras, reflexões e atividades de ensino. No ofício do historiador, ensino e pesquisa são faces da mesma moeda. Por isso, quando falamos de historiadores, estamos nos dirigindo a todos os profissionais da História, especialmente às professoras e aos professores, que exercem o ofício de historiador voltados para a formação de estudantes com vistas à implantação de uma cidadania plena.

O ofício do historiador tem uma dimensão social relevante graças, sobretudo, ao magistério. A ação de milhares de professoras e professores de História no Brasil e no exterior é fundamental para formar gerações de cidadãos. Sabemos que esses profissionais contornam dificuldades de todo tipo no âmbito escolar, desde aquelas mais cotidianas até as mais complexas, como a necessidade de formação continuada. Ao elaborarmos esta coleção, pretendemos colaborar para diminuir algumas dessas dificuldades.

Os tempos da maturação de uma ideia, da elaboração de uma hipótese ou da construção do conhecimento histórico, capazes de integrar os estudantes em situações de aprendizagens significativas, podem ser mais longos do que, por exemplo, os tempos da realização de uma pesquisa específica em laboratório na área médica ou química. Esta coleção foi concebida com o objetivo de auxiliar professores e estudantes, respeitando seus tempos, oferecendo instrumentos e apresentando situações de estudos para a produção do conhecimento histórico.

Muitas vezes, os historiadores acumulam uma massa crítica de evidências ou procuram manter certo distanciamento temporal que lhes permite abordar um tema, evitando o “calor do momento” em que as experiências foram vividas. O historiador francês Marc Bloch nos ensina algo sobre essa dimensão de nosso ofício e as conexões

entre o passado e o presente. Em sua obra *Apologia da História ou o ofício de historiador*¹, ele formulou as noções de “História como problema” e como “ciência dos homens no tempo” – no caso, trata-se de qualquer tempo. Para Bloch, a História não deveria ser entendida como ciência do passado, e os historiadores deveriam perceber a importância do presente para a compreensão do passado, e vice-versa.

Bloch também sugere uma definição do tempo presente: ele seria um ponto minúsculo que foge incessantemente, palavras e atos que naufragam no reino da memória. O passado é reconstituído a partir das experiências cotidianas – qualquer pesquisa avança, normalmente, do mais conhecido ao mais obscuro, e isso nada tem a ver com a cronologia.

É importante frisar ao menos duas questões que interferem no trabalho do historiador e na formação cidadã a partir do conhecimento histórico, como colocado a seguir.

- Existe um número cada vez mais expressivo de profissionais que se ocupam da chamada “História imediata”, “História do tempo presente” ou “História do passado recente”. Fazem isso, entre outros motivos, impulsionados pelo aumento da velocidade das mudanças do mundo contemporâneo, especialmente em função das novas mídias e tecnologias. Entretanto, ao fazê-lo, todos têm em mente que não se pode explicar o tempo presente por meio de um apagamento do passado.
- Os questionamentos que os historiadores fazem a si mesmos ao consultar fontes e ao indagar o passado levam em consideração as questões do presente. É dele que emergem as angústias, as escolhas e os impulsos para o estudo do passado. Todos esses elementos estão enraizados no tempo. Isso porque o movimento da História não é dado apenas pela mudança, pela diferença e pela transformação. A permanência e a semelhança são também dimensões da experiência humana que os historiadores devem buscar explicar e com as quais têm o dever de lidar.

1.2. Novos objetos, novos objetivos

Os objetos e os objetivos dos historiadores são múltiplos. Tudo pode despertar interesse histórico e curiosidade pela pesquisa. No entanto, se tudo é história, a maneira de transformar essa imensidão de informações, objetos e objetivos em uma interpretação consistente (uma aula, um livro, um artigo, um audiovisual) pode diferir de uma pessoa para outra, de uma geração para outra, em função da variedade de concepções historiográficas, da filiação teórica e metodológica. Ainda mais porque os historiadores também mudam de concepções, filiações e interesses. E no interior de uma mesma geração é possível encontrar diferentes filiações simultâneas.

Os historiadores trabalham com documentos, desde o ato de escolhê-los, conferir-lhes sentido e interpretá-los segundo seus critérios e referências teóricas. Atualmente, entende-se por documento toda e qualquer evidência ou registro da experiência humana, qualquer fragmento pelo qual se possa ter acesso ao passado e que se presta ao exercício de “fazer História”. Desde a superação (com recaídas, é verdade) do positivismo, os historiadores vêm aprendendo a lidar com registros não necessariamente escritos ou textuais. Os positivistas acreditavam que a verdade se concentrava em textos oficiais e escritos – e, em nome disso, chegaram mesmo a dividir a humanidade em seres históricos (que tinham domínio da escrita) e pré-históricos (que não desenvolveram essa habilidade).

As hierarquias civilizatórias foram construídas com base nessa divisão. Autores como Friedrich Hegel (1770-1831), mas não só ele, chegaram a dizer que os povos africanos ágrafos não tinham história, pois suas vidas eram monótonas séries de lutas e disputas pelo poder que se materializavam em chacinas étnicas e não apresentavam particularidades nem interessavam a ninguém, exceto aos próprios africanos. O longo afastamento dos povos ágrafos do campo tradicional da História abriu brechas inclusive para o surgimento de outras disciplinas – como a Antropologia, que, em sua origem, tomou os chamados “povos primitivos” como objetos privilegiados de seus estudos.

Essa visão foi transformada, mas parte dela ainda persiste. O século XX foi o século da ampliação do conceito de documento ou fonte histórica, bem como da ampliação dos interesses dos historiadores, das teorias e dos métodos historiográficos. Afinal, desde o século passado, os estudiosos tomaram consciência da diversificação da experiência humana e da possibilidade de torná-la objeto de seus estudos. Boa parte dessa diversificação relaciona-se ao uso de novas tecnologias que impactaram o cotidiano. Não apenas os registros escritos, mas também de outros tipos, foram incorporados ao rol de fontes utilizadas na construção do saber histórico. Fotografias, vídeos, filmes, músicas, *podcasts*, obras de arte

¹ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

em geral, mensagens eletrônicas, postagens em redes sociais, traçados viários, mobiliários, edificações, instrumentos de trabalho, documentos escritos que não sejam oficiais: tudo isso e muito mais são documentos para o historiador.

Todos os tipos de documento foram incorporados ao estudo da História tal como esta coleção propõe. Neste Manual do Professor, encontram-se sugestões de uso de documentos de tipologias e suportes variados, bem como orientações acerca de métodos, linguagens e recursos didáticos dos quais se pode lançar mão na elaboração de aulas e projetos escolares. Cada recurso foi pensado com base nos vínculos que se pudessem estabelecer com os conteúdos específicos, e o professor deve sentir-se à vontade para ampliar essas experiências e o uso dos materiais ao lidar com os diferentes conteúdos abordados na coleção.

1.3. História: campo de interpretações

Em que pesem os recursos mobilizados, a compreensão das características da escola, dos perfis dos estudantes e da formação cidadã, chamamos a atenção para uma peculiaridade do saber histórico, tanto o geral quanto o escolar: o passado não se resgata de forma definitiva, mas se apresenta como um campo de interpretações. Apesar de pesquisas contínuas e minuciosas e da multiplicidade de fontes ou documentos, os historiadores e os jovens estudantes jamais terão diante de si todos os registros que lhes permitam acesso irrestrito e completo ao passado e aos objetos de estudo sobre os quais eles se debruçam. Não existe um retrato que condense todo o passado nem uma coleção de dados que permita compor esse retrato.

Lidamos sempre com fragmentos e recortes. A reconstrução do passado é fragmentária, repleta de indagações sem respostas definitivas, hipóteses que precisam ser explicitadas mesmo sem comprovação derradeira, espaços para a imaginação histórica e para a composição de uma narrativa que, por vezes, se aproxima da literatura – ainda que um historiador não possa tomar as liberdades literárias de um autor de romances ou de poesias. Isso não significa que possamos relativizar o passado de forma arbitrária construindo, por exemplo, narrativas marcadas pelo viés de interesses político-partidários ou de congregações religiosas. Afinal, **respeitamos e defendemos a laicidade do ensino público**, tal como consta na Constituição Federal e nas normas infraconstitucionais, do mesmo modo que defendemos a **liberdade de cátedra e a autonomia do professor**. Ao respeitar esses princípios éticos e jurídicos, esta coleção contribui para a valorização da democracia e a promoção da qualidade do ensino escolar. Aqui, o rigor do método histórico está acima das exacerbações subjetivas e dos interesses pessoais.

Os objetivos e os desafios que descrevemos aqui podem dar a impressão de que estamos em meio a uma crise da História como área do conhecimento. Todavia, acreditamos precisamente no contrário. Pensamos que a disciplina histórica passa por um de seus momentos mais férteis, repleto de possibilidades teóricas, abordagens metodológicas diferenciadas, utilização de fontes diversas, acesso a temas instigantes para os quais quase ninguém dava importância tempos atrás.

O estudo do passado e seus vínculos com o presente está na ordem do dia na sociedade brasileira, e apropriar-se dos objetivos e métodos da História é um modo de nos situarmos nesse debate tão importante para a construção da cidadania ativa entre os jovens estudantes. Vivemos um momento de grande visibilidade da História, que se expressa, entre outros lugares sociais, nos meios de comunicação, no mundo artístico e na vida cotidiana, e cujo dinamismo talvez seja impulsionado pelo abandono de uma antiga ingenuidade que se traduzia na busca de uma verdade unívoca, absoluta e irrefutável, supostamente comum a todos os que participaram de um evento ou processo histórico. Essa visão simplista perdeu espaço entre os estudiosos. Hoje, o que move a produção do conhecimento histórico é a inserção dos processos no campo das possibilidades de estudos e pesquisas. Não reconstituímos o passado como se fosse uma parede de tijolos ou um quebra-cabeça em que cada peça se encaixa apenas em um único lugar. A construção do conhecimento histórico é o resultado de trabalhos contínuos, repletos de projetos não concretizados, ideias não realizadas, probabilidades que muitas vezes supomos, mas que não podemos confirmar plenamente. É por meio da historiografia, da interpretação incessante do processo histórico, que amarramos e damos sentido à imaginação e aos fatos, aos registros e às lacunas, às suposições e às confirmações.

Por tudo isso, a formação do professor-historiador nunca se encerra. Sempre haverá mais livros a ler, mais filmes a assistir, mais debates a travar, mais estudantes a formar. Sempre haverá novas maneiras de contribuir para que nossos estudantes possam “fazer História” a partir das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ocorrem transformações importantes na vida dos estudantes. É nessa faixa etária que eles transitam da infância para a adolescência e as atividades lúdicas convivem com a ampliação do pensamento abstrato.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumento legal que prevê proteção integral aos cidadãos nessa fase de suas vidas, é bastante claro ao considerar como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos”, ao passo que adolescentes são aqueles “entre doze e dezoito anos de idade”. Segundo esse estatuto, é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”².

O ECA, promulgado em 1990, dispõe sobre os direitos de crianças e adolescentes e estabelece quem deve garanti-los, sendo a escola o lugar por excelência do exercício do direito à educação. Breves indicações sobre a história dos conceitos de criança e adolescente podem ser importantes para a compreensão dos nossos estudantes e da educação como direito, independentemente de classe, cor, gênero e outras distinções entre os indivíduos.

O historiador francês Philippe Ariès escreveu uma obra essencial sobre o assunto, intitulada *História social da infância e da família*³. Nessa obra, temos acesso a um amplo panorama, centrado principalmente na Europa Ocidental, da vida das crianças e de como a formação dessas crianças impacta a construção de suas identidades na fase adulta. Foi somente na Idade Média que as famílias passaram a adotar sobrenomes e, no século XVIII, começaram a se fazer registros sistemáticos das crianças. Não de todas, mas apenas daquelas que vinham de famílias mais ricas e frequentavam as escolas – o que ainda não era um direito universalizado.

Desde a Idade Média, distinguiam-se, de modo geral, determinadas fases da vida dos indivíduos: infância, puberdade, adolescência, juventude e velhice. A infância ia do nascimento até os 7 anos. Havia uma “segunda idade”, que prosseguia até os 14 anos e era seguida pela adolescência, até os 21 anos. Daí até os 45 ou 50 vivia-se a juventude e, em seguida, até o fim da vida, entrava-se na velhice.

Meninos e meninas não viviam a infância da mesma forma. Por volta do século XIV, se as brincadeiras eram práticas comuns a ambos, também havia diferenças nos tratamentos entre os gêneros. Os meninos de famílias ricas ingressavam na vida escolar, enquanto as meninas permaneciam em casa, aprendendo a tecer e a cozinhar ou desenvolvendo outras habilidades que não faziam parte da educação escolar.

Em Portugal, a Igreja e o Estado definiam as fases da vida. Nos documentos religiosos, a infância durava até os 7 anos, supostamente porque daí em diante os seres humanos adquiriam razão e malícia, ingressando na puberdade, período em que tinham vontade própria⁴. O padre Raphael Bluteau, que escreveu o primeiro dicionário da língua portuguesa no século XVIII, apresentava uma divisão um pouco diferente: infância até os 7 ou 8 anos, puerícia ou puberdade entre 9 e 10 anos e adolescência a partir dos 15 anos até o final da fase do crescimento corporal⁵.

Já para o Estado e para o mundo do trabalho, a infância ia até 12 ou 14 anos, quando os indivíduos passavam a ter responsabilidade penal⁶. Para crianças pobres ou escravizadas, em Portugal e em suas colônias, a vida adulta iniciava-se entre os 12 e os 14 anos, mas aos 7 as crianças desse grupo social já começavam a trabalhar⁷. Essa situação de crianças trabalhando desde os 7 anos perdurou durante todo o império no Brasil. Na república, foram criadas normas jurídicas proibindo a exploração do trabalho infantil. No entanto, sabemos que até os dias de hoje ainda faltam medidas concretas para fazer valer essa proteção a todas as crianças brasileiras, bem como para fazer valer o direito à educação na infância e na adolescência.

² BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

³ ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. A primeira edição francesa é de 1973.

⁴ SÁ, I. dos G. As crianças e as idades da vida. In: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal: a Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.

⁵ BLUTEAU, R. *Vocabulário português & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

⁶ VAILATI, L. L. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos* (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

⁷ SÁ, *op. cit.*, p. 92.; VAILATI, *op. cit.*

Assim, a infância e a adolescência, tal como as conhecemos hoje e com as quais lidamos no dia a dia como professores, têm uma longa história marcada por transformações e permanências. Conhecer um pouco dessa história pode ajudar a redimensionar o papel da escola e dos educadores como responsáveis pela garantia do direito à educação. Afinal, parte da infância e da adolescência (em média, dos 6 aos 14 anos) devem, sobretudo, ser destinadas ao Ensino Fundamental, e não ao exercício de um trabalho remunerado.

1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis

De modo geral, a **territorialidade** é uma estratégia que influencia e controla o uso social do espaço. Nas sociedades, existem territorialidades que se manifestam por meio de relações de trabalho, afinidades musicais, concepções políticas, formas de lazer, esportes (futebol, surfe, *skate* etc.). Cada uma dessas territorialidades expressa identidades que unem pessoas e, por vezes, provocam disputas de fronteiras com grupos considerados rivais.

Além do espaço físico, as novas territorialidades abrangem espaços culturais como o espaço dos *video-games* e das mídias digitais. Essas mídias estão presentes no cotidiano das **culturas juvenis**, levando em consideração que existe uma imensa diversidade de juventudes e, portanto, de culturas juvenis.

As culturas juvenis são particularmente sensíveis ao uso de novas tecnologias. No entanto, toda tecnologia é um meio que não determina seu fim. Desse modo, torna-se necessária uma atitude crítica, ética e responsável em relação aos usos dessas tecnologias digitais. Isso implica filtrar a multiplicidade dos conteúdos veiculados e não produzir e reproduzir *fake news* para injuriar, difamar ou caluniar pessoas.

Aprender a lidar, de forma responsável, com esse universo digital implica processar, transmitir e distribuir conteúdos confiáveis, possibilitando o acesso às ciências, às pluralidades culturais e ao mundo do trabalho. Com isso, exercemos nossa cidadania em prol da construção de uma sociedade mais justa e livre.



Pré-adolescentes usando *smartphone* na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2022. As mídias digitais estão cada vez mais presentes na cultura juvenil, de modo que têm sido assimiladas com maior força em vários domínios da vida: o lazer, o estudo, a comunicação etc.

1.5. História social

Esta coleção, de forma geral, foi concebida a partir da prevalência dos eventos de dimensão pública que afetaram a vida de um grande número de indivíduos e sociedades, no passado e no presente. Evidentemente, aspectos da vida privada ou da chamada “micro-história” são capazes de iluminar essa dimensão pública da história, e recorreremos a fontes e métodos característicos dessas abordagens teóricas sempre que julgamos necessário. A coleção privilegia os protagonismos coletivos com base nos pressupostos da história social, sem perder de vista a importância das individualidades, das mentalidades, das conjunturas políticas e econômicas para a compreensão do processo histórico.

Aplicadas à realidade de nosso país, ainda marcada por desigualdades e questões sociais nunca resolvidas, a concepção na qual a coleção se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo de sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os descendentes de africanos no Brasil. Procuramos desconstruir personalismos e voluntarismos, evitar anacronismos e não permitir que nossas expectativas recaíssem como tarefas a serem cumpridas pelos sujeitos do passado. Buscamos compreender as atuações desses sujeitos em seus contextos e possibilidades, como convém à produção de uma historiografia comprometida com o rigor do método e com a formação de jovens que julgamos capazes de se apropriar desse conhecimento para se tornarem, eles próprios, sujeitos conscientes e ativos de suas histórias e dos processos sociais nos quais estão inseridos.

1.6. Aula, livro e ensino

O livro didático de História **não é uma coletânea de aulas prontas e acabadas**. Ele não substitui o trabalho dinâmico de professores e estudantes em sala de aula. Esse trabalho deve ser estimulado por relações de troca entre o que é estudado e o que é vivido, pela articulação com informações interdisciplinares e pela construção de novos conhecimentos. O livro didático subordina-se, portanto, ao processo vivo das aulas, presidido pelos docentes em interação com os estudantes.

A preparação de uma aula de História e sua efetivação são tarefas complexas. Elas comportam, portanto, variáveis que somente são dominadas pelo educador em sua relação singular com os educandos. Afinal, é na sala de aula que surgem as questões, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de debates e trabalhos. Nenhum livro pode dar conta dessa dinâmica tão ampla quanto ininterrupta. Por isso, consideramos o livro didático um dos elementos da aula. Sabemos que ele é um recurso importante à disposição de professores e estudantes, mas não é o único.

Entendemos ser urgente e necessária uma **desconstrução** da visão segundo a qual o livro didático encerra verdades inquestionáveis. O livro não é um repositório de todo o passado ou uma enciclopédia capaz de reunir dados e conhecimentos a serem memorizados pelos estudantes. Em vez disso, ele é parte de uma concepção teórico-metodológica para, em seguida, selecionar

conteúdos a serem abordados a partir dessa concepção, não necessariamente em sequências temporais lineares. Seu objetivo maior é oferecer subsídios à análise dos processos históricos.

1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático

A abordagem da questão da cidadania na sociedade brasileira atual está fortemente marcada pelas consequências da trajetória que examinamos ao longo desta coleção. No Brasil, a construção da cidadania foi muitas vezes guiada por ações dos governantes, e nem sempre pelas mãos da sociedade. O resultado desse processo são as graves distorções que verificamos hoje em nossa democracia. Uma indagação basta para exemplificar o que estamos afirmando: de fato, todos somos iguais perante a lei?

Acreditamos, contudo, que a cidadania não seja algo que se transmite como dádiva. Cidadania requer atividade, energia, disposição e participação popular. Cidadania é luta por pertencimento social e protagonismo em prol do bem comum. Assim, acreditamos que o estudo da História pode contribuir para a construção da cidadania, da consciência e da ética. Sem consciência do que fomos, não transformaremos o que somos tendo em vista o que almejamos ser.

O exercício da cidadania está vinculado ao desenvolvimento de nosso **projeto de vida**, isto é, da forma como planejamos o futuro para pertencer à sociedade. Esse planejamento pode decorrer de um duplo movimento: em direção ao nosso próprio **eu** e ao **mundo** em que vivemos, permeado por atitudes de:

- **autoconhecimento** – pensar sobre nossa identidade (o que somos) e potencialidade (o que podemos ser), sobre nossa capacidade física e mental, sobre nossas ações e emoções. Corresponde a levar em conta a expressão inscrita no Oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”, que era preconizada por Sócrates;
- **empatia** (do grego, *en* = “dentro de” + *patheia* = “sentimento”) – desenvolver sintonia com o outro, possibilitando o diálogo com pessoas que têm diferentes visões de mundo e, no caso da escola, estudantes de diferentes perfis. É procurar o outro como um **objetivo** em si mesmo, e não uma **objeção**, um obstáculo em nosso caminho. Ser empático não é ser simpático ou cúmplice do outro. A empatia envolve escuta social e compreensão da alteridade (do latim, *alter* = “outro”);
- **cooperação** (do latim, *cum* = “junto” + *operare* = “trabalhar”) – cultivar ações de solidariedade a fim de contribuir com o outro, tendo em vista alcançar objetivos comuns. Além da empatia, cooperar envolve acolher o outro e agir com ele, em prol de uma sociedade mais justa, livre e democrática. No caso da escola, a cooperação deve estar presente em todas as atividades que exigem trabalhos com grupos pequenos ou grandes;
- **sociabilidade** (do latim, *sociabilis* = “que pode ser associado a”) – cultivar o relacionamento social, tendo em vista um convívio harmonioso e pacífico com uma pluralidade de pessoas. É uma qualidade que se desenvolve com o respeito pelo outro, a polidez, a lealdade e a generosidade.

Por isso, há um esforço nesta coleção para que, ao entrar em contato com temas e conteúdos do repertório de História, o estudante aprenda a pensar historicamente, ampliando sua capacidade de agir na sociedade de forma autônoma, crítica, empática e cooperativa.

Ao longo de toda a coleção, há conteúdos (textos, imagens e atividades) que levam o estudante a refletir sobre temáticas como:

o autoconhecimento; a promoção da igualdade social; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o repúdio ao racismo e ao machismo; e o combate a estereótipos ou preconceitos ligados à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de religiosidade, de condição de deficiência ou de qualquer outra forma de discriminação.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2017. A cooperação, que envolve cultivar ações solidárias, é uma importante atitude a ser desenvolvida para o efetivo exercício da cidadania.

1.8. Interdisciplinaridade

“[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.”

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 15.

A partir do século XV, sobretudo nas sociedades ocidentais, as ciências ganharam certa autonomia e se subdividiram em disciplinas cada vez mais específicas. Esse processo teve consequências. De um lado, seus resultados trouxeram ganhos em termos da especialização; de outro, levaram a uma perda progressiva das visões de conjunto e a certa pulverização do saber.

Tais perdas estimularam um movimento de busca pela interdisciplinaridade, por elos entre as diferentes disciplinas que, mantendo a identidade dos campos do conhecimento, estabelecem um diálogo permanente entre eles.

Nesta coleção, nos esforçamos para superar a simples justaposição de uma área do saber sobre as outras. Ao mesmo tempo, entendemos que a interdisciplinaridade pode ser uma prática que leve o docente a intervir na realidade social e a orientar seus alunos, agindo de forma autônoma e sensível para estimular aquilo que não ocorreria de modo espontâneo na sala de aula. A prática interdisciplinar deve ser observada como princípio pedagógico na medida em que necessitamos de uma visão ampla para a apreensão da realidade e a intervenção sobre ela.

O objetivo é fazer da interdisciplinaridade um recurso intrínseco da ação educativa, estimulando uma atitude aberta para lidar com problemas, processos e fenômenos da realidade que podem ser mais bem compreendidos quando considerados a partir de instrumentais oferecidos pelos diversos campos do saber. Portanto, a interdisciplinaridade **não visa à destruição das disciplinas**, mas à construção permanente de pontes ou relações entre elas.

Na escola, as pontes interdisciplinares dependem da cooperação entre professores de diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, que estão assinaladas nesta coleção: no Livro do Estudante, com o selo “Integrar com”; e, no Manual do Professor, nos elementos identificados como “Orientação didática”, presentes nas orientações específicas de cada capítulo.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

Na compreensão interdisciplinar, é como se cada campo do saber fornecesse uma peça para completar o quebra-cabeça do conhecimento.

2. ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Esta coleção de História, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e das habilidades explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse nível do ensino. Partindo desse propósito, foi organizada em quatro volumes, correspondentes, respectivamente, aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.1. Doze capítulos por volume

Para facilitar a organização de um **cronograma**, cada volume tem doze capítulos distribuídos em quatro unidades, ou seja, há três capítulos por unidade. Uma sugestão mais imediata seria abordar uma unidade por **bimestre**. No entanto, pode-se trabalhar quatro capítulos por **trimestre** ou duas unidades (seis capítulos) por **semestre**. Cabe ao professor encontrar a melhor maneira de trabalhar os conteúdos de cada volume, levando sempre em conta as defasagens e as dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. Ao lado dos conteúdos dos capítulos, elaboramos também projetos temáticos.

2.2. Como desenvolver os projetos temáticos

Os projetos temáticos foram elaborados para serem desenvolvidos ao longo do ano, o que demanda um planejamento em função das características de cada turma em que o professor escolha realizar essas atividades. Informações mais detalhadas sobre cada um dos objetos interdisciplinares dos projetos temáticos foram alocadas como orientações específicas. Todavia, julgamos importante propor aqui algumas sugestões quanto às etapas a serem percorridas ao longo do ano, respeitadas as propostas de produtos finais. Assim, as atividades de cada projeto temático poderiam ser distribuídas conforme o cronograma a seguir:

- **1º bimestre:** anúncio do projeto temático a ser desenvolvido ao longo do ano letivo; distribuição de tarefas pelos grupos e definição das primeiras pesquisas;
- **2º bimestre:** continuidade das pesquisas; definição de um calendário para discutir dúvidas e encaminhamentos;
- **3º bimestre:** continuidade das pesquisas; manutenção dos encontros para debate de dúvidas e encaminhamentos; apresentação de produtos parciais;
- **4º bimestre:** conclusão do projeto e apresentação do produto final reunindo os produtos parciais.

2.3. Os volumes e seus capítulos

Vejam, resumidamente, os temas de cada um desses volumes, que privilegiam aspectos relevantes da História do Ocidente (América, Europa e África) e, especialmente, a História do Brasil.

6º ano (das origens da humanidade ao século XV)

O livro inicia recuperando e dando sequência a aspectos da aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, apresenta os procedimentos próprios da História, as noções de tempo, espaço, cultura, memória e cidadania.

As grandes temáticas deste volume dizem respeito a: origens da humanidade; primeiros povos americanos; Antiguidade na América, na África e no Oriente; construção da Antiguidade Clássica e suas contraposições com outras sociedades; Europa medieval, mundo islâmico e Império Bizantino.

Ao final, o livro desenvolve um projeto temático sobre escola, cidadania e pertencimento, em que os estudantes são convidados a pesquisar vários aspectos do universo escolar, como território social no qual compartilhamos conhecimentos, afetos, relações e projetos de vida.

Unidade 1: História e nossas origens

Capítulo 1: Saber histórico

Capítulo 2: Origens da humanidade

Capítulo 3: Primeiros povos da América

Unidade 2: América, Oriente Médio e África

Capítulo 4: América antiga

Capítulo 5: Mesopotâmia

Capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe

Unidade 3: Antiguidade Clássica

Capítulo 7: Grécia antiga: das origens às pólis

Capítulo 8: Roma: da monarquia à república

Capítulo 9: Império e cultura romana

Unidade 4: Sociedade e religião

Capítulo 10: Bizâncio e islamismo

Capítulo 11: Europa medieval

Capítulo 12: Cristandade medieval

Projeto temático: Escola, cidadania e pertencimento

7º ano (final do século XV até final do século XVIII)

O livro desenvolve as conexões entre Europa, América e África no contexto do mundo moderno, debatendo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais desse período.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: marcos da modernidade (monarquias nacionais, Humanismo e Renascimento, reformas religiosas, Grandes Navegações, absolutismo e mercantilismo); contatos e confrontos entre povos europeus, africanos e americanos (características dos povos africanos; conquista e colonização da América); formação e transformação do Brasil colonial (Estado e religião, sociedade açucareira, escravidão africana, conquistas e fronteiras, sociedade mineradora).

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto temático pesquisando vários aspectos sobre o meio ambiente, destacando: água e abastecimento; lixo e reciclagem; áreas verdes e preservação; energia elétrica e consumo.

Unidade 1: Construção da modernidade

Capítulo 1: Absolutismo e mercantilismo

Capítulo 2: Renascimento e Reforma

Capítulo 3: Navegações e conexões

Unidade 2: Contatos e confrontos

Capítulo 4: Povos africanos

Capítulo 5: Conquista da América

Capítulo 6: Colonização espanhola na América

Unidade 3: Colonização do Brasil

Capítulo 7: Início da colonização

Capítulo 8: Estado e religião

Capítulo 9: Açúcar, engenho e guerras

Unidade 4: Expansão colonial no Brasil

Capítulo 10: Escravidão, comércio e resistência

Capítulo 11: Conquistas e fronteiras

Capítulo 12: Sociedade mineradora

Projeto temático: Meio ambiente

8º ano (século XIX)

O livro apresenta eventos relevantes para a formação do mundo contemporâneo.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: aspectos políticos, sociais e econômicos que, no cenário europeu, contribuíram para a passagem do súdito ao cidadão (Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Francesa e Era Napoleônica); processos que, no cenário americano, culminaram com as independências dos Estados Unidos, dos países da América espanhola e do Brasil; expansão das grandes potências, dos nacionalismos e imperialismos e dos processos de resistência a essas dominações na África e na Ásia; aspectos marcantes da trajetória histórica do Brasil Império.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre saúde e educação, trabalhando temas como: atividade física; alimentação; descanso e concentração; emoção e autoestima.

Unidade 1: Revoluções: do súdito ao cidadão

Capítulo 1: Revolução Inglesa e Iluminismo

Capítulo 2: Revolução Industrial

Capítulo 3: Revolução Francesa e Era Napoleônica

Unidade 2: América independente

Capítulo 4: Independência dos Estados Unidos

Capítulo 5: Independências na América Latina

Capítulo 6: Independência do Brasil

Unidade 3: Brasil Império

Capítulo 7: Primeiro Reinado e regências

Capítulo 8: Segundo Reinado

Capítulo 9: Guerra e abolição

Unidade 4: Domínio das grandes potências

Capítulo 10: Europa no século XIX

Capítulo 11: Imperialismo na África e na Ásia

Capítulo 12: América no século XIX

Projeto temático: Saúde e educação

9º ano (final do século XIX até o século XXI)

O livro desenvolve, de forma intercalada, o estudo dos eventos marcantes do mundo ocidental e da história republicana brasileira das décadas finais do século XIX às primeiras décadas do século XXI.

As grandes temáticas deste volume são, por exemplo: Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa; nascimento da república no Brasil, sua vida política, econômica e cultural; protagonismos feminino e negro e revoltas sociais no Brasil; ascensão do totalitarismo; crise capitalista; Segunda Guerra Mundial; Era Vargas; impactos da Guerra Fria; crises dos socialismos; questão árabe-israelense; independências na África e na Ásia; democracia e populismo no

Brasil; tensões e ditadura civil-militar brasileira e ditaduras militares latino-americanas; construção da cidadania no Brasil contemporâneo; faces da globalização.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre mídias digitais e cidadania, trabalhando temas como: conexão e isolamento; exposição e privacidade; informação e confusão.

Unidade 1: Primeira Guerra, revolução e república

Capítulo 1: Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa

Capítulo 2: Nascimento da república no Brasil

Capítulo 3: Primeira República: contestações e dinâmicas

Unidade 2: Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo

Capítulo 4: Crise capitalista e totalitarismo

Capítulo 5: Segunda Guerra Mundial

Capítulo 6: Era Vargas

Unidade 3: Guerra Fria, descolonização e democratização

Capítulo 7: Guerra Fria e crise do socialismo

Capítulo 8: África e Ásia

Capítulo 9: Período democrático no Brasil (1945-1964)

Unidade 4: Ditaduras, redemocratização e globalização

Capítulo 10: Ditaduras no Brasil e na América Latina

Capítulo 11: Construção da cidadania no Brasil

Capítulo 12: Faces da globalização

Projeto temático: Mídias digitais e cidadania

2.4. Articulação da coleção com a BNCC

A concepção da coleção e seus pressupostos estão devidamente articulados com os princípios norteadores da BNCC, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências e das habilidades.

A BNCC define **competência**, de forma ampla, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e procedimentais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Já as **habilidades** têm um caráter mais específico, caracterizando-se como um **saber fazer**, ou seja, práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais que desenvolvem competências. Observe que, na BNCC, as habilidades são sempre iniciadas por **verbos de ação**, como identificar, conhecer, descrever, discutir, associar, analisar, conceituar, comparar, explicar etc. No componente curricular de História, as habilidades estão distribuídas em objetos de conhecimento (conteúdo, conceitos e processos), que integram unidades temáticas.

Em todos os capítulos, os objetivos e suas justificativas estão articulados a competências e habilidades estabelecidas na BNCC. Ao longo dos volumes, os objetivos e suas justificativas foram explicitados nas orientações para o professor designadas “Objetivos do capítulo”. Já as principais competências e todas as habilidades foram identificadas neste manual nos tópicos 8.1., “Relação com as competências da BNCC”, e 8.2., “Relação com as habilidades da BNCC”, além de serem identificadas ao longo do volume por meio dos boxes “Habilidade(s) da BNCC” e “Alerta ao professor”, que compõem as orientações específicas de cada capítulo.

2.5. Estruturação dos capítulos

Cada um dos volumes da coleção foi organizado em **quatro unidades**. Os capítulos do livro, por sua vez, são constituídos por **boxes** e **seções** articulados entre si que buscam contemplar várias dimensões da aprendizagem. Os capítulos apresentam a estrutura interna a seguir.

- **Abertura de capítulo:** seção com texto introdutório, imagens e atividades. O professor pode utilizar a abertura do capítulo para promover debates, levantar questões e instigar a curiosidade dos estudantes.

- **Texto-base:** escrito em linguagem adequada à faixa etária dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, há uma mudança gradual na linguagem em cada um dos volumes da coleção. Seu principal objetivo é organizar e promover conhecimentos históricos relevantes, incorporando tanto quanto possível as mudanças historiográficas, que exploram novos objetos e objetivos dos historiadores, suas hipóteses e seus debates.
- **Cartografia e iconografia:** reproduções de fontes históricas (mapas, fotografias, obras arquitetônicas, pinturas, objetos tridimensionais etc.), que complementam e explicitam aspectos do tema estudado. Essas imagens constituem, em sentido amplo, um rico conjunto de documentos a ser utilizado na produção de conhecimento histórico. As reproduções de imagens apresentam legendas explicativas e, em muitos casos, são acompanhadas de atividades que estimulam sua interpretação.
- **Glossário:** pequenos boxes que, de forma sucinta, trazem uma explicação sobre palavras e expressões pouco usuais para os estudantes. Sempre que julgar conveniente, o professor deverá complementar a explicação ou orientar os estudantes a pesquisarem, em outras fontes, os sentidos para palavras e expressões desconhecidas.
- **Para começar:** atividades que aparecem em todas as aberturas de capítulo, visando sondar conhecimentos prévios, estabelecer relações passado-presente e aproximar os assuntos estudados da vida dos estudantes.
- **Para pensar:** atividades distribuídas ao longo do capítulo que buscam contextualizar os conteúdos com as vivências dos estudantes e, desse modo, articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- **Observando o mapa:** atividades de leitura e interpretação de mapas. O objetivo é trabalhar o conceito de espaço e sua temporalidade, promovendo a interdisciplinaridade com Geografia.
- **Outras histórias:** seção com texto e atividades, muitas vezes acompanhada também de imagens. Esta seção procura complementar ou aprofundar assuntos abordados no capítulo.
- **Painel:** seção presente em diversos capítulos, apresenta temas novos ou aprofunda um assunto abordado no texto-base, privilegiando imagens que constituem, por exemplo, detalhamentos de pinturas, objetos e construções arquitetônicas.
- **Dica:** seção que, ao longo de cada capítulo, apresenta sugestões de filmes, livros e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem. Todas as sugestões são acompanhadas de pequenas resenhas.
- **Oficina de História:** seção de atividades para o estudante. Grande parte dessas atividades foi concebida para realização em grupos (pequenos ou grandes), visando promover práticas e vivências que possibilitem o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os estudantes, bem como de sua relação respeitosa com os docentes e a comunidade escolar. Esta seção está estruturada da seguinte maneira:
 - a) **Conferir e refletir:** reúne atividades variadas que, de modo geral, visam organizar os conteúdos do capítulo e refletir sobre eles, bem como ampliar o repertório dos estudantes;
 - b) **Interpretar texto e imagem:** apresenta atividades com fontes históricas variadas. Elas promovem, por exemplo, a interpretação e a produção de imagens e textos, a realização de debates e a construção de linhas do tempo e de mapas conceituais. O professor poderá utilizar esta seção para estimular a reflexão dos estudantes (individual e em grupo) sobre o processo de produção do conhecimento histórico e o ofício do historiador. Muitas vezes, essas atividades integram os conteúdos históricos com outros campos do saber, como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.
- **Projetos temáticos:** ao final de cada volume, é apresentado um projeto temático que reforça a dimensão experimental e interdisciplinar do ensino-aprendizagem, mobilizando os estudantes para trabalhar com temas abrangentes das áreas do conhecimento, especialmente em Ciências Humanas e Linguagens. Os projetos temáticos de cada volume são:
 - 6º ano – Escola, cidadania e pertencimento;
 - 7º ano – Meio ambiente;
 - 8º ano – Saúde e educação;
 - 9º ano – Mídias digitais e cidadania.

Em um primeiro momento, os projetos propõem atividades para grupos pequenos. Posteriormente, os resultados dos projetos devem ser consolidados por grupos grandes (turmas de 45 estudantes ou mais).

Os projetos propõem atividades em grupo de reflexão e investigação que demandam, por exemplo: pesquisas e manejo de fontes variadas, seleção e interpretação de dados e informações, uso de diferentes linguagens (textos, imagens e sons), entrevistas com pessoas da comunidade, estudo do espaço social em que os estudantes estão inseridos, construção e apresentação de argumentos a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Os projetos podem e devem ser flexibilizados, levando em consideração a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas de professores e estudantes.

3. PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

Um estudo feito sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e que tentou projetar novos rumos para a Educação do século XXI sustenta que o ensino-aprendizagem é um processo contínuo, que tem o tempo de duração de uma vida e não é neutro. Nesse processo, e pensando aqui o caso do Ensino Fundamental, é conveniente ter em mente os quatro pilares da Educação, considerados princípios norteadores de nossas ações: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser⁸.

Tudo isso deve ser considerado em nossas práticas pedagógicas, incluindo a formulação das avaliações. Desse modo, a avaliação é um processo amplo, que implica estimar o valor, a extensão e a intensidade do desempenho educacional. O objetivo da avaliação é acompanhar os resultados da ação educativa, tendo em vista sempre aprimorar a aprendizagem significativa dos estudantes.

Com isso, devemos deixar claro que a finalidade da avaliação não é instituir formas de punição para os estudantes. Ao contrário, ela deve contribuir para redimensionar a ação educativa.

Tendo em vista seus princípios mais amplos, a avaliação tem um caráter processual, formativo e participativo:

- a) **processual**: atividades contínuas, bem dimensionadas e distribuídas ao longo dos programas de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação processual ocorre sem uma definição rigorosa que separe o momento de ensinar, aprender ou construir conhecimentos;
- b) **formativo**: atividades voltadas à formação integral do estudante, isto é, que promovam o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais;
- c) **participativo**: atividades capazes de envolver os estudantes, tanto individualmente como em grupo, e incentivá-los a falar em público, argumentar, produzir textos e mídias, intervir no meio em que vivem exercendo a cidadania.

Tendo em vista seu momento e sua finalidade mais específicos, a avaliação pode ser classificada em dois gêneros principais:

- a) **avaliação diagnóstica**: busca levantar conteúdos prévios do estudante, em termos de conhecimentos, valores e atitudes. Atende a um pressuposto didático básico que consiste em “partir daquilo que o estudante já sabe” a fim de planejar “o que pretendemos atingir”. Esse tipo de avaliação serve, sobretudo, para identificar potencialidades e dificuldades da aprendizagem;
- b) **avaliação de resultados**: busca ponderar o que o estudante atingiu durante determinado ponto da trajetória do ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação serve, em primeiro lugar, para sinalizar problemas do ensino, permitindo repensar métodos e recursos utilizados pelo professor.

De modo geral, quanto maiores forem as dificuldades de aprendizagem maior será a necessidade de rever as estratégias de ensino. Isso implica redirecionar o trabalho em sala de aula, percebendo o que funciona, o que envolve e o que facilita a aprendizagem.

Outro aspecto importante é que a avaliação também deve ser apresentada aos pais ou responsáveis pelos estudantes. É fundamental que eles sejam informados sobre o desempenho escolar dos filhos em momentos de interação e diálogo entre a escola e a comunidade. Cultivar esse diálogo com o estudante e sua família ou responsáveis, discutindo o processo de avaliação, é valioso para a criação de um ambiente favorável à educação, em que a confiança e a cooperação sejam valores continuamente desenvolvidos.

3.1. Avaliação e atividades desta coleção

Em suas diferentes propostas, as atividades que integram esta coleção possibilitam avaliações processuais, formativas e participativas do ensino-aprendizagem de História.

3.1.1. Aspecto processual

As atividades dos volumes desta coleção foram dispostas em diferentes momentos da obra, por exemplo: nas aberturas dos capítulos (“Para começar”), ao longo dos textos e das imagens (“Para pensar”, “Observando o mapa”, “Outras histórias”), ao final do capítulo (“Oficina de História”) e no fim de cada livro (projetos temáticos).

⁸ DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. p. 89-120.

No início do capítulo (“Para começar”), geralmente propomos uma **avaliação diagnóstica**. No final de cada capítulo (“Oficina de História”), propomos uma **avaliação de resultados** diversificada para o estudante conferir, ampliar e interpretar conteúdos relacionados à ação educativa (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Além disso, nesta mesma seção, apresentamos atividades em formato semelhante ao utilizado em exames de larga escala (Enem, Saeb, Pisa, vestibulares etc.).

3.1.2. Aspectos formativo e participativo

As atividades foram elaboradas levando em consideração o rol de competências e habilidades da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso significa que, ao lado dos conteúdos desenvolvidos no livro, essas atividades são **parte intrínseca** do projeto de formação dos estudantes. Assim, elas contribuem, por exemplo, para:

- valorizar a diversidade das culturas e seus modos de ser, saber e viver;
- reconhecer e compreender os conhecimentos historicamente construídos;
- promover a construção de argumentos, questionamentos, hipóteses, interpretação de fontes diversas, tanto da cultura material como da imaterial;
- exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo e a solidariedade;
- promover o exercício da cidadania de forma livre, ativa e responsável, estimulando a tomada de decisões com base em valores éticos, democráticos e inclusivos.

Cada um dos objetivos do conjunto de atividades presentes nos volumes (“Para começar”, “Para pensar”, “Observando o mapa”, “Oficina de História”, projetos temáticos) foi explicitado no tópico “Estruturação dos capítulos” deste manual. Cabe ao professor utilizar essas atividades à sua maneira, para dimensionar sua ação educativa e estimular o diálogo com os estudantes.

3.2. Avaliação qualitativa

Um aspecto relevante que merece ser ressaltado é que a avaliação **não** se reduz ao ato de “medir” ou “quantificar” o acúmulo de informações por parte dos estudantes. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor determina que o estudante seja avaliado de forma contínua e cumulativa, **prevalecendo os aspectos qualitativos** sobre os quantitativos e os **resultados de longo prazo** sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V, alínea a).

Segundo a BNCC do Ensino Fundamental, o compromisso com a educação integral implica também esse olhar inovador e inclusivo sobre questões centrais como a avaliação do aprendizado. Desse modo, mais do que medir o acúmulo de informações, o que se pretende é desenvolver no estudante “competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver

problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”⁹.

Na escola contemporânea, educar é compartilhar conhecimentos e afetos dentro de uma visão integral do estudante, voltada tanto para seus interesses e necessidades como para os desafios da sociedade contemporânea. Desse modo, a avaliação qualitativa requer o acompanhamento das atividades em sala de aula e extra-aula, seja quando realizadas de forma individual, seja coletivamente.

Além disso, a avaliação qualitativa implica considerar múltiplos aspectos: as formas variadas de reflexão, comunicação, criatividade e resiliência ao lado das atitudes de colaboração, empatia, solidariedade, participação e compromisso.

Se o professor desejar complementar a avaliação dos estudantes por meio de provas periódicas, sugerimos que as questões que levem a uma resposta única ou os testes de múltipla escolha sejam menos valorizados. O formato que induz à resposta única e rígida dificulta a percepção de eventuais problemas no aprendizado e não cria oportunidades para que os estudantes expressem plenamente suas capacidades.

Além das provas discursivas, é preciso dar espaço para outras atividades promissoras, individuais e coletivas, privilegiando o **protagonismo do estudante** na construção de sua aprendizagem. Entre essas atividades, esta coleção incluiu propostas como:

- a) pesquisas sobre o local de atuação da escola;
- b) interpretações de temas e fontes variadas;
- c) leitura e interpretação de mapas e imagens;
- d) debates sobre temas do contexto social dos estudantes;
- e) realização de entrevistas com membros da comunidade;
- f) elaboração de “painéis” temáticos;
- g) realização de reportagens para um *blog* ou jornal, que pode ser criado na sala ou na escola;
- h) produção de textos com críticas a livros, filmes, exposições ou visitas a museus e outras instituições.

Nessas atividades, sugerimos que o professor explicita para os estudantes os critérios com base nos quais eles serão avaliados, estabelecendo um cenário de expectativas e resultados pretendidos.

Por fim, é necessário dizer que as diversas formas de avaliação devem abranger não somente conteúdos específicos de História, mas também o desenvolvimento de **saberes interdisciplinares** voltados ao exercício da cidadania, ao mundo do trabalho, aos projetos de vida dos estudantes e à construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

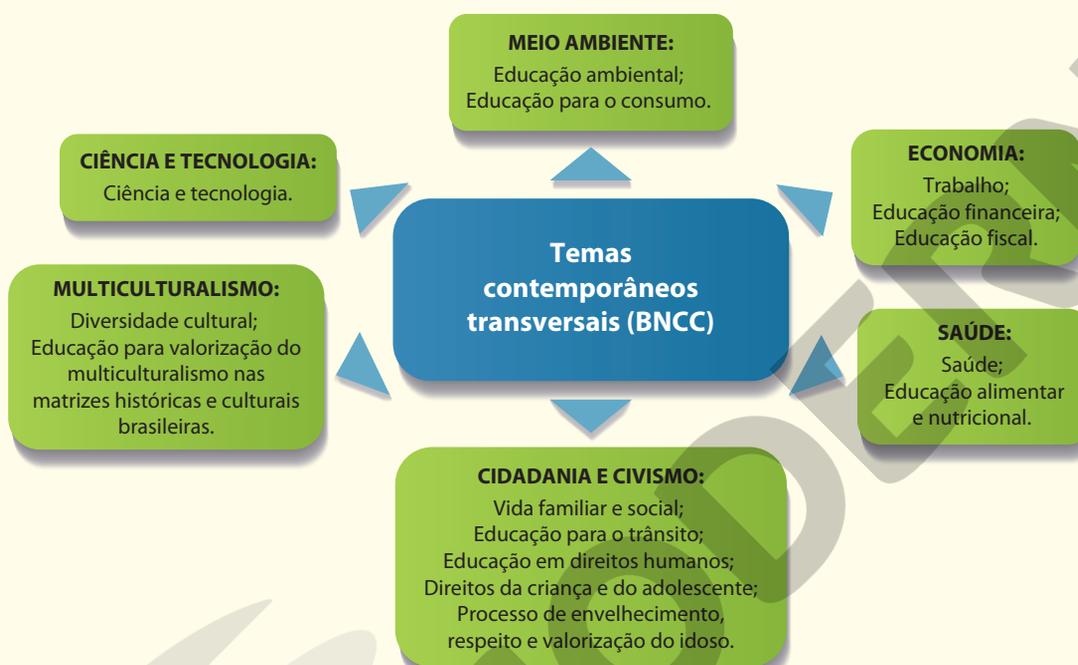
4. NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Levando em consideração os fundamentos pedagógicos da BNCC, destacamos novas tendências educacionais vinculadas ao compromisso com a educação integral.

4.1. Temas contemporâneos transversais

Além de competências e habilidades, a BNCC propõe temáticas relevantes denominadas temas contemporâneos transversais (TCTs), que visam integrar diferentes saberes, adquiridos dentro e fora da escola, para que os estudantes compreendam melhor a sociedade em que vivem.

A legislação estabelece quinze TCTs que estão distribuídos em seis macroáreas, como ilustra o esquema a seguir.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

A transversalidade desses temas contemporâneos implica que sua abordagem didático-pedagógica perpassa ou atravessa todos os componentes curriculares, áreas do conhecimento, etapas da Educação Básica e as vivências dos estudantes. Desse modo, a transversalidade é complementar à interdisciplinaridade.

Talvez seja mais difícil abordar alguns TCTs em determinado componente curricular do que em outro. Porém, dificuldades não significam impossibilidades, e foi com essa disposição de ânimo que procuramos articular os conteúdos desta coleção ao maior número possível de TCTs. O quadro a seguir ilustra vários momentos desse empenho no volume do 6º ano.

Unidade/projeto temático	Capítulo/título do projeto	Temas contemporâneos transversais
1. História e nossas origens	1. Saber histórico	• Diversidade cultural
	2. Origens da humanidade	• Diversidade cultural • Vida familiar e social • Ciência e tecnologia
	3. Primeiros povos da América	• Diversidade cultural

Continua na página XX

2. América, Oriente Médio e África	5. Mesopotâmia	• Vida familiar e social
	6. Egito antigo e Reino de Cuxe	• Ciência e tecnologia
3. Antiguidade Clássica	8. Roma: da monarquia à república	• Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras • Trabalho
4. Sociedade e religião	10. Bizâncio e islamismo	• Ciência e tecnologia
	11. Europa medieval	• Vida familiar e social
Projeto temático	Escola, cidadania e pertencimento	• Vida familiar e social

Os TCTs apresentados nesse quadro estão indicados nas orientações específicas de cada capítulo, nos boxes “Alerta ao professor” e nas orientações de resposta das atividades.

4.2. Raciocínio, argumentação e inferência

Uma das características fundamentais do gênero humano é ser um animal racional. Ser racional significa usar a razão, fazer raciocínios. Quando tomamos decisões, das mais simples às mais complicadas, raciocinamos. E raciocinar ou fazer inferências consiste em trabalhar mentalmente informações tendo em vista extrair consequências, respostas, soluções. Tais informações podem advir, por exemplo, da recepção ativa de uma leitura inferencial ou da formulação de hipóteses baseadas em uma pesquisa empírica. Segundo Cezar A. Mortari, o “resultado de um processo (bem-sucedido) de inferência é que você fica sabendo (ou, ao menos, acreditando em) algo que você não sabia antes”¹⁰.

Alguns estudiosos atuais costumam estabelecer uma diferença entre raciocínio e argumento. O primeiro se refere a um **processo mental** no qual relacionamos ideias ou enunciados para alcançar a solução de um problema. O segundo é a **explicitação sistemática** de um raciocínio. Desse modo, argumentar significa exteriorizar ou expor, de forma organizada, um raciocínio. Uma das principais funções do argumento é **convencer**, ou seja, “vencer com”, conquistando a adesão dos interlocutores, e **não** “vencer sozinho”, impondo conclusões pelo domínio físico sobre o outro.

A Lógica é uma importante área do conhecimento que estuda os argumentos, procurando verificar se a conclusão daquilo que **não se sabia** é uma consequência racional daquilo que **já sabemos**. Quando construímos um argumento logicamente incorreto que tem uma aparência enganosa, estamos diante de uma **falácia**.

Existem dois grandes caminhos para argumentar:

- **dedução** – consiste em partir de enunciados gerais para extrair conclusões particulares. Um exemplo clássico de argumento dedutivo é: “Todos os homens são mortais” e “Sócrates é homem”, logo “Sócrates é mortal”;
- **indução** – consiste em partir de enunciados particulares para extrair conclusões gerais. Um exemplo de argumento indutivo é: “Os animais vertebrados se nutrem”, “Os animais invertebrados se nutrem”, logo “Todos os animais se nutrem”. A indução é utilizada na pesquisa científica quando o estudioso obtém resultados particulares e, deles, extrai uma conclusão geral.

Quando construímos um argumento logicamente enganoso com uma aparência de validade, estamos diante de uma **falácia**. Além desse sentido estritamente lógico, a falácia é a qualidade do que é **falaz**, isto é, algo que provoca engano, ilusão, erro. De modo geral, falácia é um raciocínio falso, que no mundo contemporâneo presta serviço à desinformação. Vejamos alguns casos mais comuns de falácia:

- **falso dilema** – uso ilegítimo da conjunção “ou” insinuando que existem apenas duas alternativas possíveis. Exemplo: o lema do governo Médici, “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Observe que, além de amar ou deixar o Brasil, existem muitas outras opções, como amar e cuidar, amar e transformar, amar e educar etc.;

¹⁰ MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 4.

- **apelo à ignorância** – conclusão de que algo é verdadeiro porque não há provas de que seja falso. Exemplo: como não foi provado que a vacina contra a covid-19 é eficaz para todas as pessoas, provavelmente não há necessidade de tomá-la. Observe que a falta de provas não constitui uma prova;
- **derrapagem (bola de neve)** – demonstração de que uma proposição é inaceitável fazendo derivar dela consequências absurdas, que extrapolam a proposição inicial. Exemplo: se não liberarmos o uso de armas de fogo para todos os cidadãos, não deveríamos aprovar o uso de qualquer instrumento que possa servir para autodefesa e, em última instância, deveríamos proibir qualquer tipo de defesa e legitimar a violência e a agressão. Observe que não é possível extrair da premissa inicial todas essas consequências a ponto de legitimar o absurdo da violência.



Hector e Afonso, tirinha de Estevão Ribeiro, 2018. Na contemporaneidade, as notícias falsas (*fake news*) difundidas nas mídias digitais frequentemente se servem de falácias.

Esta coleção, em suas múltiplas atividades, procura exercitar no estudante a capacidade de argumentar e inferir. Ao avaliar os argumentos e as inferências dos estudantes, verifique se o conjunto dos enunciados percorre um caminho adequado que justifique as conclusões. Para além dos esquemas da Lógica formal, um bom argumento deve conjugar saber e sabor, rigor sem rigidez. Por isso, argumentar é uma ciência e também uma arte, que se expressa, por exemplo, na literatura, nos roteiros cinematográficos e nas narrativas históricas.

Desde a Antiguidade, filósofos e cientistas procuraram desenvolver métodos (do grego, *meta* = “por meio de” + *hodos* = “caminho”) de pesquisa para resolver problemas. Assim, podemos destacar o exemplo de Aristóteles (c. 384 a.C.-322 a.C.), que criou e sistematizou a Lógica como área do conhecimento. Como vimos, a Lógica é utilizada para construir argumentos válidos que nos permitem relacionar **o que sabemos** com o que podemos **concluir**. Outro exemplo marcante foi o filósofo francês René Descartes (1596-1650), que elaborou, em seu livro *Discurso do método*, algumas regras para conduzir o pensamento na busca pelo conhecimento. Essas regras básicas são:

- **evidência** – não aceitar nada como verdadeiro desde que não seja absolutamente evidente por sua clareza e distinção. Evidente é aquilo do qual não posso duvidar;
- **análise** – dividir um problema em tantas partes quanto for necessário para melhor resolvê-lo;
- **síntese** – encaminhar o raciocínio dos problemas mais simples aos mais complexos;
- **comprovação** – realizar verificações completas e gerais para garantir que nenhum aspecto do problema tenha sido omitido.

Esses procedimentos, formulados por Descartes, tiveram ampla repercussão sobre os métodos de aprendizagem, lançando pilares das novas didáticas de sua época e períodos posteriores.

4.3. Pensamento computacional

Atualmente, o pensamento computacional alcançou repercussão entre educadores como **estratégia de raciocínio** para formular e resolver problemas, sendo várias vezes mencionado na BNCC. De início, é preciso destacar que a expressão “pensamento computacional” não se refere exclusivamente à execução de tarefas em um computador. Como salientou Jeannette Wing, uma das pioneiras dessa área, o pensamento computacional representa uma habilidade e uma atitude aplicável a todas as pessoas, e não apenas aos cientistas da computação.

Em sentido amplo, o pensamento computacional consiste em um tipo de argumentação que diz respeito à capacidade de formular, relacionar e resolver problemas por meio de um **método de processar informações**. Esse método pode ser executado por seres humanos, computadores e pela interação de ambos (humanos + computadores). Tal interação ocorre, por exemplo, em disputas de xadrez entre equipes formadas por pessoas (enxadristas) e computadores programados para esse jogo.

Em suma, o pensamento computacional envolve a capacidade de utilizar, de forma crítica e criativa, os fundamentos da Computação para identificar e resolver problemas em diversos campos, por meio de passos eficientes que possam ser executados por uma pessoa ou um computador (Cf. BRACKMANN, 2017, p. 29).

O termo “pensamento computacional” foi criado pelo educador e matemático sul-africano Seymour Papert (1928-2016) em 1980. A partir de 2006, esse termo foi difundido pela cientista da computação estadunidense Jeannette Wing, autora de um influente artigo sobre o tema.

Hoje, há certo consenso de que o pensamento computacional pressupõe “quatro pilares”, conceituados da seguinte forma:

- **decomposição** – identificar um problema e dividi-lo em partes menores, mais simples, tendo em vista facilitar a solução;
- **reconhecimento de padrões** – identificar semelhanças entre diferentes problemas e entre suas soluções;
- **abstração** – concentrar-se nos elementos essenciais do problema, afastando os detalhes eventuais. A concentração exige a capacidade de filtrar e classificar os dados de um problema;
- **algoritmos** – criar uma sequência de passos necessários para resolver o problema de forma eficiente. Tais passos podem ser expressos, sobretudo, em linguagem verbal, linguagem matemática e linguagem de programação.

Devemos observar que esses quatro pilares não constituem sequências rígidas e lineares a serem percorridas uma após a outra. Na prática, essas etapas podem ocorrer de forma quase simultânea, sendo alimentadas por intuição, imaginação e raciocínio sistemático.

Esta coleção apresenta atividades de pensamento computacional, de forma implícita ou explícita, sobretudo na interpretação de fontes (textos, mapas, iconografia etc.), no uso de metodologias ativas e no desenvolvimento dos projetos temáticos.

4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa

No processo contínuo e amplo que é a educação, a fase escolar é sem dúvida um momento formativo muito relevante. Novos desafios e ganhos vêm sendo enfrentados na escola e na condução da relação ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, o que se convencionou denominar “modelo tradicional de ensino” tem sido questionado pelas chamadas práticas pedagógicas problematizadoras, que pretendem estimular os estudantes a adotar uma postura ativa, cujo resultado mais evidente é a construção da autonomia.

Os estudos sobre as “metodologias ativas”, centrais nessa perspectiva problematizadora do ensino em todos os níveis, não apresentam abordagem e direção únicas¹¹. Seu princípio norteador é que, nos processos de ensino-aprendizagem, **os procedimentos**

são tão importantes quanto os próprios conteúdos, daí a necessidade de um olhar mais atento para os procedimentos e as articulações entre teoria e prática.

Desse modo, os saberes não são algo que se transmite como uma “dádiva”, em que encontramos, de um lado, o professor oferecendo o presente da sabedoria e, de outro, os estudantes recebendo-o passivamente. Afinal, os conhecimentos, as habilidades e os valores capazes de influenciar significativamente o educando devem ter o caráter de uma conquista pessoal e social que requeira uma postura participativa, colaborativa, criativa, crítica e propositiva.

Podemos afirmar que as metodologias ativas estão em diálogo com as transformações curriculares que advogam maior protagonismo dos estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos que repercutem nas diversas dimensões da vida, inclusive no cotidiano. O pressuposto é que, quanto mais o estudante se envolve em desafios compatíveis à sua idade, mais cresce em autonomia, mais desenvolve suas aprendizagens.

Inspirados na obra de Paulo Freire, estudiosos definem a metodologia ativa como “uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação a seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade”¹². Ou, nas palavras de outros estudiosos, metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem [...]”¹³.

Aplicadas ao ensino de História, as metodologias ativas seriam mais um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica, nas palavras de uma estudiosa¹⁴. Dentro dessa linha, cada vez mais reflexiva e questionadora, os livros didáticos de História no Ensino Fundamental estão se valendo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para, entre outras coisas, deixar de insistir em nomes, datas e fatos facilmente encontrados em “dispositivos de busca”. Com isso, os professores puderam tornar suas aulas um lugar mais voltado à **atribuição de sentidos**, adotando a prática do questionamento constante da relação entre passado e presente a partir de informações que não só ele, mas todos os seus estudantes também podem pesquisar, registrar e interpretar.

Identifiquemos, a título de ilustração, algumas das metodologias ativas mais trabalhadas no ensino de História¹⁵.

- **Pesquisa prévia** – identificação, seleção e registro de informações coletadas em fontes variadas e confiáveis, com destaque para o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das TDICs. Quando falamos em pesquisa prévia, não se trata, obviamente, de **simples leitura ou cópia de conteúdos disponíveis em outros suportes para além do livro didático**, mas, sim, de um estímulo ao contato com informações direcionadas pelos docentes e para o estabelecimento de conexões entre diferentes fontes de informação encontradas pelos estudantes, com resultados tão diversos como relatórios, entrevistas, seminários, painéis digitais etc.

¹¹ PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, p. 146, 2016.

¹² GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 6, 2012.

¹³ BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 4.

¹⁴ OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. In: SILVA, Andreza R. L. da *et al.* *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.

¹⁵ Seleção de metodologias ativas elaborada com base em: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio. v. 1. Caderno do Professor, 2022. p. 14-15.

- **Aula expositiva dialogada** – explicação do conteúdo pelo professor com a participação ativa dos estudantes, que devem ser instigados a apresentar questões e exemplos ligados ao tema exposto. Pode-se, inclusive, fazer uma pausa na explicação para a realização de atividades colaborativas com procedimentos para a resolução de problemas.
- **Mapa conceitual** – representação gráfica que organiza e relaciona os principais conceitos de um assunto. Geralmente, os conceitos são inseridos em quadros ou círculos, interligados por linhas com setas, sobre as quais são escritas frases ou palavras que interligam um conceito a outro.
- **Debate** – discussão produtiva entre estudantes sobre temas propostos. No debate, deve-se utilizar conhecimentos prévios e adquiridos para refletir sobre uma situação-problema ou questão. É uma ótima oportunidade para os estudantes desenvolverem a capacidade argumentativa.
- **Seminário** – trabalho colaborativo apresentado oralmente pelos estudantes para sintetizar um tema estudado e/ou pesquisado. Durante e após a apresentação, os colegas podem levantar questionamentos e desenvolver a argumentação. Pode-se também solicitar um breve relatório sobre o seminário apresentado.
- **Aula invertida** – estudo prévio de um conteúdo (leitura, vídeo, pesquisa etc.) indicado pelo professor que o estudante deve realizar em casa. Partindo desses estudos, o estudante deverá aprofundar seus conhecimentos realizando uma atividade em sala de aula sob a orientação do professor. Nesta coleção, existem várias dicas de filmes, textos e livros que podem ser utilizados na forma de aula invertida.
- **Painel digital** – o estudante pode articular imagens e textos para transmitir uma informação ou resolver um problema. Os painéis digitais podem ser feitos, por exemplo, em mídias sociais e aplicativos de apresentação de slides e editores de imagem.
- **Vídeos e podcasts** – o estudante pode gravar sons e/ou imagens produzindo uma reportagem, um documentário, uma entrevista etc.
- **Entrevistas** – confira roteiro para elaboração de entrevistas no tópico 5.4., “Fontes orais”, deste manual.

- **Visitas guiadas** – confira roteiro para visitas guiadas no tópico 5.6., “Estudo do espaço social”, deste manual.

Ao longo desta coleção, com complexidade crescente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram inseridas várias atividades desses tipos, incluindo noções introdutórias de práticas de pesquisa (revisão bibliográfica; análise documental; construção e uso de questionários; estudo de recepção; observação, tomada de nota e construção de relatórios; análise de mídias sociais).

Por fim, destacamos entre as metodologias ativas o desenvolvimento de projetos temáticos. Nesta coleção, cada volume traz um projeto dessa natureza: “Escola, cidadania e pertencimento”, “Meio ambiente”, “Saúde e educação”, “Mídias digitais e cidadania”.

Tanto individual como coletivamente, os resultados advindos das metodologias ativas transformam os estudantes em participantes ativos da construção das aulas, sendo que isso também tem desdobramentos sobre a prática do professor, que se vê no papel de **mediador efetivo** entre o grupo de estudantes e o conteúdo abordado de forma problematizadora.

O quadro a seguir exemplifica as principais metodologias ativas e práticas de pesquisa propostas neste volume da coleção.

Unidade	Capítulo	Metodologias ativas e práticas de pesquisa
1. História e nossas origens	1. Saber histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Construção e uso de questionários • Entrevista
	3. Primeiros povos da América	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica • Situação-problema
3. Antiguidade Clássica	7. Grécia antiga: das origens às pólis	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceitual
4. Sociedade e religião	11. Europa medieval	<ul style="list-style-type: none"> • Visita guiada

As metodologias ativas e as práticas de pesquisa apresentadas nesse quadro estão indicadas nas orientações de resposta das atividades de cada capítulo.



As entrevistas guiadas pelos estudantes, com a elaboração de roteiros por parte deles, são um bom exemplo de prática em que eles se tornam participantes ativos e protagonistas do processo de aprendizagem, como prezam as metodologias ativas.

5. USOS DO LIVRO E POSSIBILIDADES DE TRABALHO

Desenvolvemos temas, abordagens e atividades interdisciplinares em diversos momentos desta coleção. Para cumprir esse intento, incorporamos temas que dialogam com outras disciplinas escolares ao longo do livro, sobretudo na seção “Oficina de História”. Ali podem ser encontradas atividades que promovem **conexões** tanto com os componentes curriculares de Ciências Humanas quanto com os componentes de outras áreas do conhecimento. Esperamos que as atividades propostas na coleção contribuam para formar jovens autônomos, críticos, criativos e propositivos, capazes de argumentar com base em fontes confiáveis.

Para além das atividades propostas nos volumes, queremos enfatizar a necessidade de o professor ampliar o uso de recursos pedagógicos como mapas, imagens, literatura, fontes orais, filmes e estudos do espaço social. Nesse sentido, é preciso levar em conta as especificidades desses recursos, que vamos analisar a seguir.

5.1. Mapas

Os mapas são representações de um espaço construídas por meio de símbolos, escala e projeção cartográfica. Eles podem servir para orientação, conhecimento e comunicação de temas, fatos, fenômenos e conteúdos relacionados a um território, não se restringindo à cartografia tradicional. Os mapas podem também ser utilizados como fontes históricas. Ao interpretar essas representações, devemos considerar que todo mapa é feito com objetivos próprios e por meio de técnicas específicas.

Ao utilizar mapas históricos, podemos trabalhar com os estudantes aspectos como:

- características geográficas de uma região (extensão, delimitação, localização etc.);
- orientação espacial, escala, título e legenda;
- semelhanças e diferenças em um território ou uma região, ocorridas ao longo do tempo;
- correspondência entre as fronteiras e os agrupamentos étnicos, a valorização de territórios que constituem pontos estratégicos etc.

Esses aspectos não são aleatórios. Em História, espaço e tempo são dimensões fundamentais para a compreensão dos fenômenos. Assim, os mapas e sua linguagem são essenciais para a construção de um conhecimento crítico acerca do espaço. Mapas permitem localizar lugares e pessoas, traçar comparações a partir de características naturais e sociais neles representadas ou avaliar distâncias físicas e esforços para superá-las.

Entender a organização espacial para além daquilo que nos cerca é ampliar o saber e a imaginação. O território familiar aos estudantes não é o único passível de ser observado e apreendido – territórios distantes também são objetos de estudo, e os mapas são instrumentos importantes nesse processo.

O recurso aos mapas, por si só, já configura uma forma de **interdisciplinaridade**. Todavia, como já expusemos no início deste manual, documentos de todos os tipos são relevantes para a produção do conhecimento histórico, entre os quais se incluem as representações cartográficas ou mapas. Os historiadores vêm acumulando experiência no uso dos mapas como fontes ou como meio de apresentação dos resultados de seus estudos e de representação espacial da realidade.

Cabe ao professor problematizar todas as fontes históricas. Com os mapas não é diferente. Os mapas de hoje são representações da superfície do planeta ou de partes dela. Resultam de conhecimentos interdisciplinares e recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados, que incluem computadores e satélites. Mas sabemos que nem sempre foi assim. Os mapas também são históricos no sentido de que passaram por transformações na forma como são feitos e guardam permanências – como a intenção de sistematizar dados a partir de interesses políticos, econômicos, demográficos, militares etc. No passado mais distante, os mapas tinham usos semelhantes aos dos tempos atuais, mas com recursos técnicos próprios das épocas em que foram produzidos. Serviram para planejar ações como a dominação de um povo sobre outros, o transporte de mercadorias por mar e por terra, a arrecadação de impostos nas fronteiras de um país ou a concentração de recursos naturais em determinadas regiões, para mencionar alguns exemplos.

A elaboração e o uso dos mapas lidam, ao mesmo tempo, com as limitações técnicas e com as intenções políticas. A cartografia só pode ser compreendida no contexto em que é produzida, e sua finalidade depende de quem faz uso dela. Aqui, a finalidade é educacional e crítica, mas, se julgar conveniente, o professor pode deter-se em algum momento na própria história da cartografia ao planejar suas aulas.

Nesta coleção, utilizamos um amplo conjunto de mapas de interesse histórico-social. Elaboramos também atividades que exigem do estudante observação e interpretação de mapas com o objetivo de fomentar a alfabetização cartográfica. Além disso, o professor pode propor aos estudantes atividades visando à construção de mapas, até mesmo por meio de recursos digitais. É bom lembrar que as representações cartográficas estão presentes em nosso cotidiano (mapas meteorológicos, rodoviários, do metrô, da cidade etc.).

Outras indicações

Além dos mapas apresentados nesta coleção, sugerimos ao professor a utilização de atlas históricos em suas aulas. Recomendados, a seguir, algumas fontes para o trabalho com mapas.

- OLIVEIRA, Fabiano Arndt Araújo Pykosz de. *Os mapas contam histórias: reflexões, análises e perspectivas da utilização da cartografia histórica no ensino de História*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/69429/R%20-%20D%20-%20FABIANO%20ARNDT%20ARAUJO%20PYKOSZ%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 abr. 2022.

O autor relata o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a utilização da cartografia no ensino de História. O trabalho evidencia a relação entre a História e a Geografia e examina a presença e as formas como os mapas históricos são utilizados nos livros didáticos de História.

- Portal de Mapas do IBGE. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>. Acesso em: 29 abr. 2022.

No portal, há cerca de 20 mil mapas sobre temas variados, como saneamento ambiental, alfabetização, terras indígenas etc.

5.1.1. Cartografia social

A cartografia social é um ramo da cartografia. Como o próprio nome sugere, a preocupação desse método de representação é a própria sociedade e os impactos das ações humanas sobre pessoas e espaços, expressados em formato de mapas. A diferença, nesse caso, é que tais mapas resultam do trabalho colaborativo de pessoas, comunidades ou coletivos em busca de seus direitos.

Apropriar-se de um método ou de um modo de representar a realidade é também uma forma de empoderamento e de estímulo ao uso desse aspecto da cultura juvenil em uma atividade destinada a promover mudanças sociais.

Sabemos que, até aproximadamente a metade do século XX, a elaboração de mapa era uma atribuição exclusiva de especialistas geralmente patrocinados por governos. Por isso, muitas vezes os dados que os governos não queriam divulgar não se transformavam em mapas ou outras formas de acesso disponíveis aos cidadãos. No entanto, essa situação vem mudando nas últimas décadas.

Assim, a cartografia social é um nome relativamente novo para se referir a uma prática desenvolvida há algum tempo por movimentos sociais, organizações sindicais ou grupos de pessoas com um interesse em comum. Tal cartografia cumpre funções de reivindicação e de divulgação ao:

- a) coletar dados que subsidiem reivindicações sociais;
- b) comunicar esses dados por meio de mapas para conquistar a empatia da sociedade e sensibilizá-la em relação a uma causa.

Há ferramentas que se destinam justamente à realização de cartografias sociais. O trecho a seguir explica como funciona uma dessas ferramentas:

“O uso de programas como o OpenStreetMap (OSM) [<https://www.openstreetmap.org/>], a maior base cartográfica colaborativa da atualidade, tem permitido a realização de mapeamentos por grupos organizados em torno de um objetivo comum. O OpenStreetMap apresenta-se como ótima solução para suprir dados ausentes nos grandes vazios cartográficos ainda existentes no Brasil, por possuir uma enorme rede de usuários, que colaboram com grande volume de dados e realizam a validação da sua qualidade [...].

O OSM é o projeto que disponibiliza uma base cartográfica colaborativa, com dados de diferentes partes do mundo, incluídos e validados por uma comunidade voluntária de mapeadores, de utilização livre (desde que citada a autoria) e que têm como característica comum possuir uma localização na superfície terrestre (dados geoespaciais).

O OSM baseia-se no mapeamento colaborativo do terreno (ou de outros ambientes, como o mar), que atende a diferentes fins, valorizando o conhecimento local de quem contribui.

Criado em 2004 pelo empreendedor britânico Steve Coast, o OSM teve como foco inicial o Reino Unido. Desde 2006, o *site* e serviços relacionados são geridos pela Fundação OpenStreetMap, abrangendo todo o mundo. Até junho de 2021, existiam mais de sete milhões de usuários cadastrados globalmente, com mais de sete bilhões de elementos já mapeados.

As contribuições podem ser realizadas por qualquer pessoa, bastando um cadastro prévio na página da plataforma.”

SOUTO, Raquel Dezidério *et al.* Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial. *Ciência Hoje*. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Leitura para o professor

O trecho a seguir traz uma discussão importante sobre o uso da cartografia social no ambiente escolar. Ainda que seja um instrumento mais utilizado no ensino da Geografia, a cartografia social pressupõe a reunião de dados, inclusive de caráter histórico, e pode ser adaptada à História do tempo presente ou do passado recente.

“No Brasil, o conceito de cartografia social surge no início da década de 1990, com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. As primeiras iniciativas foram desenvolvidas em territórios da Amazônia Legal, e depois se estenderam para outras regiões brasileiras, especialmente na área rural; no entanto, já há experiências envolvendo comunidades urbanas. O mapeamento social geralmente envolve populações tradicionais extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas, e são instrumentos utilizados para fazer valer os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos [...].

As informações contidas no mapa social retratam o cotidiano, suas referências, expõem seus processos de territorialização e sua identidade numa base cartográfica, pois por meio do mapeamento social as pessoas buscam visibilidade através dos interesses das comunidades na conquista de seus direitos. São mapeadas localidades, rios, lagos, cemitérios, casas, igarapés, grotas – independentemente de seu tamanho ou condição, os temas abordados são relevantes pelas próprias comunidades estudadas [...].

Um aspecto importante sobre a elaboração dos mapas é que são feitos pelas pessoas que ocupam um território, nos quais apresentam a forma como vivem, trabalham os espaços simbólicos e afetivos. A produção do mapa envolve toda a comunidade, a participação na construção do mapa é uma forma de fortalecer a mobilização de grupos que se apropriam de uma ferramenta, a cartografia, para uso de seus interesses.

O mapa sempre foi utilizado como ferramenta pelo homem para sua localização e comunicação, importantes para que o indivíduo entenda o seu território. A leitura do mapa requer que o leitor interprete e reflita sobre as informações representadas. A cartografia escolar encontrada no livro didático reflete contextos diferentes dos alunos [...].

É importante frisar que o mapa apresenta informações muito técnicas, distantes da realidade dos leitores [...].

Sobretudo, nas últimas décadas a cartografia vem se tornando uma linguagem visual fundamental, pois com a crescente demanda das tecnologias, destacando neste contexto o georreferenciamento, advindo da revolução na década de 1980 com a microinformática acompanhada com a internet. Através desta ação a cartografia propiciou uma popularização já que os mapas têm disponibilidade gratuita na rede com imagens de satélite [...].

O acesso à produção e acesso cartográfico propiciaram outras finalidades, a exemplo, [...] o da inclusão dos diferentes grupos sociais, o que antes era voltado para uma minoria, agora abrange um grupo maior de interessados neste trabalho, destacando os contextos dos indivíduos. Neste aspecto, a cartografia não serve apenas para localização, mas também para entender o espaço e o território, onde os grupos possam expressar seus direitos, entender que o mapa feito por outras pessoas não apresenta informações prontas e acabadas, mas que, por trás deste desenho, o ser humano pode autocartografar o seu território, identificando os pontos importantes para sua formação.

A cartografia social como um ramo da ciência cartográfica é um exemplo disso, pois, na medida em que o professor busca outros meios para entendimento do assunto, o aluno perceberá a aula atrativa e inovadora. Analisando que a cartografia não é de difícil interpretação como muitos pensam, em contrapartida possibilita que os educandos tenham facilidade de produzir o próprio mapa, abordando bem o tema e seus elementos necessários para construção.”

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de *et al.* Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3. Acesso em: 13 abr. 2022.

5.2. Iconografia e leitura de imagens

Por muito tempo, as imagens foram utilizadas pelos historiadores como meras ilustrações ou elementos comprobatórios. No entanto, com as transformações na concepção de conhecimento histórico ocorridas no século XX, as imagens passaram a ser compreendidas como fontes de informações, que devem ser lidas e interpretadas. Atualmente, recursos iconográficos como fotografias, pinturas, esculturas, gravuras, desenhos e caricaturas são documentos históricos tão importantes quanto os registros escritos.

Lidar com fontes e linguagens diferenciadas – principalmente visuais – requer certas habilidades, as quais podem ser desenvolvidas pelo exercício do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das imagens.

Há um ponto em comum entre a documentação iconográfica e a escrita: ambas são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões dos eventos históricos ou apresentam detalhes sobre eles.

Ao trabalhar com recursos iconográficos como fontes históricas, procure:

- observar os detalhes da imagem, suas cores, personagens, paisagens, temas etc.;
- refletir sobre impressões e sentimentos que a imagem pode despertar nos estudantes;
- identificar o tipo de obra (fotografia, desenho, pintura, escultura, caricatura etc.), a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor da obra (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- investigar se a obra tinha um público-alvo, quem teve acesso a ela etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da imagem e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no tempo presente.

Ao longo desta coleção, há diferentes propostas de atividades com iconografia, que é parte constitutiva dos capítulos. Isso não limita a possibilidade de o professor propor outras atividades, já que é ele quem melhor conhece seus estudantes e as potencialidades deles.

Leitura para o professor

O texto transcrito a seguir traz uma discussão importante sobre o uso das imagens em sala de aula (e não só as do livro didático) e a necessidade da formação continuada do professor para trabalhar com esse recurso.

“O uso de imagens em sala de aula exige uma nova postura de professores e alunos, que não diz respeito à formação de historiadores, mas ao fato de proporcionar mais autonomia intelectual ante os diversos registros humanos [...]”

A condição de uso adequado das novas tecnologias e dos novos mediadores da aprendizagem como o uso coerente de imagens passa pela formação do professor. Segundo a Lei nº 9394/96, a formação continuada dos professores é condição para o processo qualitativo, pois é o único meio de esses profissionais acompanharem os discursos, as novas propostas de ensino da disciplina, as novas interpretações e novas exigências do cotidiano escolar [...].

Devem ser buscados mecanismos e ferramentas para o uso eficiente das fontes imagéticas, as quais, chegando aos docentes, despertem o olhar de interesse em conhecer e usar de forma privilegiada a linguagem imagética em sala de aula, sem a possibilidade de se perder em generalizações grosseiras. Além disso, o uso de imagens diz respeito a alguns cuidados, como por exemplo não priorizar a forma em detrimento da ideia, ou vice-versa, ou homogeneizar a cultura de uma época a partir de uma única imagem (BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: Edusc, 2004. p. 52). Deve-se lembrar que, no registro de uma imagem, há escolhas feitas pelo produtor, além de um contexto da concepção,

o que obriga estar atento às ideologias implícitas, às invenções e criações do artista, às possíveis apropriações e adequações. Importa, assim, observar o público ao qual a obra se destinou e perceber os silêncios, ausências, vazios e lacunas deixados pelo produtor, dado que a imagem não é uma realidade total, embora traga porções, traços, aspectos, símbolos, representações e códigos registrados.

O século XXI está mergulhado em uma cultura da imagem, consumida de forma indiscriminada, razão por que ela tanto pode servir como processo de massificação como pode servir como processo de construção e ressignificação. Como ferramenta privilegiada, a imagem cativa o olhar do aluno, que vive em uma sociedade cifrada em ícones e signos, os quais ele se acostumou a usar, geralmente de forma acrítica. O exercício de desvendar as mensagens intrínsecas presentes nas imagens pode significar não apenas um caminho para interpretar as representações do passado, mas o educar o olho para um excelente exercício de elucidação do presente.

Essa problemática envolve a carência de orientações práticas e teóricas quanto ao uso do recurso imagético pelos professores que estão em sala de aula, mas fora do círculo acadêmico em que essas questões são debatidas. As imagens, como linguagem visual, são valiosíssimas na reconstrução da cultura material do passado, como por exemplo o cotidiano

de pessoas comuns. Para a adoção de tal meio de comunicação com o passado, são exigidos o desenvolvimento de habilidades e uma busca epistemológica por parte do docente. A mesma atenção vale para as imagens do presente, devendo-se ter a consciência de que a imagem do passado ou do presente é sempre uma representação da realidade, não ela propriamente.

Mesmo antes de proporcionar aos alunos condições de ‘lerem’ imagens, o professor precisa [...] educar seu próprio olhar para a imagem, daí a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema. A imagem como texto visual é reveladora de cultura, por isso a necessidade de aprender a observar e interpretar culturas visuais, como afirma Panofsky (*apud* BURKE, 2004, p. 45) deve-se exercitar os três níveis de interpretação: seu significado natural (objetos), seu significado convencional (o que quer representar) e seu significado intrínseco (o que está subliminar). O que torna, no contexto da história cultural, o uso do suporte imagético um grande desafio.

A partir da análise de Peter Burke, em *Testemunha ocular: História e imagem*, é possível buscar os limites, perigos e as possibilidades de uso das imagens de uma forma mais produtiva, utilizando-as como um recurso precioso para despertar o olhar do aluno para a realidade do estudo

proposto. Como fonte histórica privilegiada, as imagens não restituem o real. Elas reconstróem, voluntariamente ou involuntariamente, a apreensão do real. ‘A imagem não explica a realidade. Convida a recriá-la e revivê-la’, diz [Miriam M.] Leite (Texto visual e texto verbal. *In*: BIANCO, Bela; LEITE, Miriam M. (org.). *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 1998. p. 34). [...]

O educador deve tornar-se não um consumidor de imagens, mas um especialista em ler imagens, em decodificá-las. Para isso, deve dispor de grande bagagem cultural e predisposição em continuar aprendendo sempre, consciente da obrigação de uma formação continuada, que extrapola os limites da formação acadêmica. Isso é fundamental para que possa acompanhar o dinamismo das ciências humanas, especialmente da ciência histórica, em tempos de democracia, globalização, alta tecnologia e história cultural, ou seja, tempos propícios para a inovação da produção histórica e implantação de pedagogias renovadas.”

SANDRI, Sandra Mara D’Avila. Decifra-me ou devoro-te: limites e possibilidades do uso da iconografia – um estudo hermenêutico de imagens para a sala de aula. *Anais do II Congresso Internacional de História da Universidade Federal de Goiás – História e Mídia*, set. 2011. Disponível em: <https://vdocuments.mx/decifra-me-ou-devoro-te-limites-e-possibilidades-60pdf-the-21st-century.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Outras indicações

• STRANGET, Carine Aparecida Barbosa Oliveira; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. O uso de imagens no ensino de História: a Segunda Guerra Mundial em fotos. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4715>. Acesso em: 24 jan. 2022.

O artigo parte da premissa de que as imagens integram o cotidiano e ajudam a formar a memória. A partir disso, evidencia a efetividade do uso de imagens no componente de História como metodologia para o ensino de assuntos ligados à Segunda Guerra.

• *Estudos Históricos* (Dossiê Cultura Visual), v. 34, n. 72, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/i/2021.v34n72/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

A publicação reúne artigos sobre história da fotografia, cinema, revistas em quadrinhos, fotografia colonial na África portuguesa, imagens do futebol, arquitetura e feminismo.

• *Revista Anos 90* (Dossiê A História e suas fontes), v. 15, n. 28, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/issue/view/721>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Destacamos, neste dossiê, as reflexões contidas em dois artigos: PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula; CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?.

5.3. Literatura

A literatura, como todo registro da experiência humana, também pode ser utilizada como fonte histórica. Este é um dos campos da **história da cultura**. Ao serem utilizadas como fontes históricas, as obras literárias (como qualquer outra obra de arte) podem ser “desconstruídas” e analisadas em seu contexto de produção. Nas obras literárias, é possível observar aspectos como:

- modos de vida, costumes e cotidiano das sociedades representadas;
- papel das personagens e sua inserção social;
- ambientação;
- relações sociais, familiares e de poder.

Além do prazer e da dimensão informativa das obras literárias, sua análise pode resultar em um trabalho interdisciplinar proveitoso para professores e estudantes de História e Língua Portuguesa.

Ao trabalhar a literatura como fonte histórica, procure:

- identificar o tipo de texto (poema, crônica, carta, biografia, conto, romance etc.), bem como a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor do texto (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- identificar palavras, expressões, conceitos utilizados no texto literário e seus significados no passado e no presente;
- conhecer narradores, personagens e suas características;
- especificar o tempo em que ocorre o que está sendo relatado e o espaço onde acontecem as ações;
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- refletir sobre impressões e sentimentos que o texto pode despertar nos estudantes;
- investigar se o texto literário tinha um público-alvo definido, quem teve acesso a ele etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da obra e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra literária têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.



Capa da primeira edição do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). O livro, publicado em 1960, narra as dificuldades de sobrevivência dessa que é uma das grandes escritoras negras brasileiras. Esse livro serve como uma importante fonte histórica para analisar a condição das pessoas negras no país daquela época.

Leitura para o professor

A seguir, o texto selecionado traz indicações acerca do trabalho com a literatura de ficção aplicado à história da África, que podem ser sugestivas também para outras temáticas.

“Uma das muitas possibilidades é o trabalho que se pode fazer com a obra central da literatura e da civilização etíope, a *Glória dos reis* (*Kebra Nagast*), escrito em geéz, a língua clássica da Etiópia, é um texto cuja forma atual foi fixada em finais do século XIII, na altura da ascensão da chamada dinastia salomônica ao trono imperial nos planaltos do Tigré e Amhara. A comemoração de uma ideologia do poder inspirada na literatura bíblica, a *Glória dos reis* relata a origem de uma dinastia imperial que se entronca na linha real de David e Salomão, e faz dos etíopes os herdeiros do ‘povo escolhido’ do Deus hebraico, e da Igreja cristã monofisista a guardiã da arca da aliança (encerrada, segundo a tradição oficial, numa pequena capela junto da Igreja de Santa Maria do Sião, na antiga capital imperial de Aksun) e que fora tomada dos hebreus e doada aos etíopes pela vontade divina.

Alberto da Costa e Silva em seu livro *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*, faz referência ao *Kebra Nagast*: ‘[...] Tradições do Antigo Testamento espalham-se provavelmente na Etiópia muito antes que a *Bíblia* ali fosse traduzida. Uma dessas tradições, que se desenvolveu no Oriente Médio, num intricado e rico ciclo de lendas, está na base do mito nacional etíope, cuja forma se imobilizou no *Kebra Nagast* ou *Glória dos Reis*. Esse livro tomou forma escrita em gueze no início do século XIV, mas a história que conta, da rainha de Sabá, devia ter voga desde tempos muito antigos na Etiópia.’

O *Kebra Nagast* narra a trajetória do filho da união de Salomão com Makeda, a ‘rainha do Sul’, cujo nome é Menelik I (Bayna Lehkem, ‘Filho do Sábio’, ‘Filho de Salomão’), é considerado o primeiro Negusa Nagast ou ‘rei dos reis’ da Etiópia, pois quando retornou da terra do seu pai, juntamente com alguns nobres judeus e com a arca da aliança (símbolo da presença de Deus) levou para seu povo os costumes ordenados pelo Deus de seu pai e diante destes preceitos fundou o reino de Aksun, situado na capital da atual Etiópia. Beneficiário de uma dupla herança, israelita e etíope, ele é um importante símbolo de uma ideologia nacional. Historicamente, esta ideologia marcou a forte especificidade da civilização etíope (ou pelo menos das expressões político-religiosas do núcleo central ‘semitizado’).

Ao apresentar esta fonte em sala de aula, após a leitura pelos alunos é importante destacar alguns pontos pertinentes de discussões e entendimentos de acordo com o *Kebra Nagast*: ‘Salomão o Rei voltou para seu palácio e reuniu seus conselheiros, seus oficiais e os antigos de seu reino, e disse a eles: Eu não consigo fazer meu filho permanecer aqui. E agora escutem o que direi a vocês. Vamos fazê-lo rei da Etiópia, junto com suas crianças [...]. E as crianças dos nobres de Israel, que foram comandados a partir com o filho do rei, formaram um conselho junto, dizendo: O que devemos fazer? Pois nós devemos deixar nosso país e nosso local de nascimento, e nossa família

e o povo de nossa cidade. Vamos nos entristecer por conta de nossa senhora Zion (a arca da aliança, que simboliza a presença de Deus) pois eles estão nos fazendo deixá-la, pois nela eles nos comprometeram com Deus. [...] Então eu (Azariah) a colocarei (a arca da aliança) na habitação de Zion, e eu a guardarei na rouparia de Zion, e eu tomarei Zion, e então cavarei um buraco no chão e a colocarei lá, até que nós partamos e levemo-la conosco, mas não contarei nada ao rei até que já estejamos viajando’.

Primeiramente é possível expor que: a história da arca da aliança no *Kebrá Nagast* aponta a justificativa para que os etíopes se sentissem um povo ‘escolhido’ e abençoado pela presença de Deus, podendo ser trabalhado nesta instância o conceito de ‘civilização’, com os alunos, assim como, mostrando-lhes que cada povo afirma ser o melhor, ser o ‘escolhido por Deus’ tendo todos as suas justificativas; podendo ser inserido também o conceito de ‘tolerância’ entre as diferentes nações, assim como trabalhar os conceitos e no que acreditamos nos dias atuais. Torna-se importante a partir de então frisar que o que se expõe aqui sobre esta fonte, são possibilidades de análises e que os professores e alunos ao trabalharem com esta fonte escolhem e direcionam suas análises individualmente, pois objetiva-se a divulgação e o apontamento de perspectivas e possibilidades e não traçar um ‘manual a ser seguido’.

Percebendo-se, portanto, que a troca de olhares sobre o outro e sobre a própria identidade é um instrumento dinâmico, em constante ressignificação e com múltiplas variáveis. Com base no que afirmou Roger Chartier ‘[...] nenhum texto – mesmo aparentemente mais documental [...] – mantém uma relação transparente com a realidade que apreende. O texto, literário ou documental, não pode nunca se anular como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção’. Desta forma esta fonte também pode ser utilizada em contrapartida a outras fontes, para desmistificar

ideias expostas, assim como falsos e estranhos relatos sobre a Etiópia, de acordo com alguns dos relatos europeus sobre os africanos desde a Antiguidade [...].

O pensamento histórico passa por (re)adequações, surgindo uma espécie de história científica. Levar estas teorias para dentro da sala de aula e apresentá-las engrandece a visão e as análises que os alunos podem fazer da fonte primária, o texto literário, neste caso do *Kebrá Nagast* [...].

Uma das principais gerações de pensadores desse grupo [que defende que a África possui uma história] foi a dos intelectuais liderados pelos africanos Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop. [...] Essa história que Ki-Zerbo propõe ‘não seria uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas’. Através destas palavras pode-se ter uma ideia do que se constituiria o ensino de história da África na atualidade, o mesmo seria um despertar para a exclusão realizada pelo Ocidente, de forma que fosse possível elaborar uma história com o olhar destes povos, caminhos estes percorridos através de suas fontes, de acordo com a sua diversificação, cabendo a pesquisadores e estudantes atuais buscar métodos de melhor abordar tais aspectos [...].

Levar a literatura africana antiga como o *Kebrá Nagast* e apresentar aos alunos as teorias relativas a concepções sobre a existência de uma história da África (esta no mínimo intitulada como o berço da humanidade) fornece uma análise crítica e de imediata desmistificação dos conceitos ‘aprendidos’ com respeito à história da África.”

LIMA, Stéphanie M. Zumba de; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. A literatura, fonte primária para o ensino de história da África. *Anais do XIII Encontro Estadual de História: entre o nacional e o regional* [Paraíba], 2008. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20St%C3%A9phanie%20Monick%20Zumba%20de%20Lima%20TC.PDF. Acesso em: 24 jan. 2022.

Outras indicações

- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo A. M. *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

Nesta obra, a literatura e o mundo dos literatos brasileiros foram considerados caminhos possíveis para a recuperação da história do Brasil a partir do período imperial.

- *Revista Hydra* (Dossiê História e Literatura), v. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/issue/view/653>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Destacamos o artigo de Denilson Botelho, “Um encontro inusitado: História e Literatura nas páginas do *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro na Primeira República”, no qual o autor apresenta uma reflexão sobre o uso da literatura como fonte para o trabalho do historiador, a partir do exemplo da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, publicada originalmente como folhetim na imprensa do Rio de Janeiro no início do século XX.

- CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de História: diálogo com o romance *Úrsula* (final do século XIX). *História & Ensino*, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

Neste artigo, discute-se a importância do uso da literatura como fonte histórica, partindo, em específico, da utilização do romance *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis e publicado em 1859.

5.4. Fontes orais

O trabalho com fontes orais pode levar a bons resultados, envolvendo os estudantes em atividades diferentes daquelas normalmente apresentadas em sala de aula. Todos conhecemos histórias interessantes que nos foram contadas em família ou entre amigos. Essa experiência pode ser estimulada e instrumentalizada para ampliar a construção do conhecimento histórico. A sugestão é a elaboração de entrevistas e a coleta de depoimentos.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as orientações a seguir.

1. Definição do tema: promova debates para escolher um tema que desperte o interesse dos estudantes. Ele deve estar relacionado a algum assunto abordado em sala de aula.

2. Objetivo do estudo: é importante estabelecer o objetivo do estudo, que deve estar ligado ao tema escolhido. Entrevistas e depoimentos podem ajudar a entender a relação que determinado grupo social mantém com uma manifestação cultural, um regime político, uma tecnologia etc.

3. Seleção dos interlocutores: é preciso ficar atento à idade e à disponibilidade do depoente/entrevistado, bem como ao seu grau de envolvimento com o tema escolhido.

4. Elaboração de roteiros:

- a) identificação do interlocutor: nome, idade, gênero, nacionalidade, lugar onde mora, escolaridade;
- b) investigação do tema: formular perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da pesquisa. Procurar elaborar perguntas precisas e evitar as questões muito longas, que podem confundir o entrevistado/depoente. Além disso, é importante fazer uma pergunta de cada vez, das mais simples até as mais complexas.

5. Realização do trabalho: programar um horário e um local com seu entrevistado/depoente.

6. Registro das entrevistas: podem ser gravadas ou anotadas, de acordo com os recursos disponíveis e mediante a permissão do entrevistado/depoente.

7. Posturas e atitudes: evitar fazer comentários às respostas de seu interlocutor e expressar sua opinião pessoal durante a realização do trabalho. Além disso, devem-se observar nos entrevistados/depoentes postura, gestos, feições, tons de voz etc. Esses sinais também devem ser anotados, pois podem trazer informações preciosas para a compreensão do tema.

8. Conclusão: após a realização do trabalho, é importante analisar os depoimentos/entrevistas levando em consideração as orientações do item anterior, que versa sobre posturas e atitudes. Procurar relacionar essas análises aos objetivos do estudo, verificando se eles foram alcançados.

9. Apresentação: as conclusões podem ser apresentadas em um texto escrito ou em um seminário, conforme decidido pelo professor e pelos estudantes.

Leitura para o professor

O texto a seguir traz informações úteis sobre a postura a ser adotada durante uma entrevista e pode auxiliar na orientação dos estudantes em projetos de história oral.

“Uma entrevista de história oral constitui uma reflexão e recuperação do passado levada a efeito ao longo de uma conversa. Uma conversa comum, entretanto, não é gravada e tampouco acompanhada de anotações. Se um aluno assiste a uma aula, é de esperar que tome nota e que, portanto, não fique olhando para o professor durante todo o tempo. Numa conversa, ao contrário, não é costume tomar nota daquilo que o outro fala, e é possível que o recurso frequente a anotações durante uma entrevista produza no entrevistado um certo retraimento: ele pode se sentir inibido ao ver que aquilo que diz adquire peso semelhante ao de uma aula. Ou, então, pode achar que aquilo sobre o que se está tomando nota é especialmente importante para o pesquisador e que, portanto, é necessário falar mais a respeito. Tomar nota durante uma entrevista pode ter um efeito parecido com o de sua gravação: o fato de chamar a atenção do entrevistado para a responsabilidade do depoimento.

Pode-se dizer que uma situação de entrevista reúne os hábitos da conversa, por um lado, e da aula, por outro. Da conversa, em virtude do que já dissemos acerca das vantagens de um relacionamento mais informal com o entrevistado; da aula, porque dela fazem parte tipos de registro e de fixação, como a gravação e as anotações. É bastante difícil para um único entrevistador desenvolver todas as funções exigidas pela junção de ambas as modalidades de interação: manter o olhar dirigido ao entrevistado, acompanhando seu discurso com sinais de compreensão e interesse; ouvir o que diz; consultar o roteiro; articular perguntas a partir de ‘ganchos’ fornecidos pelo próprio entrevistado; verificar o funcionamento do gravador; tomar nota de palavras, nomes próprios e de questões a serem aprofundadas depois que o entrevistado concluir seu raciocínio; localizar, em meio aos fichamentos e ao material de apoio à entrevista (documentos, fotografias etc.), aspectos a serem explorados com mais vagar, e assim por diante.

Digamos que fazer uma entrevista é praticar no limite máximo nosso poder de concentração em mais de uma coisa ao mesmo tempo: utilizamos os olhos, os ouvidos, a fala, as mãos – para escrever e manusear o equipamento de gravação – e, essencialmente, a cabeça. E tudo deve funcionar

harmonicamente, de modo que o entrevistado não fique ansioso ou de alguma forma ofuscado pela perturbação do pesquisador.”

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013. p. 115-116.

Outras indicações

- *Projeto História*, v. 15, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/786>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Este número especial da revista *Projeto História* reúne os trabalhos apresentados no evento “Ética e história oral”, promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nos artigos reunidos, autores estrangeiros e brasileiros abordam a questão da individualidade coletiva e do cinema-documentário, ao lado de depoimentos de historiadores e cineastas sobre a forma como realizam seus trabalhos.

- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.
Apresenta textos sobre coleta de dados quantitativos e qualitativos, com explicações sobre questionários, entrevistas dirigidas, entrevistas não diretas e história de vida.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
Trata das lembranças de idosos entrevistados pela autora. Com base nessas memórias relatadas, a obra apresenta um estudo sobre a vida social, a transformação da cidade, a vida familiar e o trabalho, entre outros assuntos.
- BERNARDO, Terezinha. *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo: Educ/Editora Unesp, 1998.
A ideia do livro é trabalhar com a memória urbano-industrial do início do século XX a partir de depoimentos em história oral de dois grupos distintos: italianos e africanos.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.
A obra apresenta caminhos, sugestões e métodos para a condução do trabalho com entrevistas, bem como bibliografia e modelos de projetos.

5.5. Filmes

Os filmes de ficção são objetos de pesquisas históricas e, ao mesmo tempo, fontes históricas. Este é um dos campos da **história da cultura**. Trabalhamos com a hipótese e o postulado de Marc Ferro:

“A hipótese é que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é história. Já o postulado é que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções e o imaginário do homem, é tanto história quanto a história.”

FERRO, Marc. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 203.

Antes de recomendar um filme, é fundamental que o professor conheça a obra indicada. Recomendamos também que o professor consulte a classificação indicativa dos filmes, que pode ser obtida no *site* do Ministério da Justiça (disponível em: <http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.jsp>; acesso em: 29 abr. 2022).

Lembramos que, nesta coleção, há indicações que possibilitam a análise e a interpretação de filmes. Ao analisar um filme, em primeiro lugar, convém considerar que o autor ou o diretor fazem um recorte da realidade, observando-a sob determinado ângulo e fazendo seleções.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as seguintes orientações:

- observar os detalhes do filme, suas cores, personagens, paisagens, seus temas etc.;
- identificar o tipo de filme, se ele se apresenta como um documentário ou uma obra ficcional;
- elaborar uma ficha técnica com os dados básicos do filme: título, ano de produção, diretor, atores principais, época em que se desenvolve a ação, local das filmagens, livro em que o roteiro se baseou (se for o caso) etc.;

- pesquisar informações sobre o diretor do filme (nacionalidade, idade, formação, interesses, outros trabalhos etc.);
- analisar os elementos mais significativos em relação a aspectos como cenário (ruas, casas, edificações variadas, cidades, paisagens, instrumentos etc.), personagens (vestuário, alimentação, costumes, modo de falar etc.) e temporalidade (o que é presente/passado/futuro na obra);
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- relacionar aspectos mostrados pelo filme com outros conteúdos históricos apresentados e discutidos em sala de aula;
- investigar se o filme tinha um público-alvo, quem teve acesso a ele etc.;
- analisar o contexto de produção do filme e como ele foi apropriado ao longo do tempo. Verificar, por exemplo, se as referências utilizadas no filme têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.

As orientações anteriores podem ser enriquecidas por indagações do tipo:

1. Que conflitos são narrados e sob qual perspectiva?
2. Qual é o peso da presença de “heróis” protagonistas? Que valores eles expressam?
3. Há um caráter de denúncia ou compromisso com a versão de uma personagem ou grupo social?

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um especialista em comunicação, alerta-nos para as possibilidades – adequadas ou não – do uso do audiovisual na sala de aula.

“Usos inadequados em sala de aula

- a. Vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar esse expediente eventualmente pode ser útil, mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na cabeça do aluno – a não ter aula.
- b. Videoenrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso.
- c. Videodeslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.
- d. Videoperfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos e questioná-los.
- e. Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

Propostas de utilização

- a. Começar por vídeos mais simples, mais fáceis, e exibir depois vídeos mais complexos e difíceis, tanto do ponto de vista temático quanto técnico. Pode-se partir de vídeos ligados à televisão, vídeos próximos à sensibilidade dos alunos, vídeos mais atraentes, e deixar para depois a exibição de vídeos mais artísticos, mais elaborados.
- b. Vídeo como sensibilização. É, do nosso ponto de vista, o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para

introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.

c. Vídeo como ilustração. O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Por exemplo, um vídeo que exemplifica como eram os romanos na época de Júlio César ou Nero, mesmo que não seja totalmente fiel, ajuda a situar os alunos no tempo histórico. Um vídeo traz para a sala de aula realidades distantes dos alunos, como, por exemplo, a Amazônia, a África ou a Europa. A vida aproxima-se da escola através do vídeo.

d. Vídeo como simulação. É uma ilustração mais sofisticada. O vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos. Um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore – da semente até a maturidade – em poucos segundos.

e. Vídeo como conteúdo de ensino. Vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares.

f. Vídeo como produção.

- Como documentação: registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos. Isso facilita o trabalho do professor, dos alunos e dos futuros alunos. O professor deve poder documentar o que é mais importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo, assim como tem os seus livros e suas apostilas para preparar as suas aulas. O professor estará atento para gravar o material audiovisual mais utilizado, para não depender sempre do empréstimo ou aluguel dos mesmos programas.

- Como intervenção: interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora, ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados. O professor precisa perder o medo, o excessivo “respeito” ao vídeo. Assim como ele interfere num texto escrito, modificando-o, acrescentando novos dados, novas interpretações e contextos mais próximos do aluno, assim ele poderá fazê-lo com o vídeo.
- Como expressão: como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos

alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes, tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários em que muitas crianças possam assistir.”

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 29-31, jan./abr. 1995.

Outras indicações

- KEMP, Philip. *Tudo sobre cinema*. São Paulo: Sextante, 2011.
Apresenta um panorama completo sobre a história do cinema e dos movimentos cinematográficos.
- SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (org.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.
Reúne análises acerca de filmes variados, tanto relacionados à história do Brasil quanto à de outros tempos e espaços.
- CAPELATO, Maria Helena *et al.* *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011.
Analisa filmes, bem como a obra de outros historiadores que utilizam cinema como fonte em suas pesquisas e políticas culturais cinematográficas em diferentes tempos.
- FERREIRA, Valter da Silva. Cinema e ensino de História: trajetórias e problematizações. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, nov. 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1605577002_ARQUIVO_ff5c8017080afa3d2862401ea75c3f12.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.
Discute as possibilidades e os limites da utilização de filmes nas aulas de História, a partir da consideração do cinema como linguagem e artefato cultural ao longo do século XX.

5.6. Estudo do espaço social

Os espaços sociais podem ser utilizados, de forma contextualizada, em pesquisas de campo. Entre eles, estão, por exemplo, o local de atuação do professor, patrimônios históricos materiais e imateriais e espaços construídos e vivenciados pelos estudantes. Por isso, lugares como escola, cidade, museus, mercados, empresas, centros de pesquisa, ruas, praças, parques etc. podem ser investigados e interpretados.

Em geral, as atividades extraclasse oferecem aos estudantes oportunidades de sociabilidade e aprendizado diferentes das que eles vivenciam em sala de aula. No entanto, essas atividades exigem do professor uma preparação criteriosa, para que sejam realizadas com segurança e não se transformem em simples passeios. Isso requer uma série de providências, como:

- levantar materiais de consulta e informações básicas sobre o local a ser visitado;
- priorizar algumas questões a serem pesquisadas;
- solicitar a ajuda de pais e/ou funcionários da escola no monitoramento dos estudantes durante a visita;
- programar o melhor trajeto e horário de visita.

Ao trabalhar o espaço como fonte, o professor e os estudantes podem se inspirar no roteiro a seguir. Trata-se de uma sugestão que pode e deve ser flexibilizada, levando em conta a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas do professor.

Roteiro (com enfoque em visitasões)

1. Para onde vamos? Nome e endereço do local a ser analisado.
2. Por que esse local será visitado? É importante visitar um local relacionado a assuntos abordados em sala de aula.
3. O que sabemos sobre esse espaço? (Conhecimentos prévios.) Antes da visita, o professor deve conversar com os estudantes para verificar o que eles sabem sobre o local a ser visitado e quais são suas expectativas sobre a visita.
4. O que devemos fazer antes da visita? Elabore uma ficha com perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da visita.
5. O que devemos fazer durante a visita? Durante a visita, os estudantes devem preencher suas fichas. Além disso, eles podem enriquecer sua análise observando aspectos como:
 - perfil dos moradores;
 - formas de interação das pessoas com o espaço;
 - maior ou menor presença de residências, indústrias, comércio, serviços e agricultura;
 - áreas verdes em contraste com as áreas edificadas;
 - tipos de materiais utilizados nas construções;
 - sistema viário e meios de transporte disponíveis;
 - nomes dos logradouros;
 - estilos arquitetônicos e tamanho das construções, seu uso público ou privado, entre outras evidências.
6. O que devemos fazer depois da visita? Após a visita, é interessante que estudantes e professores reflitam sobre as diferentes impressões e sentimentos que eles tiveram ao realizar esse trabalho.
7. Como apresentar esse trabalho? O trabalho de estudo do espaço social pode ser apresentado de diferentes maneiras. Entre elas, estão a produção de textos, seminários, murais, *blogs*, postagens em redes sociais etc.

Leitura para o professor

A seguir, trazemos excertos de um texto escrito por uma pesquisadora que avaliou a experiência de realizar estudos do meio.

“Ensinar História é estimular os alunos a refletirem e fazerem descobertas valorizando o saber do aluno. A História não existe apenas nos livros, ela é real; por meio de relatos de pais, avós, o aluno pesquisa, seleciona e produz um texto informativo. Essa nova maneira de ensinar História muda o foco: dos grandes homens e seus feitos para as pessoas comuns e seu cotidiano. Entram em cena os costumes da vida real que diminuem também a distância com relação ao passado: os alunos deixam de ver a História fragmentada e passam a vê-la como um todo do qual fazem parte.

A pesquisa é um meio para se retomar todo o processo histórico, e a escola deve ser sinônimo de atuação, de crescimento, reconhecimento e de alunos felizes descobrindo o valor de sua própria história como indivíduos atuantes no mundo em que vivem [...].

A reconstrução da história de um local é trabalho amplo, desencadeia um conjunto de forças no imaginário individual e coletivo de todos. A História não existe apenas nos livros, ela é real e viva. A escola pode convidar os avós para conversar com os colegas de seus netos sobre sua infância. Esses encontros possibilitarão um passado construído no relatar do dia a dia desses velhos, como viviam na cidade,

as brincadeiras de rua numa época em que a rua ainda era local de crianças brincarem.

A preservação da memória, a reconstrução do passado, leva as pessoas a terem um novo olhar diante do velho, do antigo, das marcas do passado, o novo e o velho juntos. Olhar a cidade com outro olhar [...].

O estudo do meio coloca a realidade dentro da sala de aula e tira os alunos da escola. Não é preciso viajar: numa volta ao bairro, ao arquivo da cidade, ou até mesmo em volta da escola, aprende-se muito. É importante para esse estudo o trabalho em equipe dos professores e os saberes dos alunos, por exemplo, sobre as marcas do passado ainda presentes nas paisagens de seu cotidiano. O estudo do meio por intermédio do trabalho de campo como prática pedagógica torna mais próximo o conhecimento que os alunos estão adquirindo. O estudo com o atlas municipal aproximou a realidade. Os trabalhos de campo devem privilegiar locais significativos que permitirão ao professor retomar assuntos estudados. É importante levar os alunos a se apropriarem do lugar, observando as alterações provocadas pela passagem do tempo.”

HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. As páginas de história. *Cadernos Cedus*, Campinas, v. 23, n. 60, p. 181-187, ago. 2003.

Outras indicações

Resultados dos trabalhos coletivos de pesquisadores, moradores, educadores, estudantes de História e professores do Ensino Fundamental e Médio, estas obras e *sites* refletem sobre os espaços como lugares de memória, sobretudo temas e lugares das cidades que não tiveram um olhar mais atencioso por parte dos órgãos de preservação do patrimônio histórico. A consulta a esses trabalhos pode ser sugestiva para a elaboração de roteiros, reflexões e projetos envolvendo professores e estudantes.

- ALMEIDA, Patricia Freire de (org.). *Territórios de Ururay: patrimônio cultural*. São Paulo: Movimento Cultural Penha, 2016.
- REIS, Philippe Arthur dos (org.). *Passeando pelas ruas: reflexões sobre o patrimônio paulistano*. São Paulo: Passeando pelas Ruas, 2017.
- ROCHA, Fábio Dantas; ZANELLI, Fernanda Fragoso. *Guia dos itinerários da experiência negra: um passeio histórico por São Paulo*. São Paulo: Crônicas Urbanas/Redes e Ruas, 2017.
- PASSADOS Presentes: memória da escravidão no Brasil. Disponível em: <http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- SANTA Afro Catarina: Programa de Educação Patrimonial sobre a Presença de Africanos e Afrodescendentes em Santa Catarina. Disponível em: <https://santaafrocatarina.sites.ufsc.br/santaafrocatarina/>. Acesso em: 29 abr. 2022.



Estudantes visitam o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, em Belém, Pará. Fotografia de 2021. As visitas guiadas contribuem para um estudo mais significativo do espaço social.

Estudantes visitam mural criado por Poty Lazzarotto na Praça 19 de Dezembro, em Curitiba, Paraná. Fotografia de 2017. Há uma grande variedade de espaços sociais que podem ser estudados: patrimônios históricos, praças, mercados, feiras públicas e até mesmo os arredores da escola.



6. PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

Apresentamos, a seguir, algumas considerações com o objetivo de orientar o professor a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura africana, dos descendentes de africanos no Brasil e dos povos originários.

6.1. África e afrodescendentes

A Lei nº 10639, que entrou em vigor em 9 de janeiro de 2003, alterou as diretrizes e bases da educação no Brasil, tornando obrigatória no currículo escolar a abordagem de temas de história e cultura africana e afro-brasileira.

“§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Antes da promulgação da Lei nº 10639 já havia, tanto nas escolas como nos livros didáticos brasileiros, estudos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Muitos desses temas, contudo, eram frequentemente tratados sob a marca da negatividade e se limitavam quase sempre à escravidão africana no Brasil e em outros países americanos, ao colonialismo do século XIX e às independências dos países africanos no século XX. Além disso, pode-se dizer que, muitas vezes, tais temas costumavam ser abordados por meio de um viés eurocêntrico.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10639 veio assinalar uma mudança de perspectiva em relação a esses temas. À primeira vista, pode parecer que instituir conteúdos obrigatórios por meio de uma legislação seja um procedimento um tanto arbitrário. Mas as leis também têm sua história. E o processo que levou à promulgação da Lei nº 10639 decorreu de pressões democráticas de vários segmentos da sociedade, particularmente dos movimentos negros no Brasil, que, legitimamente, exigem um tratamento de sua história e cultura à altura da importância dos negros para a construção da nação brasileira.

Evidentemente, a mera existência da lei não resolve todas as questões relacionadas a esse assunto. Sabemos dos abismos que separam o país legal do país real. Por isso, são muitos os esforços que precisam ser feitos no cotidiano para que se possa construir a igualdade no que se refere à apropriação da própria história pelos brasileiros.

Encontros, seminários e debates sobre os temas da história e da cultura da África e dos afrodescendentes têm propiciado o surgimento de vozes e argumentos elucidativos. Nesse sentido, destacamos as palavras de Rosa M. Rocha, que elencou alguns princípios norteadores para a avaliação da postura de autores, editores, professores, estudantes e da sociedade em geral quando se trata de discutir a questão racial em sala de aula.

- “[...] 1. a questão racial deve ser um conteúdo multidisciplinar, debatido durante todo o ano letivo;
2. deve-se reconhecer e valorizar as contribuições reais do povo negro à nação brasileira;
 3. estabelecer uma conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula;
 4. combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
 5. incorporar a história dos negros, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos como conteúdo do currículo escolar;
 6. extinguir o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias;
 7. dar maior atenção à expressão verbal escolar cotidiana;
 8. construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados.”

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Princípios norteadores quanto ao trato da questão racial no cotidiano escolar. In: *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, 2006. p. 15-16.

Os princípios apontados por Rosa M. Rocha podem orientar os agentes da escola envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no qual o livro didático é um dos instrumentos.

Nesta coleção de História destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, houve um esforço para incorporar um tratamento adequado de valorização da diversidade cultural brasileira, de recusa do etnocentrismo e de repúdio ao racismo e aos preconceitos de toda ordem. Para além da crítica ao que condenamos, procuramos enfatizar uma visão positiva de vários aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras.

A abordagem da temática sobre a África e os afrodescendentes percorre todos os volumes, fazendo-se presente nos textos, na iconografia, nas atividades e articulando-se com os demais conteúdos trabalhados ao longo desta coleção.

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito pelo antropólogo Kabengele Munanga, reflete sobre a importância de ensinar a história da África e dos afrodescendentes para resgatar o que foi muitas vezes preterido ou silenciado pela historiografia oficial.

Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?

“Sem construir a sua identidade ‘racial’ ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia.

Por que essa história foi negada e quem a negou? Não foram os africanos, vítimas da negação. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano. [...]

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?

A abolição da escravatura no Brasil e em outros países das chamadas Américas foi primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas, lutaram em defesa de sua liberdade e dignidade humanas.

Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão?

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (40 anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos) não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas.

A data de 13 de maio é, sem dúvida, uma data histórica importante, pois milhares de pessoas morreram para conseguir essa abolição jurídica, que não se concretizou em abolição material, o que faz dela uma data ambígua. Por isso o Movimento Negro investe hoje na data de 20 de novembro, que tem a ver com o processo de mudança. [...]

Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida.

O discurso abolicionista tem um conteúdo paternalista. Nele, os negros são considerados como crianças grandes ainda incapazes de discernir seus direitos e deveres na sociedade livre. A educação fica ainda dominada pelo eurocentrismo sem questionar o universalismo abstrato nele contido.

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação. [...]

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa

por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na ‘civilização humana’. [...]

Os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais. Mas, apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente sobre os elementos da cultura europeia. Neste sentido as leis 10639/03 e 11645/08 se configuram

como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil. [...]

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses.”

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 25; 28-29; 31 dez. 2015.

6.2. Povos indígenas

Ao longo de quase todo o século XX, as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas foram marcadas por políticas que visavam assimilar e integrar aqueles povos culturalmente diferentes à sociedade nacional. Apesar do viés protecionista, essa política negava aos indígenas seu direito à diferença e à identidade cultural.

Com a promulgação da atual Constituição Federal (1988), operou-se uma transformação nas relações jurídicas entre o Estado e esses povos, que conquistaram o direito de permanecer como indígenas. Nesse sentido, declara a Constituição:

“Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º – São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º – As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º – O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º – As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º – É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º – São nulos e extintos [...] os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União [...].

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses [...].

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

As normas constitucionais repercutiram em outras esferas da vida social. No âmbito da educação, a Lei nº 11645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena, com conteúdos que devem ser ministrados em todo currículo escolar.

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

BRASIL. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Assim como no caso dos descendentes de africanos no Brasil, a mera instituição de leis não resolve todas as questões que o assunto demanda. Sabemos que, frequentemente, os povos indígenas enfrentam um cotidiano de adversidades e discriminações. Além disso, não raro, vivenciam situações de violência extrema por parte de grupos que pretendem ocupar suas terras à força.

Em face de tal situação, esta coleção didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental procura oferecer ao professor sugestões de trabalho, textos e imagens sobre a história e a cultura dos povos indígenas. Ao inserirmos esses conteúdos, temos como objetivo valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas e combater o preconceito etnocêntrico. O pressuposto de nossa mensagem é que a espécie humana engrandece sua identidade quando promove o respeito e a valorização da pluralidade cultural.

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um dos principais estudiosos da história indígena no Brasil, explica as formas pelas quais a historiografia lidou com a temática e as dificuldades enfrentadas para estudar o assunto nos últimos tempos – dificuldades estas que se expressam também nos conteúdos dos livros didáticos.

“[...] [Em 1972], a historiadora norte-americana Karen Spalding chamou a atenção dos historiadores para um rico filão praticamente inexplorado pelos estudiosos da América espanhola: o ‘índio colonial’. Longe da figura obstinadamente conservadora, presa às amarras da tradição milenar, e mais longe ainda do mero sobrevivente de uma cultura destroçada e empobrecida pela transformação pós-conquista, este novo ‘índio colonial’ passava a desempenhar um papel ativo e criativo diante dos desafios postos pelo avanço dos espanhóis. Mesmo possuindo um horizonte cosmológico arraigado de longa data, as comunidades nativas e suas lideranças políticas e espirituais dialogavam abertamente com os novos tempos, seja para assimilar ou para rejeitar algumas das suas características [...].

Os estudos sobre a América portuguesa apresentam um contraste radical com esse quadro. A ausência quase total de fontes textuais e iconográficas produzidas por escritores e artistas índios por si só impõe uma séria restrição aos historiadores. No entanto, o maior obstáculo impedindo o ingresso mais pleno de atores indígenas no palco da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito, como alçada exclusiva dos antropólogos [...].

Parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da Antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos.

Por estes motivos, pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção [...].

[...] Este quadro vem mudando graças ao esforço crescente – sobretudo de antropólogos porém também de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas – que tem surgido em anos recentes em elaborar aquilo que podemos chamar de uma ‘nova história indígena’ [...]. As questões postuladas a partir do final dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática e outra, teórica. Surgiu, de fato, uma nova vertente de

estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação História/Antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava.

A reconfiguração da noção dos direitos indígenas enquanto direitos históricos – sobretudo territoriais – estimulou importantes estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos índios ou, pelo menos, dos seus defensores [...].

A utilização inovadora de documentos históricos e de teoria social, enriquecida por novas leituras de mito, ritual e narrativas orais como formas alternativas de discurso histórico, apresentava um roteiro bastante atraente para explorações em histórias nativas, colocadas de forma instigante no plural. Ainda estamos colhendo os frutos deste esforço coletivo, porém é possível aferir alguns de seus pontos mais fortes e algumas de suas limitações no número cada vez maior de publicações sobre a história indígena.

A geração de historiadores que vivenciou este mesmo período de mobilização política e de reorientação teórica continuou a deixar de lado a temática indígena [...]. A principal tendência da historiografia brasileira na década de 1980 foi o progressivo abandono de marcos teóricos generalizantes, sobretudo de inspiração marxista, e a crescente profissionalização do quadro de historiadores nas universidades, que fundamentavam seus trabalhos cada vez mais numa base mais sólida de pesquisa empírica. Os estudos coloniais, de tradição antiga, tiveram uma espécie de renascimento neste período, com a exploração de arquivos antes inexplorados [...] e com um novo aproveitamento dos ricos acervos portugueses, com certo destaque para os processos do Santo Ofício. O resultado foi uma verdadeira explosão de estudos sobre os escravos e a escravidão, sobre os cristãos novos e a Inquisição, sobre as mulheres, sobre os pobres, sobre os ‘desclassificados’, enfim sobre um vasto elenco de novas personagens que passaram a desfilar no palco da história brasileira, junto com novas perspectivas sobre a história social, demográfica, econômica e cultural. Mas se alguns esquecidos da história começaram a saltar do silêncio dos arquivos para uma vida mais agitada nas novas monografias, os índios permaneceram basicamente esquecidos pelos historiadores [...].”

MONTEIRO, John M. *Tupis, tupaias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Campinas, 2001. Tese de Livre-Docência – IFCH/Unicamp. p. 1-7.

Outras indicações

Títulos de periódicos editados mais recentemente sobre as temáticas abordadas aqui podem ser consultados gratuitamente na Scientific Electronic Library Online, base de dados conhecida pela abreviatura Scielo (disponível em: <https://scielo.org/>; acesso em: 29 abr. 2022). Nela, encontram-se textos editados em países de língua portuguesa e espanhola (além de alguns em inglês e francês). Os periódicos científicos brasileiros podem ser consultados diretamente no *site*: <https://www.scielo.br/?lng=pt>; acesso em: 29 abr. 2022.

7. BIBLIOGRAFIA COMENTADA

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Reflexão histórica sobre a definição de infância e família ao longo do tempo, desde o final da Idade Média até a época moderna.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Apresenta práticas pedagógicas destinadas ao Ensino Básico e ao Ensino Superior, a fim de valorizar o protagonismo dos estudantes.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Apontamentos teóricos do historiador francês sobre a escrita da História e o papel social dos historiadores.

BLUTEAU, R. *Vocabulário português & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

Primeiro dicionário da língua portuguesa, editado no começo do século XVIII, traz as definições das palavras em uso naquele momento.

BRACKMANN, Christian Puhmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Estudo sobre a dificuldade das escolas em acompanhar a implantação dos computadores e a necessidade de adotar o pensamento computacional no cotidiano escolar.

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Lei fundamental da República Federativa do Brasil, em vigor desde 1988, foi reformada diversas vezes desde sua promulgação.

BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

Estabelece formas de proteção integral à criança (até 12 anos incompletos) e ao adolescente (entre 12 e 18 anos de idade).

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira.

BRASIL. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Documento que estabelece o currículo das escolas brasileiras para todas as áreas e para todos os componentes curriculares.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

O documento define quais temas da contemporaneidade devem ser objetos de estudo transversal em sala de aula nas escolas brasileiras.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de et al. *Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE*. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3. Acesso em: 13 abr. 2022.

Relato de experiência com o uso da cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, com o objetivo de desenvolver um novo modo de observar seu meio.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

Desenvolve temas relacionados à educação desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, tais como comunidade e mundialização, democracia, desenvolvimento econômico e humano.

GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. *Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão*. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.

Proposta de mudanças na formação de professores e nos currículos para abranger interdisciplinaridade, inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

Reúne textos de diversos autores sobre a renovação dos interesses da História para além dos temas tradicionais.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Discute a fragmentação do conhecimento em diferentes campos e as noções de sujeito, autonomia e consciência.

MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Aborda a Lógica e suas transformações, passando de um conhecimento sobre a argumentação para uma disciplina de caráter matemático, envolvendo saberes de Filosofia, Robótica e Engenharia, entre outros.

OLIVEIRA, Marina Garcia de. *Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica*. In: SILVA, Andreza R. L. da et al. *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.

Reflexão sobre a implantação de metodologias ativas e do protagonismo dos estudantes no ensino de História nos anos do Ensino Fundamental.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa*. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

Aborda as novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

SÁ, I. dos G. *As crianças e as idades da vida*. In: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal: a Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.

Capítulo que traça uma história da definição do conceito de “criança” em Portugal na Idade Moderna, a partir de documentos civis e eclesiásticos.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio*. v. 1. Caderno do Professor, 2022.

Diretrizes para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular no estado de São Paulo.

SOUTO, Raquel Dezidério et al. *Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial*. *Ciência Hoje*. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Define “vazios cartográficos” e como eles podem ser conhecidos a partir de trabalhos de mapeamentos colaborativos.

VAILATI, L. L. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos* (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

A morte também tem uma história que se transforma e mantém tradições, como exemplifica este livro sobre a morte de crianças no século XIX.

8. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME

8.1. Relação com as competências da BNCC

Nos quadros a seguir, apresentamos a correspondência entre os conteúdos deste volume da coleção e as Competências Gerais da Educação Básica (CG), Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (CECH) e Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental (CEH) preconizadas pela BNCC.

COMPETÊNCIAS GERAIS		
Código utilizado nesta coleção	Descrição da competência	Capítulos
CG1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1; 2; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CG2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CG3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12.
CG4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	2; 5; 7; 9; 10; 11.
CG5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	5; 7; 11.
CG6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6; 11; 12.
CG7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	3; 5; 9; 11; 12.
CG8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	7; 9; 10; 12.
CG9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	4; 5; 9; 11; 12.
CG10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	11; 12.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS		
Código utilizado nesta coleção	Descrição da competência	Capítulos
CECH1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.	1; 4; 5; 7; 9; 10; 11; 12.
CECH2	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.	5; 6; 7; 8; 9; 11; 12.
CECH3	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.	2; 3; 7; 11.
CECH4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	1; 4; 5; 6; 10; 12.
CECH5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CECH6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	4; 5; 9; 10; 11; 12.
CECH7	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA		
Código utilizado nesta coleção	Descrição da competência	Capítulos
CEH1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	1; 5; 7; 11.
CEH3	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.	1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH4	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12.

Continua na página XLV

CEH5	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.	8; 9; 10; 11; 12.
CEH6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	1; 2; 3; 5; 7; 11.
CEH7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	7; 9; 11.

8.2. Relação com as habilidades da BNCC

Da mesma forma que com as competências, este volume da coleção também desenvolve o trabalho com as habilidades preconizadas pela BNCC, que podem ser identificadas no quadro a seguir.

6º ANO		
Capítulo	Objetos de conhecimento	Habilidades
1. Saber histórico	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	EF06HI01 - Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	EF06HI02 - Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
2. Origens da humanidade	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	EF06HI02 - Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	EF06HI03 - Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. EF06HI05 - Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
3. Primeiros povos da América	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	EF06HI04 - Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
		EF06HI05 - Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
4. América antiga	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	EF06HI07 - 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.
		EF06HI08 - Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

5. Mesopotâmia	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07 - 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.
6. Egito antigo e Reino de Cuxe	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07 - 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.
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estado e sociedades linhageiras ou aldeias.	EF06HI13 - Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).	EF06HI16 - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. EF06HI17 - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
7. Grécia antiga: das origens às pólis	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	EF06HI09 - Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	EF06HI10 - Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. EF06HI12 - Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).	EF06HI16 - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. EF06HI17 - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
8. Roma: da monarquia à república	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	EF06HI11 - Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. EF06HI12 - Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15 - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

8. Roma: da monarquia à república	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16 - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
		EF06HI17 - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
9. Império e cultura romana	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	EF06HI13 - Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	EF06HI14 - Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15 - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16 - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. EF06HI17 - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
10. Bizâncio e islamismo	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	EF06HI14 - Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15 - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
11. Europa medieval	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	EF06HI14 - Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16 - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

12. Cristandade medieval	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15 - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16 - Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	EF06HI18 - Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

8.3. Estruturação das orientações específicas

As orientações específicas deste volume estão organizadas em torno dos seguintes itens:

- **Habilidades da BNCC** – indica os códigos das habilidades da BNCC desenvolvidas ao longo de cada capítulo.
- **Objetivos do capítulo** – informa os principais objetivos de aprendizagem de cada capítulo e suas justificativas.
- **Orientação didática** – fornece informações complementares e apresenta sugestões de como trabalhar alguns conteúdos em sala de aula.
- **Alerta ao professor** – destaca pontos específicos do Livro do Estudante nos quais são trabalhadas algumas habilidades e competências previstas nos tópicos 8.1., “Relação com as competências da BNCC”, e 8.2., “Relação com as habilidades da BNCC”, presentes neste manual, além de indicar temas contemporâneos transversais quando contemplados.
- **Texto de aprofundamento** – reproduz textos que visam aprofundar ou enriquecer informações do Livro do Estudante.
- **Atividade complementar** – propõe outras atividades que podem ser utilizadas para reforçar ou ampliar os estudos.
- **Outras indicações** – recomenda *sites*, livros, filmes, museus e centros culturais relacionados aos conteúdos do Livro do Estudante.

Além disso, o Manual do Professor oferece **orientações de resposta para as atividades do Livro do Estudante**. Essas sugestões podem e devem ser flexibilizadas e complementadas sempre que o professor considerar necessário.

Gilberto Cotrim

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

Jaime Rodrigues

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022

 **MODERNA**

Coordenação editorial: Cesar Brumini Delloro, Leonardo Canuto de Barros

Edição de texto: Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maira de Araújo Gonçalves, Caren Inoue, Andrea de Marco Leite de Barros

Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque

Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna

Foto: Viajantes explorando ruínas em Machu Picchu, no Peru. Fotografia de 2016. © Gina Power/Shutterstock

Coordenação de arte: Mônica Maldonado

Edição de arte: Jéssica Diniz

Editoração eletrônica: Setup Editoração Eletrônica

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Ana Cortazzo, Ana P. Felipe, Dirce Y. Yamamoto, Marina Oliveira, Renato da Rocha, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw, Paloma Klein

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cotrim, Gilberto
Expedições da história : 6º ano / Gilberto Cotrim,
Jaime Rodrigues. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,
2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13403-7

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues,
Jaime. II. Título.

22-111456

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Gibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra viajantes explorando ruínas em Machu Picchu, no Peru. Construída no topo de uma montanha com altitude de 2 400 metros, a cidade revela indícios da sofisticação técnica e da complexa estrutura social que o povo inca apresentava antes da chegada dos europeus à América.

APRESENTAÇÃO

Esta coleção é clara e concisa. Foi escrita para que você se torne o centro do processo de ensino-aprendizagem. Saber e fazer História é essencial para a vida democrática.

Com o auxílio da professora ou do professor de História, esperamos que você leia, interprete e amplie os conteúdos desta coleção. Para isso, você vai participar de atividades que estimulam o pensamento crítico, criativo e propositivo. Também vai melhorar sua capacidade de argumentar, resolver problemas e cooperar com os outros.

O ensino de História é útil e amplo para compreender o nosso dia a dia. Por isso, você vai refletir sobre temas de sua vida cotidiana, das artes, da economia, da política, do meio ambiente, da saúde etc.

Você verá que estudar História não é decorar listas de nomes ou fatos sem sentido. Estudar História é fortalecer nossa cidadania. É ter consciência do que fomos para transformar o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudo!

Os autores

CONHECENDO OS RECURSOS DO LIVRO

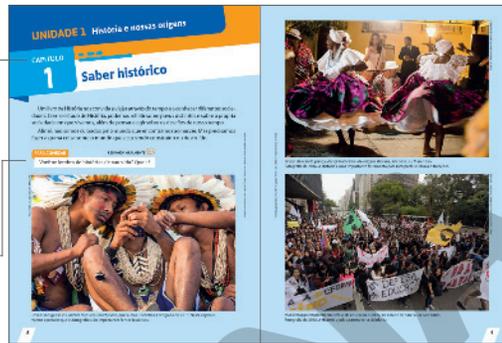
Seu livro está dividido em doze capítulos, distribuídos em quatro unidades. A seguir, conheça as partes que o compõem.

Abertura de capítulo

Apresenta imagens, um breve texto e questões que estimulam sua curiosidade sobre os temas tratados.

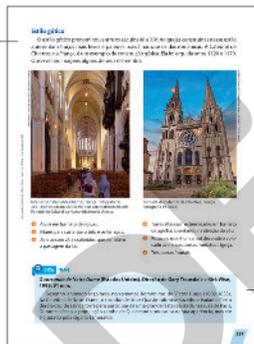
Para começar

Atividades que aparecem nas aberturas de capítulo cujo objetivo é aproximar os assuntos estudados de sua vida cotidiana, conhecer o que você já sabe sobre o assunto e estabelecer relações entre passado e presente.



Texto-base

Apresenta os conteúdos em linguagem clara e concisa, buscando despertar seu gosto pela leitura e pela interpretação de temas históricos.



Dica

Apresenta sugestões de filmes, livros e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem.

Painel

Seção que, por meio de imagens, apresenta temas novos ou curiosos e aprofunda um assunto do capítulo. Traz, por exemplo, mostras de arte, detalhes de construções arquitetônicas e análises de pinturas.

Outras histórias

Seção com textos e atividades que enriquecem ou aprofundam os assuntos abordados no capítulo.

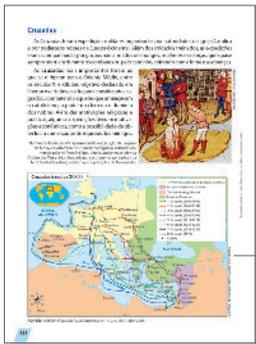
Glossário

Apresenta o significado de algumas palavras utilizadas no texto, com o objetivo de ampliar seu vocabulário.



Observando o mapa

Atividades de leitura e interpretação de mapas cujo objetivo é facilitar a compreensão de processos históricos e desenvolver a alfabetização cartográfica.



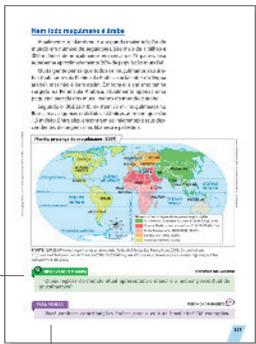
Cartografia e iconografia

Seleção de ampla variedade de representações, que vão desde mapas até cenas do cotidiano, obras arquitetônicas, pinturas, esculturas etc. Observar e interpretar essas imagens é fundamental para compreender os conteúdos.



Projeto temático

Ao final de cada volume, um conjunto de atividades, como pesquisas, entrevistas, seminários, debates, entre outras, trabalha temas contemporâneos ligados a suas vivências individuais e sociais.



Para pensar

Atividades que, ao longo do capítulo, exploram suas vivências pessoais e sociais, o contexto em que você vive e propiciam reflexão, pesquisa, argumentação e debate.

Oficina de História

A seção apresenta dois grupos de atividades: **Conferir e refletir:** atividades que promovem a verificação e a reflexão dos conteúdos estudados; **Interpretar texto e imagem:** atividades que estimulam a interpretação de documentos variados.



SUMÁRIO

UNIDADE 1	História e nossas origens	8	UNIDADE 2	América, Oriente Médio e África	64
Capítulo 1: Saber histórico		8	Capítulo 4: América antiga		64
História: uma produção de saber	10		América indígena	66	
Como produzimos saber histórico?	10		Mesoamericanos e andinos	67	
Ofício do historiador	13		Os Tupi-guarani	77	
Outras histórias:			Outras histórias: A busca pela		
Vídeo nas Aldeias	16		“Terra sem Mal”	79	
Tempo e formas de registro	17		Painel: Mantos Tupinambá	81	
Periodizações históricas	21		Oficina de História	82	
Painel: O tempo	23		Capítulo 5: Mesopotâmia	84	
Oficina de História	24		Povos da Mesopotâmia	86	
Capítulo 2: Origens da humanidade	26		Aldeias agrícolas	87	
Explicações de nossas origens	28		Primeiras cidades	88	
Painel: Gênero <i>Homo</i>	32		Outras histórias: A invenção da roda	89	
Sítios arqueológicos	34		Escrita suméria	93	
<i>Homo sapiens</i> e diversidade cultural	35		Direito	94	
Primeiras sociedades	38		Oficina de História	96	
Oficina de História	46		Capítulo 6: Egito antigo e		
Capítulo 3: Primeiros povos			Reino de Cuxe	98	
da América	48		Organizações políticas na África	100	
Origem dos primeiros habitantes	50		Egito antigo	102	
Descobertas arqueológicas no Brasil	51		Painel: Expressões artísticas do Egito	112	
Outras histórias: Como			Outras histórias: Dos papiros		
os arqueólogos trabalham?	54		ao texto digital	115	
Primeiros povoadores	56		Reino de Cuxe	116	
Oficina de História	62		Oficina de História	120	

UNIDADE
3**Antiguidade Clássica 122****Capítulo 7: Grécia antiga: das origens às pólis 122**

Antiguidade Clássica.....	124
Formação da Grécia antiga.....	124
Atenas.....	128
Esparta.....	133
Outras histórias: Educação em Esparta	135
Expansão e conflitos.....	136
Conquista macedônica e helenismo.....	138
Religião.....	139
Filosofia: o uso da razão.....	141
As Olimpíadas.....	142
Oficina de História	144

Capítulo 8: Roma: da monarquia à república 146

Origem de Roma.....	148
Outras histórias: Lenda da origem de Roma	149
Monarquia.....	150
República.....	152
Painel: Estradas romanas	159
Oficina de História	164

Capítulo 9: Império e cultura romana 166

Império.....	168
Outras histórias: Pão e circo	170
Arquitetura romana.....	172
Direito.....	173
Latim: a língua do império.....	174
Vida religiosa.....	175
Oficina de História	178

UNIDADE
4**Sociedade e religião 180****Capítulo 10: Bizâncio e islamismo 180**

Império Bizantino.....	182
Cultura bizantina.....	187
Painel: Santa Sofia	189
Mundo islâmico.....	190
Expansão islâmica.....	194
Oficina de História	198

Capítulo 11: Europa medieval 200

Idade Média.....	202
Reino Franco.....	206
Outras histórias: Livros valiosos	209
Painel: Castelo medieval	211
Feudalismo.....	212
Oficina de História	218

Capítulo 12: Cristandade medieval 220

Um novo cenário.....	222
Outras histórias: Cotidiano nas cidades	227
Igreja Católica.....	228
Mulheres na Idade Média.....	234
Produções culturais: pintura e religião.....	235
Crises medievais.....	238
Oficina de História	240

Projeto temático: Escola, cidadania e pertencimento 242**Bibliografia comentada 244**

Habilidades da BNCC

- EF06HI01
- EF06HI02

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o saber histórico, e de assuntos correlatos, como os objetivos dessa área do conhecimento, o ofício do historiador, a interpretação de fontes históricas e as noções de tempo e suas formas de organização e registro, incluindo discussões sobre anacronismo, calendários, periodizações e linhas do tempo.

- **Conhecer** alguns objetivos da História como área de conhecimento, como preservar memórias, interpretar culturas e promover a cidadania.
- **Reconhecer** limites e possibilidades do conhecimento histórico.
- **Analisar** aspectos do trabalho do historiador, com destaque para a interpretação de fontes.
- **Identificar** algumas formas de medir o tempo criadas pelos seres humanos.
- **Problematizar** as periodizações históricas, ressaltando que toda periodização pressupõe escolhas e interpretações.

UNIDADE 1 História e nossas origens

CAPÍTULO

1

Saber histórico

Um livro de História nos convida a viajar através do tempo e a conhecer diferentes sociedades. Com o estudo de História, podemos refletir sobre povos distantes e sobre a própria sociedade em que vivemos, além de pensar e agir sobre os desafios de nosso tempo.

Afinal, não somos culpados pelo mundo que encontramos ao nascer. Mas precisamos fazer alguma coisa sobre o mundo que está sendo construído ou destruído.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Você se lembra de histórias de sua vida? Quais?



Jovens indígenas visualizam fotos em *smartphone*, em Palmas, Tocantins. Fotografia de 2015. Neste capítulo, vamos aprender que as fotografias são importantes fontes históricas.

8

Para começar

Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é mostrar que as vivências do estudante fazem parte do saber histórico. Ao responder a questão, o estudante deve ser instigado a referir-se a momentos importantes de sua vida: onde e quando nasceu; as origens de seus pais; a casa onde morou; a primeira escola onde estudou; como conheceu os amigos mais queridos; lugares que visitou etc.



ERICA CATARINA PONTES/FUTURA PRESS

Grupo dançando punga, dança tradicional de origem africana, em São Luís, Maranhão. Fotografia de 2016. A História é uma importante ferramenta para interpretar culturas e tradições.



FABIO VIEIRA/FOTURIA/PHOTOGUITY IMAGES

Manifestação estudantil em defesa da educação pública, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2018. A História ajuda a promover a cidadania.

Atividade complementar

A partir da atividade do boxe “Para começar”, responda às perguntas a seguir.

1. Você se interessa pela história de alguma sociedade? Qual? Por quê?
2. Você já assistiu a um filme, um desenho ou uma série que aborda algum tema histórico? Qual? Você gostou? Por quê? O que você aprendeu com essa obra?
3. Durante uma viagem ou passeio, você procura conhecer a cidade visitada? Como você faz isso? Essa experiência é prazerosa?

Respostas 1, 2 e 3: Respostas pessoais. Comente que a História se ocupa de estudar as sociedades humanas ao longo do tempo, podendo abordar temas relacionados a política, economia, arte, gastronomia, ciências etc. Assim, ela pode oferecer um importante repertório para a elaboração e interpretação, por exemplo, de filmes, séries e livros, bem como para que se aproveite um passeio ou uma viagem. Além disso, a História contribui para a compreensão de nossa própria vida e do contexto social do qual fazemos parte.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre as definições de História como área de conhecimento.

A História

“Já se disse que ‘a História é o estudo do homem no tempo’. A definição foi proposta por Marc Bloch por volta de meados do século XX¹, mas hoje parece tão óbvia que já deve ter sido mencionada inúmeras vezes em obras de historiografia, e certamente na maioria dos manuais de História. No entanto, quando Marc Bloch a propôs, estava confrontando esta definição a uma outra que também parecera perfeitamente óbvia aos historiadores do século XIX: ‘a História é o estudo do passado humano’.

A ideia de ‘estudo’, que aparece em ambas as definições, aliás, é particularmente sintomática, e assinala um momento no século XIX em que a História passa a ser considerada uma ciência – uma ciência interpretativa, com seus métodos próprios e abordagens teóricas, e que deve se processar sob o *métier* [área de trabalho] de um novo tipo de estudioso e especialista que é o historiador (no sentido acadêmico). [...]

Quando se diz que ‘a História é o estudo do homem no tempo’, rompe-se com a ideia de que a História deve examinar apenas e necessariamente o passado. O que ela estuda na verdade são as ações e transformações humanas (ou permanências) que se desenvolvem ou se estabelecem em um determinado período de tempo [...]. Tem-se aqui o estudo de certos processos que se referem à vida humana numa diacronia – isto é, no decurso de uma passagem pelo tempo – ou que se relacionam de outras maneiras [...] com uma ideia de ‘temporalidade’ que se torna central neste tipo de estudo. Vista desta maneira a partir da terceira década do século XX, a História expandia-se extraordinariamente no campo das

¹ BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 55.

■ História: uma produção de saber

A História é uma área de estudo que **investiga as vivências humanas ao longo do tempo**. Em sua origem grega, a palavra “história” significa “procurar saber” ou “informar-se”.

Quando estudamos História, pesquisamos diversos aspectos da vida humana, por exemplo: formas de trabalho e tipos de diversão, alimentos produzidos e consumidos, relações de dominação e resistência entre pessoas.

Quem tem conhecimento histórico percebe que, se algumas coisas mudaram no passado, elas também podem mudar no presente. Sem consciência histórica, alguém pode achar, por exemplo, que certas injustiças sociais de nossa época e a exploração predatória do meio ambiente são “naturais”. Assim, muitas pessoas não enxergam a possibilidade de lutar por um mundo melhor.

Estudar História nos permite refletir sobre como podemos construir um mundo mais livre, justo e sustentável.

■ Como produzimos saber histórico?

A produção de saber histórico constitui uma **área de estudo (História)** que tem vários objetivos, entre os quais podemos destacar: preservar memórias, interpretar culturas e promover a cidadania.



Visitantes observam instalação artística composta de dezenas de ampulhetas na exposição *Coronaceno – reflexões em tempos de pandemia*, no Museu do Amanhã, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021. O estudo de História ajuda a refletir, por exemplo, sobre os impactos de uma pandemia no mundo.

10

Alerta ao professor

O texto “História: uma produção de saber” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI02, pois trata da gênese do saber histórico, e atende às competências CG1, CECH1, CECH4 e CEH6. Como afirmado no texto, a palavra “história”, na sua origem grega, significa “procurar saber”, “informar-se”.

Preservar memórias

No dia a dia, vivenciamos acontecimentos que fazem parte de nossa história. Alguns desses acontecimentos são lembrados e divulgados; outros são esquecidos, silenciados e apagados. Assim são construídas as memórias das pessoas, dos grupos e das sociedades.

A construção da memória social é influenciada por interesses políticos, econômicos e valores de uma sociedade. Com frequência, as datas históricas são escolhidas com base em memórias de grupos dominantes. Isso produz esquecimentos sobre fatos importantes ligados a outros grupos sociais. Para reagir a esses esquecimentos, podemos desenvolver uma **atitude historiadora** que busca **preservar as memórias** da diversidade dos grupos sociais.

DICA INTERNET

Museu da Pessoa

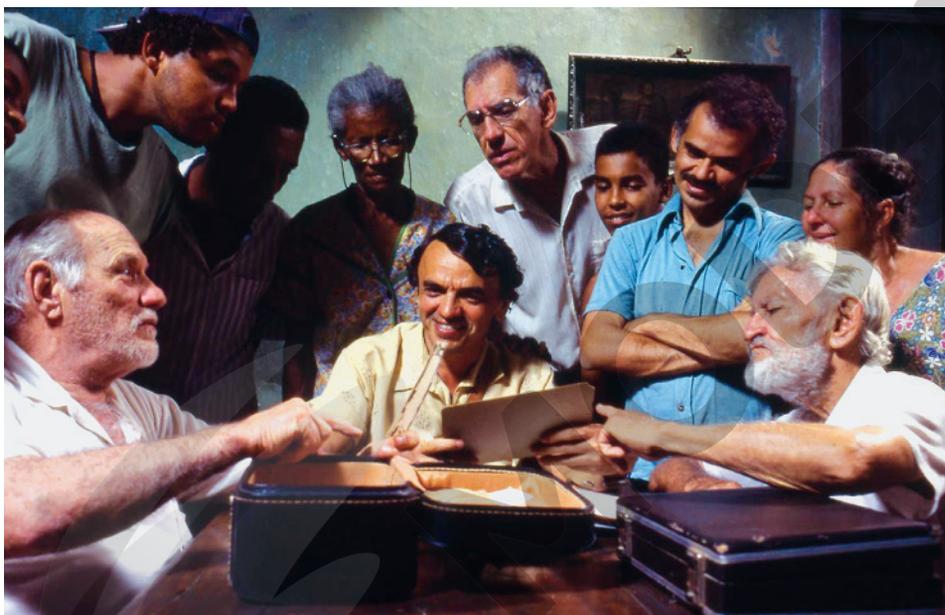
Disponível em: <https://museudapessoa.org>. Acesso em: 27 out. 2021.

Esse museu virtual conta histórias de vida de pessoas não famosas. Há vídeos, canções, áudios, relatos, textos e fotografias que fazem parte das diversas exposições virtuais.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Que recordações você tem de sua infância? Conte aos colegas um momento importante de sua vida.



Cena do filme brasileiro *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffé, 2003. Nessa ficção, os moradores de Javé descobrem que a pequena cidade pode desaparecer sob as águas de uma usina hidrelétrica em construção. Para salvar Javé e transformá-la em patrimônio a ser preservado, eles decidem escrever a história do local, recorrendo à memória e à escrita da História.

ciências humanas. Com esta nova redefinição [...] a História assenhorava-se, por exemplo, do mais recente de seus domínios: o tempo presente. Estudar o momento presente, com vistas a perceber como este momento presente é afetado por certos processos que se desenvolvem na passagem do tempo, ou como a temporalidade afeta de diversos modos a vida presente – incluindo aí as temporalidades imaginárias da memória ou da ficção – passava a ser também uma das tarefas do historiador.

[...] a História é o estudo do homem no tempo e no espaço. As ações e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada dão-se em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo, sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social. Mas com as expansões dos domínios históricos que começaram a se verificar no último século, este espaço também pode ser perfeitamente um 'espaço imaginário' (o espaço da imaginação, da iconografia, da literatura), e adivinha-se que em um momento que não deve estar muito distante os historiadores estarão também estudando o 'espaço virtual' [...]."

BARROS, José D'Assunção.
História, espaço e tempo:
interações necessárias.
Varia Historia, UFMG,
Belo Horizonte, v. 22,
n. 36, p. 461-462, 2006.

Para pensar

Resposta pessoal. Os estudantes podem citar diversas recordações, como o primeiro dia na escola, o nascimento de um irmão, uma viagem, um evento esportivo, uma comida preferida, brincadeiras realizadas, filmes assistidos etc. Depois de ouvir as respostas, questione os estudantes sobre os motivos que os levaram a "guardar" essas lembranças. Destaque a importância da memória em nossa vida, apontando que a memória envolve lembranças e esquecimentos.

Alerta ao professor

O texto “Interpretar culturas” promove o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar a interpretação de culturas como um dos objetivos do saber histórico, pautando-se por um conceito amplo de cultura, pelo combate ao etnocentrismo e pela valorização da pluralidade cultural.

Interpretar culturas

Cultura é o modo de vida criado e transmitido de uma geração para outra. Abrange conhecimentos e obras, artes e ciências, normas e costumes.

A cultura envolve o que pensamos e fazemos como membros de um grupo social. Assim, as danças, os jogos, as comidas, as músicas e as linguagens são exemplos de **manifestações culturais**.

Quando viajamos para outros lugares ou estudamos História, entramos em contato com vários tipos de manifestação cultural e podemos notar **semelhanças e diferenças** nos modos de pensar, sentir e agir das pessoas.

Nesses contatos culturais, algumas pessoas ou alguns grupos podem discriminar o outro, pois julgam que sua cultura é superior ou melhor. Esse comportamento é chamado de **etnocêntrico**, que se refere à tendência de uma pessoa achar que sua própria cultura é o “centro do mundo”. O etnocentrismo provoca conflitos sociais, pois sua prática implica negar, rejeitar, perseguir ou repudiar o outro, isto é, aquele que é diferente.

Uma atitude historiadora nos faz refletir sobre o fato de que as culturas representam diferentes respostas ou soluções aos desafios da vida. Desse ponto de vista, por exemplo, não existe uma única cultura no território brasileiro, mas múltiplas culturas convivendo simultaneamente (multiculturalismo). Além disso, não existem culturas superiores ou inferiores, melhores ou piores. O que existe são diversas formas de se vestir, de comer, falar, brincar, trabalhar, pensar sobre a vida. É o que chamamos de **diversidade cultural**.

Quando reconhecemos nossa cultura, valorizamos nossa **identidade pessoal e social**. Além disso, o convívio democrático exige respeito pelo outro e valorização da pluralidade das culturas.



Roda de capoeira em Salvador, Bahia. Fotografia de 2019. A capoeira é um exemplo de manifestação cultural.

Promover a cidadania

Cidadania é nossa maneira de **pertencer** à sociedade. Esse pertencimento ocorre quando, por exemplo, existem garantias aos direitos à vida, à liberdade, à educação, ao lazer, ao trabalho, ao voto eleitoral, entre outros.

Ao estudar História, percebemos que muitos direitos foram conquistados no Brasil, como o voto feminino (1932), a consolidação dos direitos trabalhistas (1943), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) etc. Mas ainda há um longo caminho para se alcançar a cidadania plena. Nesse sentido, é preciso superar as enormes desigualdades entre ricos e pobres que existem no Brasil.

Uma atitude historiadora pode despertar a consciência de cada um de nós para a tarefa de construir uma sociedade mais democrática, que inclua mais pessoas no **exercício da cidadania**, independentemente de idade, sexo, origem, cor da pele ou religião.



O contraste entre moradias de uma comunidade, em primeiro plano, e de um bairro nobre, ao fundo, revela a desigualdade na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2020.

Ofício do historiador

Quem se dedica a pesquisar e a ensinar História é chamado de historiadora ou historiador. Esse profissional produz **saber histórico** ao investigar o que os seres humanos fizeram, pensaram e sentiram no contexto de suas culturas. Esse saber histórico também abrange conhecimentos sobre as relações entre passado e presente.

O ofício do historiador depende de pesquisas variadas, **interpretações de fontes** e formulações de hipóteses sobre seus temas de estudo. A atividade do historiador envolve uma busca pelo conhecimento. E conhecer é uma tarefa contínua, que nunca tem fim. Por isso, o historiador não tem a pretensão de fixar “verdades absolutas ou definitivas”. Nesse sentido, este livro de História, por exemplo, é apenas um **ponto de partida** para seus estudos.

Atividade complementar

Após ler o texto “Promover a cidadania”, formem grupos e completem a frase: “Nós gostaríamos de pertencer a uma sociedade que...”.

Resposta pessoal. O objetivo é sondar quais são os principais anseios dos estudantes em relação à sociedade a que pertencem. Solicite a eles que justifiquem suas respostas.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que aborda a importância do trabalho com fontes históricas em sala de aula.

Uso de fontes históricas em sala de aula

“O tratamento do tema ‘fontes históricas na sala de aula’ remete, inexoravelmente, ao estabelecimento de relações com as atuais discussões historiográficas, porque a História, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhe são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a História acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica. [...]”

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.

Aprender a historiar ou aprender o ofício dos historiadores não significa almejar que o estudante se torne um pequeno historiador, até porque as finalidades do trabalho do historiador, ao produzir conhecimento histórico, são distintas das finalidades do trabalho do professor ao ensinar História. O historiador toma as fontes como matéria-prima para desenvolver o seu ofício e, como especialista, reconhece todo o contexto de produção antes mesmo de delimitá-las para o seu estudo [...]. [...] [Ao passo que] ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar em certo nível de complexidade)

Fontes históricas

Em História, a palavra “fonte” é utilizada para se referir às fontes de pesquisa consultadas pelo historiador. As fontes históricas sugerem pistas sobre o assunto pesquisado e, por isso, devem ser interpretadas pelo historiador e associadas a outras pesquisas.

Existem muitas maneiras de classificar as fontes históricas, isto é, os vestígios e os registros da atividade humana ao longo do tempo. A seguir, vamos conhecer uma classificação que organiza as fontes em escritas e não escritas:

- **escritas** – cartas, letras de canções, livros, jornais, revistas, documentos oficiais etc;
- **não escritas** – pinturas, esculturas, móveis, instrumentos de trabalho, roupas, músicas, filmes, construções, fotografias, utensílios, relatos orais etc.

Durante muito tempo, as fontes escritas foram consideradas as mais importantes para a pesquisa histórica. Atualmente, os historiadores compreendem que as fontes não escritas são igualmente valiosas e relevantes. Isso significou uma mudança que ampliou o modo de produzir o saber histórico.

Entre as fontes não escritas, podemos destacar os **relatos orais** de quaisquer pessoas (idosos, jovens, gente famosa, gente comum). Ao conhecer esses registros, é possível interpretar a memória dessas pessoas e contribuir para a compreensão de um passado recente. É o que chamamos de **história oral**.

Interpretar fontes históricas

Ao analisar as fontes históricas, o historiador pode reunir pistas ou evidências que lhe permitam, por exemplo, reconhecer **mudanças** ocorridas em uma sociedade e o que as provocou. Os processos de mudança podem ocorrer em vários campos: na economia, nas artes, na política, na maneira de pensar, nas formas de viver e de sentir o mundo.

Além das mudanças, o historiador pode observar **permanências sociais**, ou seja, aquilo que não se alterou ou sofreu pouca transformação. Por exemplo: modos de pensar, formas de trabalho, tipos de lazer, construções que não mudaram etc.



Garotos jogando bola em rua da cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1957.



Crianças jogando futebol em São Caetano do Sul, São Paulo. Fotografia de 2016. As regras básicas do futebol permaneceram ao longo do tempo. Porém, houve mudanças em quem pratica o esporte. No passado, era um jogo predominantemente masculino. Hoje, é comum mulheres se dedicarem a esse esporte.

14

Alerta ao professor

Os textos “Fontes históricas” e “Interpretar fontes históricas” contribuem para o desenvolvimento da competência **CECH4**, bem como da habilidade **EF06HI02** no que se refere a analisar os significados dos tipos de fonte que originaram registros históricos em diferentes sociedades e épocas.

Com base em uma mesma fonte histórica, o historiador pode perceber várias informações significativas. Ao encontrar um **recibo** de compra ou venda de um escravizado, por exemplo, ele já observou pelo menos uma informação básica: que houve escravidão nesse lugar, ou seja, que homens, mulheres e crianças foram escravizados e podiam ser negociados como se fossem mercadorias. O recibo também pode conter o nome da moeda utilizada naquela época, entre outros dados.



- a Nome da pessoa escravizada: Benedito.
- b Dona do escravizado: Maria Antônia Teixeira.
- c Valor: 500 mil-réis.
- d Local da negociação: Rio de Janeiro.
- e Data da negociação: 4 de outubro de 1851.

Reprodução de recibo de compra e venda de um escravizado, datado de 1851.



Máscara africana de madeira produzida na Costa do Marfim entre o fim do século XIX e o início do XX.

Já no caso de uma **máscara africana**, o historiador pode investigar quais materiais e técnicas foram empregados pelas pessoas que a produziram, levantar hipóteses sobre sua origem, as formas de utilização etc.

- Matéria-prima: madeira.
- Local de origem: Costa do Marfim.
- Data de produção: entre o fim do século XIX e o início do XX.
- Uso: danças e festivais.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Você costuma registrar momentos de sua vida em fotografias, vídeos, redes sociais etc.? Em sua opinião, é importante guardar esses registros? Por quê?
2. Existe uma única forma de contar uma história? Argumente e cite um exemplo.

15

os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico. [...]

A utilização de documentos no ensino da História [...] não é uma proposta recente na trajetória escolar. [...] O que mudou nas últimas décadas foi o entendimento quanto às suas finalidades nas aulas de História. Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é, tomando os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor.”

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, UFRS, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.

Para pensar

1. Respostas pessoais. O objetivo desta atividade é instigar os estudantes a pensar sobre a importância de sua própria história e dos vestígios dessa história. Além disso, a atividade trabalha com alguns conceitos estruturantes de História, como memória, fonte e evidência. Comente que fotografias, vídeos e postagens em redes sociais podem ser utilizados como fontes históricas e que essas fontes são importantes para preservar memórias.
2. Atividade que promove o exercício da argumentação, ao propor que os estudantes expliquem que há variadas formas de contar uma história, pois quem a conta faz escolhas e interpretações de acordo com seus interesses e objetivos. No caso das narrativas históricas, as interpretações do historiador devem ser coerentes e bem fundamentadas.

Outras histórias

1. De acordo com o texto, o projeto Vídeo nas Aldeias tem como principal objetivo preservar as culturas indígenas, fortalecendo suas identidades e valorizando seus patrimônios. O projeto criou, entre outras, oficinas de imagem e implantou centros de produção e edição de vídeos em diversas aldeias do país. Os vídeos trazem histórias da tradição oral contadas pelos mais velhos, práticas cotidianas das aldeias, relação dos indígenas com os recursos naturais e estratégias de preservação ambiental, entre outros assuntos.

2. Atividade que busca desenvolver a leitura inferencial, ao solicitar que os estudantes associem conceitos gerais apresentados no texto “Fontes históricas” ao caso singular do projeto Vídeo nas Aldeias, tematizado nesta seção. Depois de ouvir as respostas, comente que os vídeos produzidos pelos povos indígenas podem ser utilizados como fontes históricas, pois serviriam de **fontes não escritas**. Como existem muitas formas de classificação das fontes, os estudantes podem utilizar a classificação apresentada no tópico “Fontes históricas”, na página 14, que distingue fontes escritas de não escritas.

OUTRAS HISTÓRIAS

Vídeo nas Aldeias

Segundo o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, vivem no Brasil cerca de 896 mil pessoas que se declaram indígenas. Elas vivem em cidades, áreas rurais ou terras indígenas. Essa população é composta de 305 povos que falam cerca de 274 línguas diferentes.

Os povos indígenas do Brasil possuem uma cultura valiosa e diversificada que deve ser preservada. Com esse objetivo, foi criado o projeto Vídeo nas Aldeias, que procura fortalecer as identidades e os patrimônios indígenas.

Desde sua criação, na década de 1980, o projeto organiza oficinas em mais de cem aldeias indígenas, espalhadas por diversos estados do país. Ao longo desses anos, foram implantados centros de produção e edição de vídeo nas aldeias participantes. Assim, as oficinas funcionam como escolas de cinema.

Atualmente, existem mais de noventa vídeos que apresentam relatos, histórias tradicionais contadas pelos mais velhos, práticas cotidianas das aldeias, relação com os recursos naturais e estratégias de preservação ambiental, entre outros assuntos.

Os vídeos produzidos pelos indígenas estão disponíveis neste *link*: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/> (acesso em: 3 nov. 2021). Nesse *site* é possível conhecer projetos e produções visuais de diversas populações indígenas.



OFICINAS VÍDEO NAS ALDEIAS

Oficina de formação audiovisual promovida pelo projeto Vídeo nas Aldeias, na Terra Indígena Kayapó, Pará. Fotografia de 2018. Atualmente, vários povos indígenas procuram registrar suas histórias por meio de diferentes tecnologias.

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. De acordo com o texto, quais são os principais objetivos e ações do projeto Vídeo nas Aldeias? Que assuntos são tratados nos vídeos produzidos pelos indígenas?
2. Os vídeos produzidos pelos próprios indígenas podem ser utilizados como fontes históricas? Para responder à questão, releia o item “Fontes históricas”, na página 14, e associe-o ao texto “Vídeo nas Aldeias”. A resposta deve apresentar uma explicação e uma conclusão decorrentes dessas leituras.

Outras indicações

Caso considere conveniente, solicite aos estudantes que assistam a vídeos sugeridos na página do Vídeo nas Aldeias, projeto de que trata a seção. Entre tantos vídeos, recomendamos dois documentários:

- *Martírio* (Brasil). Direção de Ernesto Ignacio de Carvalho, Tatiana Almeida e Vincent Robert Carelli, 2016. 160 min. Analisa a resistência dos indígenas Guarani Kaiowá que lutam por suas terras em Mato Grosso do Sul, onde pecuaristas, latifundiários e fazendeiros locais atuam com violência e apoio de políticos ruralistas.
- *As hiper mulheres* (Brasil). Direção de Carlos Fausto, Leonardo Sette e Takumã Kuikuro, 2012. 100 min. Narra a história de um importante ritual realizado por mulheres da etnia Kuikuro, no Alto Xingu, Mato Grosso.

Tempo e formas de registro

Olhar o relógio para saber as horas, combinar o horário para se encontrar com os amigos, esperar os minutos passarem até o fim do jogo, perceber que algumas coisas mudaram em relação ao passado. Esses são exemplos de experiências cotidianas que nos dão a noção de tempo.

Tempo contado pelo relógio

As diferentes culturas podem construir sua própria maneira de contar e registrar o tempo. Isso já aconteceu seja por meio da observação do Sol e da Lua, seja com a utilização de instrumentos como a ampulheta, a clepsidra etc.

Nas cidades atuais, milhões de pessoas controlam seus compromissos pelo relógio. Observe que utilizamos o relógio para saber a hora de acordar, comer, ir à escola, estar com os amigos, praticar esportes, dormir etc.

Com o relógio, dividimos o dia em horas, minutos e segundos. Mas essa forma de medir o tempo não predominou em todas as épocas nem entre todos os povos.

Foi apenas a partir do século XVI que os primeiros relógios mecânicos foram instalados em torres de igrejas, em monumentos de praças e em prédios públicos. Eram lugares bem visíveis para que as pessoas pudessem enxergá-los.

Hoje em dia encontramos relógios de diversos tipos espalhados por vários lugares. Existem relógios de pulso e de parede, relógios que aparecem nos computadores, nos celulares, em luminosos pelas ruas etc.

Relógio em torre do Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Fotografia de 2021.



JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Relógio digital em avenida da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2020.

Para pensar

1 e 2. Respostas pessoais, em parte. Esta é uma atividade interdisciplinar com Matemática. Seu objetivo é trabalhar as diferentes maneiras de medir o tempo, sobretudo por meio de horas, dias e meses. Um estudante que, por exemplo, entra às 7 horas da manhã e sai às 12 horas (meio-dia), passa cinco horas por dia na escola. Em um mês, com cerca de 20 dias letivos, o estudante terá passado 100 horas na escola (5 horas por dia \times 20 dias = 100 horas por mês). Em um ano de aulas, com cerca de 10 meses letivos, esse estudante terá passado mil horas na escola (100 horas por mês \times 10 meses = 1 000 horas por ano).

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM MATEMÁTICA

1. Quantas horas por dia você passa na escola? E por mês?
2. Completado um ano, quantas horas você terá passado na escola?

Alerta ao professor

O texto "Tempo e formas de registro" favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI01, especialmente no que diz respeito à compreensão da noção de tempo.

Alerta ao professor

O texto “Cronologia e calendário” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI01, especialmente no que diz respeito à noção de cronologias e calendários.

Tempo geológico, histórico e anacronismo

Existem diferentes modos de compreender o tempo. Um deles, por exemplo, é o **tempo geológico**, ou seja, aquele relacionado à formação do planeta Terra. Essa noção de tempo é mais trabalhada pela Geografia e pela Física.

Por sua vez, em História, a noção de tempo mais trabalhada é a do **tempo histórico**, ou seja, aquele que se relaciona com as ações dos seres humanos na Terra. Assim, o tempo histórico é o tempo das criações culturais.

Cada sociedade vivencia o tempo histórico à sua maneira. Por isso, os povos têm diferentes formas de contar, sentir e responder aos desafios de seu tempo.

Um dos principais vícios que podem contaminar a análise histórica é o **anacronismo** (do grego, *ana* = “contra” + *crônimo* = “relativo ao tempo”). O anacronismo nos leva a julgar pessoas utilizando critérios atuais, como se fossem válidos para todas as épocas. Desse modo, o anacronismo consiste em atribuir aos sujeitos do passado razões ou sentimentos que não faziam parte de seu tempo histórico.

Por exemplo, não faz sentido dizer que o colonizador português desprezava a Ecologia ao derrubar árvores da Mata Atlântica. O motivo é que, entre os europeus do século XVI, prevalecia a noção de que os recursos naturais eram tão abundantes que podiam ser explorados de forma descontrolada ou indiscriminada. Afinal, a Ecologia é uma área do conhecimento que se desenvolveu, sobretudo, a partir do século XX.

Cronologia e calendário

Ao estudar o tempo, com o objetivo de estabelecer sequências para os acontecimentos, os povos construíram **cronologias**. A elaboração das cronologias varia de acordo com os valores, os interesses e as escolhas de cada povo. Um dos instrumentos das cronologias é o **calendário**, que é um sistema de divisão, medição e organização do tempo. Os calendários apresentam um sistema de contagem do tempo que pode ser organizado com base em atividades humanas, como o cultivo, as festas, o trabalho, as cerimônias religiosas etc.



Calendário asteca produzido entre os séculos XIV e XV, exposto no Museu Nacional de Antropologia, na Cidade do México, México. Fotografia de 2020.

CLASOSGETTY/IMAGES - MUSEU NACIONAL DE ANTHROPOLOGIA, CIDADE DO MÉXICO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Diferentes tipos de calendário foram criados por vários povos, como os judeus, os cristãos e os muçulmanos. A organização dos calendários também variou de acordo com conhecimentos e necessidades de cada povo que os desenvolveu.

Atualmente, a maioria dos países utiliza o **calendário cristão**. Esse calendário organiza a contagem do tempo com base nas seguintes unidades: **dia, semana, mês e ano**. Períodos maiores podem ser contados em blocos de dez anos (**década**), de cem anos (**século**) e de mil anos (**milênio**).

Pelo calendário cristão, ficou convenção que o **ano 1** celebra o nascimento de Jesus Cristo. As datas anteriores a esse evento são assinaladas pela abreviatura **a.C.** (antes de Cristo). Já as datas posteriores não precisam de marcação ou podem vir acompanhadas da abreviatura **d.C.** (depois de Cristo).

Entre os antigos gregos, esse marco encontrava-se nos primeiros Jogos Olímpicos, realizados 776 anos antes de Jesus Cristo nascer (ou 776 a.C., pelo calendário cristão). Para os antigos romanos, o marco era a fundação de Roma, que teria ocorrido em 753 a.C. O calendário cristão conta o tempo a partir do ano calculado para o nascimento de Jesus Cristo. Esse calendário só foi adotado pelos cristãos em 532 d.C., por sugestão do monge Dionísio. O monge calculou que o nascimento de Cristo teria ocorrido 753 anos depois da data em que os romanos diziam que sua cidade tinha sido fundada.

Muçulmanos e judeus também contam o tempo a partir de datas importantes para eles. No calendário muçulmano, o ano se divide em 12 meses de 29 ou 30 dias. O início da contagem neste calendário foi fixado na Hégira, isto é, no ano em que ocorreu a fuga de Maomé da cidade de Meca para Medina (no ano 622 d.C.). Já no calendário utilizado pelos judeus, a contagem dos anos se inicia na “criação do mundo” – o que, de acordo com a religião judaica, ocorreu em 3761 a.C.

Texto elaborado pelos autores.

1. Em que ano estamos no calendário cristão? E no judaico? E no muçulmano?

Resposta: Se estamos, por exemplo, no ano 2024 (no calendário cristão), somamos 3 761 para obter o ano judaico (= 5785) ou subtraímos 622 para calcular o ano muçulmano (= 1402).

2. Podemos afirmar que os calendários são convenções sociais? Explique.

Resposta: Sim, porque diversas sociedades criaram seus calendários adotando como marcos iniciais datas que consideravam importantes em sua cultura.



Pintura em miniatura extraída do *Breviário Grimani*, de Simon Bening, século XVI, em que aparecem as tarefas que normalmente eram realizadas no mês de junho.

Atividade complementar

Leia o texto a seguir e responda às questões.

Marcos iniciais dos calendários

Não se sabe exatamente quando foi criado o primeiro calendário. Supõe-se que tenha sido entre 5 mil e 4 mil anos atrás. Chineses, egípcios e sumérios foram, provavelmente, os primeiros povos a inventar calendários com base nos movimentos dos astros, como o Sol e a Lua.

Cada calendário adotou um marco distinto como ano 1, isto é, para o início da contagem do tempo.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que possibilita aprofundar os estudos sobre os algarismos romanos e suas formas de utilização. Esse assunto é interdisciplinar com Matemática.

O sistema numérico romano

“Já foram contadas e escritas muitas histórias sobre os romanos. Foram feitos também alguns filmes sobre sua época. Filmes que mostram a arquitetura, a crença, os costumes, as batalhas e os grandes imperadores desse povo. Você já viu algum deles? Se você observar bem alguns cenários construídos nesses filmes, vai reparar em um outro elemento do cotidiano dos romanos: os números. Eles estavam por toda a cidade de Roma, principalmente no alto de alguns prédios, em muros e em lápides. [...]”

Na numeração romana eram utilizadas letras para simbolizar quantidades: I, V, X, L, C, D e M. [...]

Mas a que valores os símbolos romanos se referiam? Vamos lá: o I representava um; o V, cinco; o X, dez; o L, cinquenta; o C, cem; o D, quinhentos e o M, mil. Assim sendo, para escrever um número onde alguns desses valores se somavam, os romanos escreviam os símbolos lado a lado:

$$VI (5 + 1) = 6$$

$$XII (10 + 2) = 12$$

$$LIII (50 + 3) = 53$$

$$CX (100 + 10) = 110$$

Existiam duas regras curiosas neste sistema. A primeira dizia que, quando um sinal está à esquerda de outro com valor superior, diminui-se dele. Vamos a alguns exemplos:

$$IV (5 - 1) = 4$$

$$IX (10 - 1) = 9$$

$$XL (50 - 10) = 40$$

$$XC (100 - 10) = 90$$

$$CD (500 - 100) = 400$$

$$CM (1\ 000 - 100) = 900$$

Unidades de tempo

O século é uma unidade de tempo muito utilizada nos estudos de História. Ele costuma ser escrito, na maioria das vezes, em **algarismos romanos**. Exemplos: século XV, século XVII, século XXI. Há pessoas, porém, que preferem representar os séculos em **algarismos arábicos** (15, 17, 21, por exemplo). Nesta coleção, adotamos a primeira forma, algarismos romanos.

Agora, vamos aprender a calcular os séculos e a identificar alguns números romanos.

Algarismos arábicos	Algarismos romanos	Algarismos arábicos	Algarismos romanos	Algarismos arábicos	Algarismos romanos
1	I	11	XI	21	XXI
2	II	12	XII	22	XXII
3	III	13	XIII	30	XXX
4	IV	14	XIV	40	XL
5	V	15	XV	50	L
6	VI	16	XVI	60	LX
7	VII	17	XVII	70	LXX
8	VIII	18	XVIII	80	LXXX
9	IX	19	XIX	90	XC
10	X	20	XX	100	C

Para saber a que século um ano pertence, basta somar **1** ao número de centenas do ano. Por exemplo: o ano 997 tem 9 centenas. Temos, então:

$997 \Rightarrow 9 + 1 = 10$ (**X**, em algarismos romanos). Assim, 997 foi um ano do século X.

Cálculo semelhante pode ser feito, por exemplo, com o ano 1822:

$1822 \Rightarrow 18 + 1 = 19$ (**XIX**, em algarismos romanos).

Já no caso a seguir não há centenas:

$56 \Rightarrow 0 + 1 = 1$. Ou seja, o ano 56 pertence ao século I, em algarismo romano.

Quando, porém, um ano termina em 00, temos uma exceção à regra. Nesse caso, o número de centenas já indica o século e não é preciso somar 1. Observe:

$2000 \Rightarrow 20$ (**XX**, em algarismos romanos). Isso significa que o ano 2000 ainda pertence ao século XX (é o último ano desse século). Já 2001 é o primeiro ano do século XXI.

Os séculos anteriores ao nascimento de Cristo seguem as mesmas regras. Observe:

$401 \text{ a.C.} \Rightarrow 4 + 1 = 5$. Assim, 401 a.C. pertence ao século V a.C. Observe que é o último ano desse século, pois a contagem é regressiva.

Agora, observe mais um caso com o ano terminando em 00:

$400 \text{ a.C.} \Rightarrow 4$. Então, 400 a.C. é o primeiro ano do século IV a.C.

■ Periodizações históricas

Você já percebeu que constantemente estamos agrupando e dividindo o tempo de acordo com as atividades de nosso cotidiano? Por exemplo, o período de estudar, de dormir, o período de férias.

De forma semelhante, os historiadores procuram dividir o tempo histórico em **períodos**, isto é, elaboram **periodizações**. As periodizações variam dependendo das escolhas feitas por quem as elaborou. Por isso, existem diferentes periodizações históricas, que elegem determinados **marcos da memória**.

Linha do tempo

A **linha do tempo** é uma forma de esquematizar assuntos em ordem cronológica. Para construir uma linha do tempo, precisamos escolher os assuntos que desejamos representar e organizá-los em eventos sucessivos (antes e depois) e simultâneos (que ocorrem ao mesmo tempo). Ao criar uma linha do tempo, trabalhamos com alguns conceitos históricos, como duração, sequência, simultaneidade, permanências e rupturas.

Na elaboração da linha do tempo, é possível utilizar escalas. A **escala** estabelece uma correspondência entre uma unidade de medida de comprimento (em geral, o centímetro) e uma unidade de tempo (como mês, ano, década, século etc.). Utilizar escalas não é obrigatório, mas, em alguns casos, é fundamental anunciar que a linha do tempo foi construída sem escala.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Como seria uma linha do tempo sobre sua vida? Escolha alguns momentos marcantes e organize-os em uma linha.

Periodização tradicional da História

Pré-História

Do surgimento do ser humano até a invenção da escrita (cerca de 4000 a.C.).



PHILIPPE MAILLARD/AG. IMAGES/ALBUM/PHOTOREVIA - MUSEU NACIONAL - DARSIRIA, ALEPPO

Estátua neolítica, 6000 a.C.

Idade Antiga ou Antiguidade

Da invenção da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente (476).

Idade Média

Da queda do Império Romano do Ocidente até a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453).



GIANNI DAGLI ORTI/SHUTTERSTOCK - BIBLIOTECA CIVICA, PADOVA

Iluminura de cavaleiro, c. 1434.

Idade Moderna

Da tomada de Constantinopla até a Revolução Francesa (1789).

Idade Contemporânea

Da Revolução Francesa até os dias atuais.



VINICIUS BACARINI/SHUTTERSTOCK

Escultura de Tomie Ohtake, em Santos, São Paulo. Fotografia de 2008.

Linha do tempo fora de escala.

21

Para ler XCVI, os romanos observavam o símbolo de maior valor, no caso deste número, o C, que representa cem. Como existe um X à sua esquerda, subtrai-se dez de cem e então temos noventa. Continuando, temos o símbolo V, que tem valor cinco, e o símbolo I, que tem valor um. Somando estes dois últimos, temos seis. Concluímos que o número XCVI equivale a 96 na nossa numeração. [...]

A segunda regra tinha a ver com a multiplicação por mil. Você viu que para representar o valor mil os romanos utilizavam o símbolo M. Aplicando o princípio dessa numeração, para 2 mil escreviam MM e para 3 mil MMM. Mas imaginem como seria difícil, com este princípio, escrever 20 mil? Seria necessário escrever vinte vezes M. Haja espaço para tanto M!

Para resolver isso, os romanos usavam um traço horizontal sobre as letras que as multiplicavam por mil.”

MORAES, Denise. *O sistema numérico romano*. Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/cienciaetecnologia/o-sistema-numerico-romano/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Nesta atividade, os estudantes são estimulados a refletir sobre sua própria vida e a localizar suas vivências pessoais em uma linha do tempo, construindo, assim, relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade entre os acontecimentos. Seria interessante expor esses trabalhos em um local visível da sala de aula. Isso possibilita ao professor avaliar se os estudantes aprenderam noções básicas de raciocínio temporal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou se ainda existem defasagens que precisam ser resolvidas.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aprofunda a questão do eurocentrismo na periodização tradicional e nas formas de medir o tempo.

Visão histórica eurocêntrica

“Desde o início do século XIX, a construção da História do mundo tem sido controlada pela Europa Ocidental, que registrou sua presença no resto do mundo como resultado da conquista colonial e da Revolução Industrial. Também os chineses, os hindus e os árabes construíram suas histórias mundiais, por sinal com o mesmo caráter parcial (de certa forma todas as histórias são parciais). De fato, poucas culturas estabelecem um vínculo entre o seu próprio passado com o passado das outras civilizações. [...] O que caracteriza a postura europeia, assim como a de sociedades mais simples, é a tendência de impor a própria História ao mundo. Essa tendência etnocêntrica é extensão de um impulso egocêntrico na base de grande parte da percepção humana e se realiza pelo domínio *de fato* de muitas partes do mundo. Eu vejo o mundo necessariamente com meus olhos, não com os olhos dos outros. [...]

É necessário um pensamento mais crítico para combater o inevitável caráter etnocêntrico em qualquer tentativa de descrever o passado ou o presente do mundo. Isso significa, primeiramente, ser cético quanto à pretensão ocidental de ter inventado atividades e valores como democracia ou liberdade. Em segundo lugar, significa olhar para a História a partir da base e não de cima para baixo (ou do presente). Em terceiro lugar, dar o peso adequado ao passado não europeu. Em quarto, é necessária a consciência de que até mesmo a espinha dorsal da historiografia – a localização dos fatos no tempo e espaço – é variável, objeto de construção social, por isso, sujeita a mudança. Portanto, não se trata de categorias imutáveis que emanam do mundo na forma como são apresentadas na consciência historiográfica ocidental.

Debate entre Pré-História e História

Uma das periodizações históricas mais conhecidas e debatidas estabelece a distinção entre um período anterior à invenção da escrita e outro posterior à escrita. Nessa divisão, convencionou-se chamar de **Pré-História** o longo período que se inicia com o surgimento do ser humano e termina com o período em que surgiu a escrita, por volta de 4000 a.C. O período posterior foi denominado **História**.

A distinção entre Pré-História e História foi criada por historiadores europeus que viveram no século XIX. Eles davam grande importância às fontes escritas porque supunham que elas eram mais confiáveis.

Atualmente, os estudiosos não dão tanta importância para essa distinção entre fontes escritas e não escritas. Isso porque há várias formas de registro do passado que podem ser interpretadas. Além disso, o ser humano, desde que surgiu na Terra, é um ser histórico.

Apesar das críticas mais recentes, o termo “Pré-História” continua sendo usado para referir-se ao período inicial da existência humana sobre a Terra. Neste livro, eventualmente, podemos nos referir a esse termo – sabendo que esse período faz parte da História como todos os outros.



Pintura rupestre encontrada na Gruta das Mãos, em Santa Cruz, Argentina. Fotografia de 2017. Pesquisadores calculam que essa pintura foi feita entre 13 mil e 10 mil anos atrás, durante a chamada Pré-História.

BEARFOTOS/SHUTTERSTOCK

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Periodização tradicional e eurocentrismo

Há outra divisão da História, também elaborada por europeus, que destaca quatro grandes períodos: **Idade Antiga**, **Idade Média**, **Idade Moderna** e **Idade Contemporânea**. Essa divisão foi desenvolvida com base no estudo de algumas regiões da Europa, do Oriente Médio e do Norte da África.

Essa periodização tradicional também recebe críticas, porque se baseia em uma visão histórica centrada nos povos da Europa. É, portanto, **eurocêntrica**. É importante conhecê-la porque ela é frequentemente citada. Podemos utilizá-la, mas não devemos nos restringir a essa divisão tradicional.

22

Alerta ao professor

O texto “Periodização tradicional e eurocentrismo” favorece o desenvolvimento das competências **CEH2** e **CEH6**, bem como da habilidade **EF06HI01**, pois trata da periodização dos processos históricos, suas continuidades e rupturas. Já a seção “Painel” desenvolve as competências **CG2** e **CG3**.

Outras indicações

- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
Coletânea de ensaios sobre o desenvolvimento do conceito de História ao longo do tempo, abordando noções como antigo-moderno, memória e calendário.

PAINEL

O tempo

Vários artistas procuraram representar o tempo em suas obras. Uma dessas representações é o quadro *Uma dança para a música do tempo*, do pintor francês Nicolas Poussin (1594-1665).

A seguir, observe uma interpretação de alguns elementos dessa tela.



Uma dança para a música do tempo, pintura de Nicolas Poussin, c. 1636.

- 1 As crianças e o homem idoso representam o **tempo** ou a **passagem do tempo**. O homem idoso toca uma harpa e sua música dá ritmo ao movimento das pessoas, que simboliza a “dança da vida”. Sem a música do tempo, não existiria a dança da vida. Observe, também, que o homem possui asas, trazendo a ideia de que o tempo “voa”.
- 2 As figuras que dançam representam o trabalho, o prazer, a riqueza e a pobreza. Observe que a riqueza não dá a mão para a pobreza. O trabalho olha em direção à riqueza. E o prazer desvia o olhar do trabalho. Na visão do pintor, a relação entre esses quatro elementos marca a vida das pessoas.
- 3 No céu, o pintor representou o deus Apolo e suas seguidoras Horas, as deusas referentes às estações do ano. Os deuses vivem a eternidade, enquanto os humanos vivem no mundo em que tudo começa e termina.
- 4 A estátua representa o deus romano Jano, nome do qual derivou o termo “janeiro”. Jano simboliza a porta de entrada para um novo tempo. A face dupla de Jano representa a síntese do velho e do novo, do passado e do futuro.

As dimensões atuais de tempo e espaço foram estabelecidas pelo Ocidente. Isso porque a expansão através do mundo requereu controle temporal e mapas que emolduraram a História, tanto quanto a Geografia. [...]

Recentemente, a Europa se apropriou do tempo de forma mais determinada e o aplicou ao resto do mundo. Claro, a história mundial precisa ter uma estrutura cronológica única, se quiser ser unificada. Acontece que o parâmetro internacional é basicamente cristão. [...] A globalização compreende uma medida de universalização. [...] Universalização é muito mais do que um problema nas ciências sociais, no contexto da periodização. [...] Por exemplo, os termos ‘Antiguidade’ e ‘feudalismo’ são definidos num puro contexto europeu, atentos ao desenvolvimento histórico particular desse continente. Os problemas surgem quando se pensa sobre a aplicação desses conceitos em outros tempos e lugares, e suas reais limitações vêm à tona.”

GOODY, Jack. *O roubo da História*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-33.

Atividade complementar

Analisem a imagem da seção “Painel” e respondam:

1. Qual é o título dessa pintura? Quem é seu autor?

Resposta: Essa obra se chama *Uma dança para a música do tempo* e foi criada pelo pintor francês Nicolas Poussin.

2. Que outro título você daria para essa obra?

3. Como você representaria o tema do tempo ou da passagem do tempo?

Respostas 2 e 3: Respostas pessoais. O objetivo é desenvolver a criatividade dos estudantes e aprofundar suas reflexões sobre a passagem do tempo.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG3 (atividade 5);
- CECH5 (atividade 4);
- CEH1 (atividade 4);
- CEH3 (atividades 2 e 5);
- CEH6 (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **b** e **d**, que podem ser corrigidas da seguinte forma:

b) Os historiadores investigam o passado e elaboram interpretações provisórias sobre ele.

d) Atualmente, os historiadores podem analisar diversos tipos de fontes, escritas e não escritas.

2. Resposta pessoal. Atividade que desenvolve noções introdutórias de práticas de pesquisa baseadas na construção de questionários e na realização de entrevistas, ao solicitar que os estudantes elaborem um roteiro de perguntas para a coleta e interpretação de fontes orais que possibilitem estabelecer relações entre o passado e o presente. Propõe aos estudantes que comparem as entrevistas, identificando semelhanças e diferenças entre as respostas por meio de perguntas como: as pessoas entrevistadas nasceram na mesma data, bairro, cidade?

3. Atividade interdisciplinar com Matemática. Esta atividade visa trabalhar a escrita e a leitura de algarismos romanos, que costumam ser utilizados para indicar os séculos em História.

a) Resposta pessoal, em parte. Considerando que a faixa etária para os Anos Finais do Ensino Fundamental varia, em média, entre 11 e 14 anos, todos os estudantes nasceram no século XXI. O século XXI se iniciou no ano 2001 e vai terminar em 2100. O século anterior é o século XX, que se iniciou no ano 1901 e terminou em 2000.

b) I, IX, X, XV, XX e XXI.

c) I a.C., I, XV, XX, XXI e XXI.

d) 101 a 200; 701 a 800; 1101 a 1200; 1401 a 1500; 1901 a 2000; 1801 a 1900.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas sobre o trabalho dos historiadores. Depois, reescreva-as de forma correta em seu caderno.
 - a) Esses profissionais investigam as vivências humanas ao longo do tempo.
 - b) Os historiadores revelam verdades absolutas e definitivas sobre o passado.
 - c) Em seu ofício, os historiadores pesquisam, levantam hipóteses e interpretam culturas.
 - d) Atualmente, os historiadores somente analisam fontes escritas, por serem mais confiáveis.
2. Em grupo, entrevistem uma pessoa mais velha que vocês conheçam. Para isso, leiam as orientações a seguir.
 - a) Elaborem um questionário para a entrevista. Observem, a seguir, exemplos de perguntas que podem ser adaptadas por vocês.
 - Qual é o seu nome? Quando e onde você nasceu?
 - Que lembranças você tem de sua infância e de sua juventude?
 - Como eram suas brincadeiras, sua casa e sua rua?
 - Você guarda algum objeto dessa época (fotografias, cartas, roupas, acessórios)? Por que você guarda esse objeto?
 - Você tem saudade de sua infância? Por quê?
 - Se tivesse que dar um conselho para uma pessoa mais jovem, o que diria?
 - b) Registrem a entrevista em texto, vídeo ou áudio.
 - c) Apresentem a entrevista para os colegas da turma.
 - d) Identifiquem semelhanças e diferenças entre as respostas dos entrevistados.

INTEGRAR COM MATEMÁTICA

3. Para refletir um pouco mais a respeito da divisão do tempo em anos e séculos, faça as atividades a seguir. Se necessário, peça ajuda ao professor.
 - a) Escreva no caderno, em algarismos romanos, o século em que você nasceu e o século anterior. Indique o ano do início e o do término de cada um.
 - b) Escreva no caderno, em algarismos romanos, os seguintes séculos: 1, 9, 10, 15, 20 e 21.
 - c) Indique a que século pertencem os seguintes anos: 100 a.C., 10, 1500, 1988, 2001, 2020.
 - d) Indique o ano em que começou e o ano em que terminou cada um dos seguintes séculos: II, VIII, XII, XV, XX e XIX.

24

Interpretar texto e imagem

4. **a)** É interessante sugerir aos estudantes que construam um quadro para organizar as respostas. Esta atividade possibilita ao professor avaliar se os estudantes têm dificuldade em concentrar sua atenção e perceber semelhanças e diferenças entre variadas fontes históricas. A seguir, confira um exemplo.

ELEMENTOS	FONTE 1	FONTE 2	COMPARAÇÃO
COR	Em preto e branco	Colorida	As cores das fotografias são diferentes.
DATA	1908	2019	As datas das fotografias são diferentes. A da fonte 1 é do início do século XX; e a da fonte 2 é do século XXI.

Continua

Interpretar texto e imagem

4. Analise e compare as duas imagens a seguir.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



Alunas aprendem costura na Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1908.

SERGIO PEDREIRA/USAFI IMAGENS

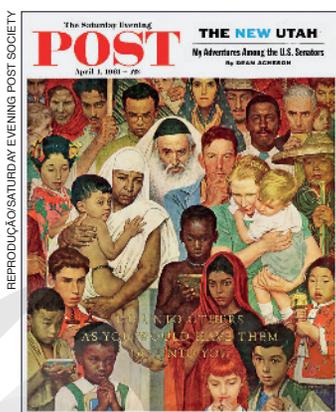


Alunas e alunos em sala de aula da Escola Municipal Benedito de Oliveira Barros, em Itaparica, Bahia. Fotografia de 2019.

- Observe os seguintes elementos: cores e datas das fotografias; cidades onde elas foram tiradas; pessoas e cenários retratados.
- Comparando essas fotografias, você diria que, ao longo do tempo, as escolas mudaram ou continuaram iguais? Explique sua resposta.
- Agora compare sua classe com as salas de aula representadas nessas duas fotografias. Analise semelhanças e diferenças entre elas.

5. Observe a imagem e responda às questões.

INTEGRAR COM ARTE



Capa de revista com a pintura *Regra de ouro*, do artista estadunidense Norman Rockwell, 1961. Na obra, está escrita a frase, em inglês, "Do unto others as you would have them do unto you", que pode ser traduzida por "Faça aos outros aquilo que você gostaria que fizessem a você".

- Qual é o nome dessa obra? Em que ano foi criada? Quem é seu autor?
- Compare as pessoas representadas na imagem. Quais são suas semelhanças e diferenças?
- Qual é o sentido da frase escrita na obra?
- Em sua opinião, as diferenças étnicas, religiosas, de idade e de gênero são respeitadas atualmente no Brasil? Desenvolva sua resposta argumentando.

b) Comparando as fotografias, é possível dizer que as escolas do passado e do presente permanecem sendo espaços educativos onde o trabalho dos professores continua fundamental. No entanto, é importante destacar que, no passado, havia classes destinadas somente às mulheres ou aos homens.

c) Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é aproximar os conteúdos das vivências dos estudantes identificando relações entre o passado e o presente. Estimule os estudantes a fotografar a sala de aula e a guardar esse registro.

5. Atividade que contribui para o desenvolvimento de aspectos do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao solicitar aos estudantes a interpretação de uma pintura cujo tema é o respeito às múltiplas manifestações religiosas.

a) A obra se chama *Regra de ouro* e foi criada em 1961 pelo artista estadunidense Norman Rockwell.

b) A obra representa personagens de diferentes idades, etnias etc. Essas personagens parecem ter diversas crenças religiosas.

c) A frase é um apelo ao convívio solidário, ao respeito, à tolerância entre pessoas de diferentes crenças.

d) Resposta pessoal, em parte. Tema para debate. Espera-se que os estudantes fundamentem suas respostas com exemplos de experiências pessoais. Depois de ouvir as respostas, o professor pode comentar que há grupos da população brasileira (mulheres, negros, indígenas, idosos, jovens, adeptos de religiões afro-brasileiras etc.) discriminados por suas diferenças étnicas, religiosas, de idade e de gênero. No entanto, a Constituição Federal de 1988 combate essas discriminações ao estabelecer que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] (Art. 5º).

Continuação

ELEMENTOS	FONTE 1	FONTE 2	COMPARAÇÃO
CIDADE	São Paulo	Itaparica	As cidades são diferentes.
PESSOAS	Alunas e professora	Alunas, alunos e professor	As fotografias mostram perfis de pessoas diferentes. Na fonte 1, existem apenas alunas e uma professora. Na fonte 2, existem alunas, alunos e um professor. Além disso, as duas fotografias apresentam estudantes e docentes.
CENÁRIO	Sala de aula	Sala de aula	As fotografias são de escolas diferentes, mas elas retratam o mesmo tema: a sala de aula.

Habilidades da BNCC

- EF06HI02
- EF06HI03
- EF06HI05

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, as origens da humanidade, e de assuntos correlatos, como explicações míticas, religiosas e científicas, o uso de fontes arqueológicas e paleantropológicas, a identificação dos vestígios humanos mais antigos no continente africano, uma classificação dos primeiros hominídeos, a produção e diversidade cultural do *Homo sapiens* e a caracterização dos períodos Paleolítico e Neolítico.

- **Apresentar** algumas explicações para o surgimento da humanidade: a mitologia grega, o criacionismo judaico-cristão e a Teoria da Evolução.
- **Aprofundar** a noção de fonte histórica e conhecer as formas de trabalho dos paleantropólogos e arqueólogos.
- **Identificar** a África como provável continente de origem dos primeiros seres humanos.
- **Investigar** dois grandes períodos da história humana: Paleolítico e Neolítico.

UNIDADE 1 História e nossas origens

CAPÍTULO

2

Origens da humanidade

Qual é a origem da espécie humana cujo nome científico é *Homo sapiens* (do latim, “homem que sabe”)? Vários pesquisadores estudam essa questão e buscam pistas da existência dos primeiros grupos humanos.

Ao conhecer o passado desses primeiros humanos, podemos compreender melhor nossos modos de ser e de viver.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

O que você já pensou sobre a origem do ser humano? Como você imagina que viviam os primeiros grupos humanos? Comente.

ÖZKAN BILGIN/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES



Arqueólogos trabalham na escavação de uma sepultura em um sítio arqueológico no distrito de Vâ, na Turquia. Fotografia de 2021. Depois de analisados, os ossos fornecem pistas sobre os grupos humanos que viveram na região por volta de 750 a.C.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



ROBERT HARDING/ALAMY/FOTORAENA

Moradia pré-histórica de Skara Brae, localizada na Escócia, habitada por grupos humanos entre 3200 a.C. e 2500 a.C. Fotografia de 2017.



MOISES SABATYBA

Turista observa pinturas rupestres no sítio arqueológico Toca da Extrema II, no Parque Nacional Serra da Capivara, no atual estado do Piauí, datadas de cerca de 1300 a.C. Fotografia de 2018. A análise das figuras e das cenas representadas fornece pistas sobre as formas de vida dos primeiros grupos humanos que habitaram o continente americano.

Para começar

Resposta pessoal. A cada novo assunto, é sempre importante mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes – especialmente sobre este tema (a origem do ser humano), pois se trata de uma questão em aberto, por vezes polêmica e que possui teor religioso. O importante é garantir aos estudantes que expressem livremente suas opiniões, curiosidades e dúvidas sobre o assunto. Após a leitura dos textos do capítulo, é interessante retomar a questão e solicitar aos estudantes que comparem suas respostas iniciais com o que aprenderam.

Alerta ao professor

O conteúdo desta dupla de páginas contribui para o desenvolvimento da habilidade CG2 e da habilidade EF06HI03, pois trata dos significados dos mitos grego e judaico-cristão da fundação da humanidade, bem como da hipótese científica de seleção natural das espécies formulada por Charles Darwin.

Orientação didática

O professor pode comentar com os estudantes que, segundo a mitologia iorubá, foi Olorum, ser supremo, quem criou o mundo e os orixás (divindades), além de ordenar a separação entre o Orum (Céu) e o Ayê (Terra). Já a tarefa de criar os seres humanos teria sido confiada por Olorum ao orixá Oxalá. Para mais informações sobre a mitologia e a cultura iorubá, conferir: ALMEIDA, Maria Inez Couto de. *Cultura iorubá: costumes e tradições*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. Disponível em: https://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/loruba.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

Orientação didática

No texto do capítulo, há três explicações sobre a origem do ser humano: a mitológica grega, a criacionista judaico-cristã e a Teoria da Evolução. Essas explicações devem ser comentadas, mas não qualificadas como “verdadeiras” ou “falsas”, pois são de naturezas distintas.

A Teoria da Evolução, como explicação científica, baseia-se em evidências empíricas, passíveis de comprovação, como os registros fósseis, por exemplo. Já a mitologia grega e o criacionismo judaico-cristão são explicações religiosas elaboradas por diferentes povos e cuja aceitação depende, sobretudo, de um ato de fé.

Glossário

Titã: gigante que, segundo o mito grego, habitava a Terra antes da criação do homem.

Iorubá: um dos maiores grupos étnico-linguísticos da África.

DICA LIVRO

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado.
Adaptação de Antonio Carlos Olivieri. São Paulo: FTD, 2005.

Por meio dessa narrativa podemos conhecer a história de Prometeu, acorrentado a um rochedo e condenado a ali permanecer por toda a eternidade.



Cena da animação brasileira *Orun Àiyé: a criação do mundo*, dirigida por Jamile Coelho e Cintia Maria, 2015. A animação narra histórias da criação do mundo e da humanidade segundo a mitologia iorubá, que atribui ao ser supremo Olorum a criação do mundo.



Júpiter e Pandora, pintura de Francesco Albani, elaborada por volta de 1660. Na tela, Zeus (Júpiter) ordena a expulsão de Pandora como forma de punição pela liberação de todos os males da humanidade.

Explicações de nossas origens

Vários povos do mundo desenvolveram explicações para a questão da origem humana. Elas podem ser encontradas nos mitos, nas religiões e nas ciências. A seguir, vamos conhecer três delas.

Mitologia grega

A mitologia grega tem algumas histórias para explicar a origem dos seres humanos. Em uma delas, o **titã Prometeu** criou os homens a partir do barro. Para terminar sua criação, ele decidiu roubar uma centelha do Sol (fogo divino) e entregá-la aos homens. De acordo com a mitologia grega, porém, o fogo celeste era privilégio apenas dos deuses, seres imortais. Zeus, soberano dos deuses, ficou então furioso, punindo Prometeu e os homens. Como punição, Prometeu foi acorrentado a um rochedo e ali uma águia devorava seu fígado, que, no entanto, se regenerava a cada dia. Depois de sofrer por muito tempo, Prometeu foi libertado.

Já os mortais foram punidos com a criação de **Pandora**, que representa a primeira mulher. Como muitos personagens da mitologia grega, Pandora era repleta de virtudes e defeitos. Ela foi criada por vários deuses e cada um deles lhe deu um talento especial. Ao final, Zeus confiou a Pandora uma caixa, recomendando que ela jamais a abrisse. Porém, um dia, Pandora decidiu abrir essa caixa e dela saíram todos os males do mundo. Assustada, ela fechou a caixa rapidamente, tendo restado ali dentro apenas o último consolo dos mortais: a **esperança**.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um mito de criação dos indígenas Munduruku, que vivem nos estados do Pará e do Amazonas.

Do mundo do centro da terra ao mundo de cima

“No antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, os Munduruku viviam dispersos, sem unidade e guerreando entre si. Era uma situação muito

ruim que tornava a vida mais difícil e indócil. Foi aí que ressurgiu Karú-Sakaibê, o grande criador, que já havia criado tantas coisas boas para este povo.

Contam os velhos que foi ele quem criara as montanhas e as rochas [...]. Era também criação dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitam em todos os rios e igarapés. Karú-Sakaibê tendo percebido que o povo que ele criara não estava

Segundo especialistas, as histórias da criação dos seres humanos não ocupam um lugar de destaque na mitologia grega. Mas existem algumas narrativas sobre a criação humana, bem como mitos que mostram interações dos seres humanos com os deuses e os heróis. Na maioria dessas narrativas, os humanos são caracterizados como mortais, ambíguos e contraditórios, conscientes de suas limitações. E, por isso, eles reverenciam os deuses buscando ajuda e proteção.

Criacionismo judaico-cristão

Nas sociedades influenciadas pela tradição judaico-cristã, existe uma explicação para a origem do ser humano baseada em uma interpretação do livro do Gênesis, parte do Antigo Testamento da *Bíblia*. Observe trechos desse livro:

“No princípio, Deus criou o céu e a terra. [...]

Deus disse: ‘Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra.’ [...]

Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou.”

A Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulinas, 1989. Gn 1: 1, 3, 4, 5, 24, 26, 27.

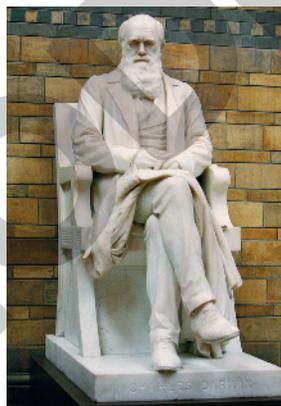
Os trechos citados trazem a ideia de que o ser humano é uma **criação especial** de Deus, diferenciando-se dos outros animais por sua espiritualidade. Essa espiritualidade se revela, por exemplo, na consciência, na linguagem simbólica, na imaginação artística e no senso ético.

Teoria da Evolução

Em 1859, após anos de pesquisa, o cientista inglês Charles Darwin (1809-1882) publicou o livro *A origem das espécies*, no qual propôs que os seres vivos compartilham um mesmo ancestral e que as espécies mudaram, evoluíram e se diferenciaram por meio de uma **seleção natural**. Essa explicação para a origem dos seres vivos foi chamada de Teoria da Evolução.

Para Darwin, a Teoria da Evolução também se aplica à espécie humana. Isso significa que nós, como todos os seres vivos, somos resultado de um longo processo de seleção natural, no qual os indivíduos mais adaptados às condições do meio em que vivem obtêm melhores chances de produzir descendentes e, assim, transmitir suas características.

Nas sociedades cristãs do século XIX, essa teoria provocou grandes polêmicas – Darwin foi criticado por religiosos e cientistas cristãos. Na época, era difícil aceitar a ideia de que os seres humanos tinham um “parentesco” com outros animais.



Charles Darwin, escultura de Joseph Edgar Boehm, 1885. A obra está exposta no Museu de História Natural de Londres, Reino Unido.

PANACEA PICTURES/ALAMY/FOTOREMA
MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL DE LONDRES

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto do biólogo inglês Richard Dawkins sobre a Teoria da Evolução, desenvolvida por Darwin.

A lenta magia da evolução

“Darwin foi a primeira pessoa a compreender que [...] alguns indivíduos sobrevivem por tempo suficiente para se reproduzir enquanto outros não, e que os que sobrevivem são mais bem equipados para sobreviver do que os outros. Assim, seus filhos herdam os genes que ajudaram os pais a viver mais. [...] Se pernas compridas ajudarem (o sapo ou gafanhoto a saltar e fugir de um perigo, por exemplo, um guepardo caçar gazelas ou uma gazela fugir dos guepardos), os indivíduos com pernas mais longas terão menor probabilidade de morrer. E maior probabilidade de viver tempo suficiente para se reproduzir. [...] Desse modo, em cada geração haverá maior probabilidade de os genes para pernas mais compridas serem transmitidos à geração seguinte. Com o tempo, veremos que cada vez mais indivíduos dessa população possui genes para pernas compridas. Portanto, o efeito será exatamente o mesmo que veríamos caso um criador inteligente – um humano que gerenciasse essa reprodução, por exemplo – escolhesse os indivíduos de pernas compridas para se reproduzir. *Só que esse criador não é necessário*: tudo acontece por conta própria, naturalmente, como consequência automática de quais indivíduos sobrevivem o suficiente para se reproduzir e quais não. Por isso, o processo é chamado de *seleção natural*.”

DAWKINS, Richard. *A magia da realidade*: como sabemos o que é verdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 30.

unido, decidiu voltar para unificá-lo e lembrá-lo como havia sido trazido do fundo da terra quando ele decidiu enfeitar a terra com gente que pudesse cuidar da obra que criara. [...]

[...] àqueles que não eram preguiçosos ele disse:

– Vocês serão o começo, o princípio dos novos tempos e seus filhos e os filhos de seus filhos serão valentes e fortes.

E para presentear-los por sua lealdade, o grande herói preparou um campo, semeou e mandou chuva para regá-lo. E tão logo a chuva caiu nasceram a mandioca, o milho, o cará, a batata-doce, o algodão, as plantas medicinais e muitas outras que servem, até os dias de hoje, de alimento para essa gente. Ainda os ensinou a construir fornos para preparar a farinha.”

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2004. p. 9-12.

Alerta ao professor

O texto “Os pesquisadores e suas fontes” contribui para o desenvolvimento da competência CEH6 e da habilidade EF06HI02, pois aborda aspectos sobre a construção do conhecimento histórico.

Outras indicações

Sugerimos a leitura dos seguintes livros que abordam o tema da origem do ser humano:

- DAWKINS, Richard. *A magia da realidade: como sabemos o que é verdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- OBEID, Cesar. *Quando tudo começou: mitos da criação*. São Paulo: Panda Books, 2015.
- TORT, Patrick. *Darwin e a ciência da evolução*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

A teoria e a polêmica

Algumas polêmicas ocorreram em virtude de interpretações **incorretas** da Teoria da Evolução, como a ideia de que os seres humanos descendem dos macacos. O que a Teoria da Evolução sugere é que humanos e demais primatas (macacos, chimpanzés, gorilas etc.) compartilharam, em algum momento, um mesmo ancestral.

Mas atenção: não se deve pensar na evolução das espécies como um “aperfeiçoamento” em linha reta. A situação se parece mais com uma teia complexa.

Atualmente, a Teoria da Evolução é estudada nas ciências e, assim como todas as teorias científicas, é continuamente questionada, revista e aprimorada.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2018.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Por que a pergunta feita pelo atendente e a resposta, dada pelo personagem caracterizado como um ser humano pré-histórico, causam humor na tirinha?

Glossário

Arqueologia: ciência que estuda os vestígios produzidos pelas sociedades do passado, como instrumentos de pedra, peças de cerâmica e sepulturas.

Paleantropologia: ciência que estuda os fósseis humanos. Em geral, os fósseis comumente encontrados são as partes mais resistentes do corpo, como ossos e dentes.

Fóssil: refere-se a organismos, restos deles ou ainda vestígios de sua existência no ambiente, que se conservaram por milhares ou milhões de anos.

Os pesquisadores e suas fontes

As investigações sobre os antepassados humanos costumam ser realizadas por pesquisadores das áreas de **arqueologia** e de **paleantropologia**. Essas investigações geralmente se baseiam em fontes como **fósseis** humanos e outros **vestígios** das primeiras sociedades. Com base nessas fontes, os pesquisadores elaboraram **hipóteses** sobre o desenvolvimento dos seres humanos.

Na construção desse conhecimento, não há respostas definitivas para todas as questões. Trata-se de um conhecimento em constante elaboração, pois muitas perguntas sobre o passado ainda não têm resposta. A qualquer momento novas fontes podem ser encontradas e novas interpretações elaboradas.

30

Orientação didática

Ao abordar a Teoria da Evolução, o tema possibilita propor um trabalho interdisciplinar com o professor de Ciências. Vale ressaltar que, no componente curricular Ciências, o tema é desenvolvido no 9º ano, a partir da habilidade EF09CI11 (Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo).

Para pensar

A resposta do personagem caracterizado como ser humano pré-histórico causa humor porque pode ser interpretada em duplo sentido, assim como a pergunta feita pelo personagem atendente. O personagem pré-histórico teria sido o primeiro a chegar à fila para comprar petiscos, bem como seria o ancestral dos demais personagens.

Na África, os vestígios mais antigos

Segundo alguns pesquisadores, os fósseis mais antigos de nossos ancestrais estão na África. Esses ancestrais teriam migrado para outros continentes: Ásia, Europa, Oceania e América.

O ser humano e seus “parentes” ancestrais fazem parte da família biológica chamada **Hominidae**. Entre os homínídeos, vamos destacar o gênero **Australopithecus** e o gênero **Homo**.

As espécies mais antigas de *Australopithecus* viveram na África há cerca de 4,5 milhões de anos. Caminhavam em pé (bipedismo), em posição semiereta, e tinham estatura média de 1,20 metro e dentes molares relativamente resistentes. Supõe-se que a sua alimentação era à base de vegetais, como gramíneas, raízes, sementes e brotos. Algumas espécies, porém, também se alimentavam de lagartos, ovos e pequenos mamíferos. A maioria dos *Australopithecus* extinguiu-se há cerca de 1 milhão de anos.

Já as espécies mais antigas do gênero *Homo* viveram na África há aproximadamente 2 milhões de anos. Entre as principais espécies do gênero *Homo* estão: o *Homo habilis*, o *Homo erectus*, o *Homo neanderthalensis* e o *Homo sapiens*. Nesse ramo dos *Homo*, sobreviveu apenas a nossa espécie, *Homo sapiens*.



Da esquerda para a direita, réplica de fósseis de crânios das espécies: *Australopithecus afarensis*, *Australopithecus africanus*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*. Fotografia de 2018.

DICA LIVRO

SWINNEN, Colette. *A Pré-História passo a passo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Arqueologia, paleontologia, fósseis, darwinismo, domínio do fogo, utensílios de pedra, desenvolvimento da linguagem, habitações, culinária: esses e outros temas são explorados no livro, em linguagem acessível e atraente.



Reconstituição de uma fêmea da espécie *Australopithecus afarensis*, nomeada Lucy, feita com base em fósseis de aproximadamente 3,2 milhões de anos encontrados na Etiópia, África, em 1974.

Orientação didática

As datações indicadas no capítulo, referentes às espécies do gênero *Australopithecus* e do gênero *Homo*, foram retiradas de: LEAKEY, Richard. *A evolução da humanidade*. São Paulo: Melhoramentos, 1982; e JOHANSON, Donald; SHREEVE, James. *O filho de Lucy*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Outras indicações

- LEAKEY, Richard. *A origem da espécie humana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

Livro em que o arqueólogo queniano Richard Leakey apresenta descobertas importantes de fósseis realizadas no século XX. Além disso, o autor explica o impacto do bipedismo, das hipóteses paleontológicas atuais, das pinturas rupestres e do desenvolvimento da consciência humana.

- *Pesquisa Fapesp*.

Página de divulgação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) com diversos artigos, entrevistas, reportagens e vídeos sobre arqueologia. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/?s=arqueologia>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Orientação didática

A descoberta dos fósseis de Lucy foi de suma importância para os estudos sobre a evolução humana. Os paleontólogos encontraram cerca de 40% dos seus ossos, o que possibilitou ampliar os estudos sobre o gênero *Australopithecus* e a sua relação biológica com o gênero *Homo*. Os fósseis foram encontrados pelo paleontólogo estadunidense Donald Johanson e o estudante Tom Gray durante escavações na Etiópia. Pode ser interessante comentar com os estudantes que a fêmea da espécie *Australopithecus afarensis* recebeu o nome Lucy pelo seguinte motivo: horas depois da escavação, enquanto os pesquisadores comemoravam a descoberta dos fósseis, tocava a canção *Lucy in the sky with diamonds* (“Lucy no céu com diamantes”) da banda britânica Beatles. Por essa razão, os pesquisadores começaram a chamá-la de Lucy.

Texto de aprofundamento

A seguir, leia um texto sobre as diversas espécies do gênero *Australopithecus* e do gênero *Homo*.

Esqueletos no armário

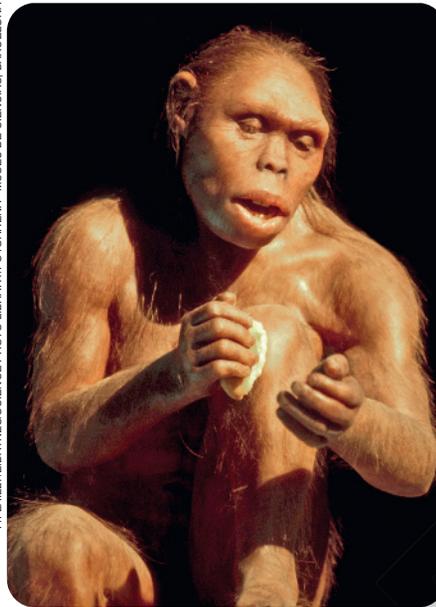
“Os humanos surgiram na África Oriental há cerca de 2,5 milhões de anos, a partir de um gênero anterior de primatas chamado *Australopithecus*, que significa ‘macaco do Sul’. Por volta de 2 milhões de anos atrás, alguns desses homens e mulheres arcaicos deixaram sua terra natal para se aventurar e se assentar em vastas áreas da África do Norte, da Europa e da Ásia. Como a sobrevivência nas florestas nevadas do norte da Europa requeria características diferentes das necessárias à sobrevivência nas florestas úmidas da Indonésia, as populações humanas evoluíram em direções diferentes. O resultado foram várias espécies distintas, a cada uma das quais os cientistas atribuíram um nome latino pomposo.

Os humanos na Europa e na Ásia Ocidental deram origem ao *Homo neanderthalensis* (‘homem do vale do Neander’), popularmente conhecidos como ‘neandertais’. Os neandertais, mais robustos e mais musculosos do que nós, *sapiens*, estavam bem adaptados ao clima frio da Eurásia Ocidental da era do gelo. As regiões mais ocidentais da Ásia foram povoadas pelo *Homo erectus*, ‘Homem ereto’, que sobreviveu na região por quase 1,5 milhão de anos, sendo a espécie humana de maior duração. Esse recorde dificilmente será quebrado, mesmo por nossa própria espécie. É questionável se o *Homo sapiens* ainda existirá daqui a mil anos, de modo que 2 milhões de anos certamente está fora do nosso alcance. [...]

PAINEL

Gênero *Homo*

A seguir, observe algumas representações e características de espécies do gênero *Homo*.



P.PLAILLY/E.DAVINES/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOAERNA - MUSEU DE CIÊNCIAS, BARCELONA

Homo habilis (“homem habilidoso”)

Por que tem esse nome: segundo pesquisadores, esse hominídeo produziu os primeiros instrumentos de pedra e madeira.

Onde e quando viveu: há aproximadamente 2,2 milhões de anos no continente africano.

Outras informações: alimentava-se de vegetais e carne.

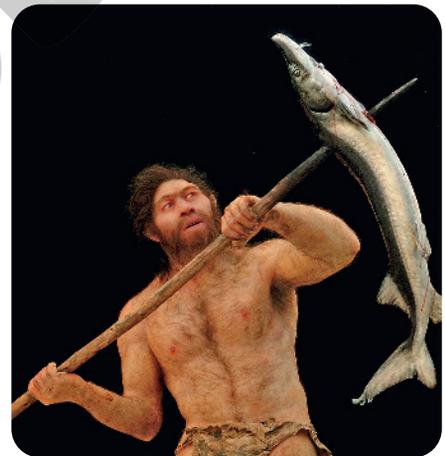
Reconstituição representando uma mulher da espécie *Homo habilis*. A peça está exposta no Museu de Ciências de Barcelona, na Espanha.

Homo erectus (“homem ereto”)

Por que tem esse nome: foi a primeira espécie a ter a postura mais ereta, o que lhe permitia, por exemplo, enxergar a uma distância maior e ter as mãos livres para encontrar sua caça e se proteger de predadores.

Onde e quando viveu: há quase 2 milhões de anos até cerca de 300 mil anos atrás em regiões dos continentes africano, europeu e asiático.

Outras informações: esse hominídeo aprimorou os instrumentos de pedra e passou a caçar de maneira mais organizada. Além disso, foi o primeiro a utilizar o fogo.



P.PLAILLY/E.DAVINES/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOAERNA

Reconstituição do Homem de Pequim, fóssil de *Homo erectus* encontrado na China nos anos 1920.

STUDIO DAINESCRO MAGNONVALMAYFOTODARENA - MUSEU DA EVOLUÇÃO HUMANA, BURGOS



Reconstituição do *Homo neanderthalensis* exposta no Museu da Evolução Humana, na cidade de Burgos, na Espanha.

Homo sapiens (“homem que sabe”)

Por que tem esse nome: recebeu esse nome por ter desenvolvido a consciência reflexiva, capaz de pensar sobre seu próprio pensar e agir.

Onde e quando viveu: há evidências arqueológicas que datam de cerca de 200 mil anos atrás encontradas na África.

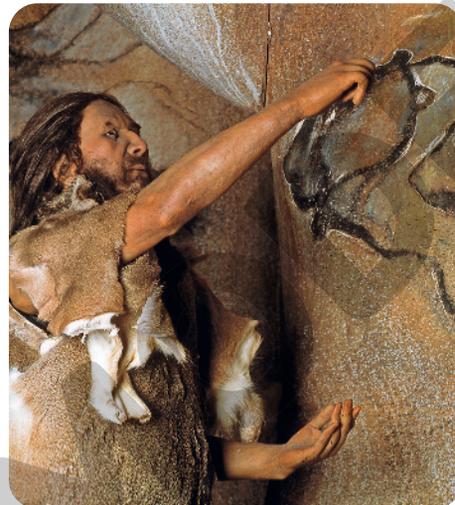
Outras informações: essa é a espécie da qual fazemos parte, é o ser humano moderno. Além da consciência reflexiva, os *sapiens* aprimoraram a linguagem falada e escrita, a produção de tecnologia e a capacidade de expressão artística. A partir de 10000 a.C., desenvolveu a agricultura e a criação de animais, a organização dos primeiros centros urbanos etc.

Homo neanderthalensis (“homem de Neandertal”)

Por que tem esse nome: fósseis dessa espécie foram encontrados pela primeira vez na região do Vale de Neander, na Alemanha.

Onde e quando viveu: há aproximadamente 135 mil anos até cerca de 34 mil anos atrás em partes da Europa, do Oriente Próximo e da Ásia.

Outras informações: esse homínido desenvolveu instrumentos de pedra, como facas, raspadores e pontas de lança. A construção desses instrumentos exigia muito controle nas mãos e uma ideia prévia mais exata do trabalho a ser realizado. Segundo pesquisadores, o *Homo neanderthalensis* já tinha linguagem falada, cuidava dos mais idosos e dos doentes, além de colocar flores e pedras nas sepulturas quando enterrava seus mortos.



Reconstituição de Cro-Magnon, um dos mais antigos *Homo sapiens*, exposta no Museu de História Natural de Stuttgart, na Alemanha.

VOLKER STEGERNORDSTAR - 4 MILLION YEARS OF MAN SCIENCE PHOTO LIBRARY / FOTOARENA - MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL, STUTTGART

Texto elaborado pelos autores com base em: LEAKEY, Richard. *A evolução da humanidade*. São Paulo: Melhoramentos, 1982; JOHANSON, Donald; SHREEVE, James. *O filho de Lucy*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Enquanto esses humanos evoluíam na Europa e na Ásia, a evolução na África Oriental não parou. O berço da humanidade continuou a nutrir numerosas espécies novas, como o *Homo rudolfensis* (‘homem do lago Rudolf’), o *Homo ergaster* (‘homem trabalhador’) e, finalmente, nossa própria espécie, que, sem modéstia alguma, denominamos *Homo sapiens* (‘homem sábio’). [...]

É uma falácia comum conceber essas espécies como dispostas em uma linha reta de descendência, com os *ergaster* dando origem aos *erectus*, os *erectus* dando origem aos neandertais e os neandertais dando origem a nós. Esse modelo linear dá a impressão equivocada de que, em determinado momento, apenas um tipo de humano habitou a Terra e de que todas as espécies anteriores foram meros modelos mais antigos de nós mesmos. A verdade é que, de aproximadamente 2 milhões de anos a 10 mil anos atrás, o mundo foi habitado por várias espécies humanas ao mesmo tempo. E por que não? Hoje há muitas espécies de raposas, ursos e porcos. O mundo de 100 mil anos atrás foi habitado por pelo menos seis espécies humanas diferentes. É nossa exclusividade atual, e não a multiplicidade de espécies em nosso passado, que é peculiar – e, talvez, incriminadora.”

HARARI, Y. N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2015. p. 9-10.

Atividade complementar

Com base no texto “Sítios arqueológicos”, responda às questões a seguir.

1. Por que o sítio arqueológico de Maropeng, na África do Sul, é chamado “berço da humanidade”?

Resposta: É esperado que os estudantes digam que o sítio arqueológico de Maropeng é chamado “berço da humanidade” porque ali foram encontrados alguns dos mais antigos fósseis de hominídeos. De modo geral, diversos pesquisadores consideram que os primeiros ancestrais dos seres humanos surgiram há alguns milhões de anos no continente africano.

2. Que fósseis são exibidos no museu de Maropeng? Cite exemplos.

Resposta: Entre os fósseis em exposição no museu destacam-se a Senhora Ples, um esqueleto de *Australopithecus africanus*, e o Pezinho, um exemplar de ancestral que teria vivido entre 3,1 e 4,1 milhões de anos atrás. É possível comentar também que o sítio de Maropeng abriga treze áreas de escavação de onde saíram mais de mil fósseis de hominídeos com aproximadamente 7 milhões de anos.

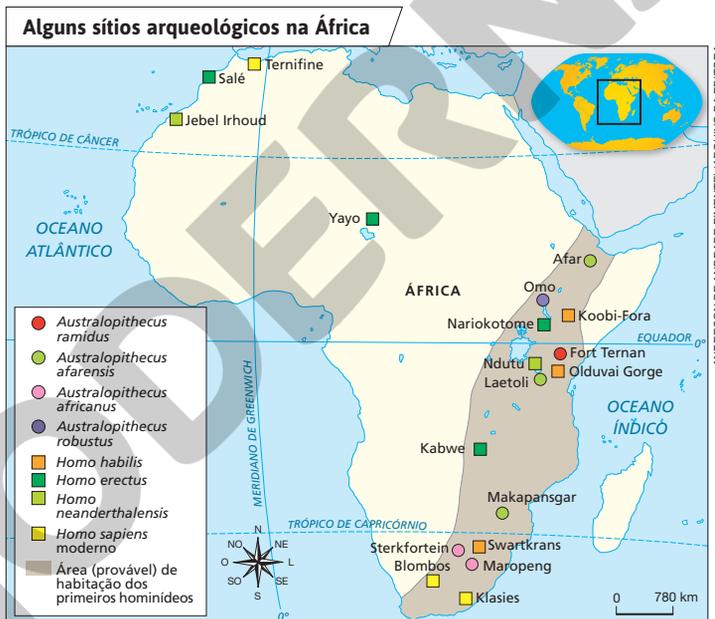


Visitantes observam exposição no Centro de Maropeng, próximo a Johannesburgo, África do Sul. Fotografia de 2018.

Sítios arqueológicos

Os locais onde são encontrados vestígios das atividades humanas são chamados de **sítios arqueológicos**. O continente africano apresenta muitos desses sítios. Um dos mais conhecidos é Maropeng, localizado na África do Sul, pois lá foram encontrados alguns dos fósseis mais antigos de hominídeos. A palavra “Maropeng”, na língua setswana, significa “retorno ao local de origem”. Ali existem áreas de escavação que foram consideradas “berço da humanidade”.

Na região de Maropeng foi construído um moderno museu que expõe inúmeros fósseis de hominídeos. Entre esses fósseis, destaca-se um, conhecido como “Senhora Ples”, que consiste em um esqueleto de *Australopithecus africanus* de mais de 2 milhões de anos; outro, conhecido como “Pezinho”, é um exemplar de um ancestral com idade entre 3,1 e 4,1 milhões de anos.



Observando o mapa

RESPONDA NO CADERNO

De acordo com a legenda do mapa, indique o que representam os círculos coloridos, os quadrados coloridos e a área na cor cinza.

Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

Os círculos coloridos representam os sítios arqueológicos nos quais existem vestígios das espécies do gênero *Australopithecus*. Os quadrados coloridos representam os sítios arqueológicos nos quais existem vestígios das espécies do gênero *Homo*. A área na cor cinza representa a provável região de habitação dos primeiros hominídeos.

■ Homo sapiens e diversidade cultural

Todos os seres humanos que vivem atualmente na Terra pertencem à mesma espécie: *Homo sapiens*. A diversidade de cor da pele ou cor dos olhos, dos tipos de cabelo ou de estatura diz respeito apenas à aparência física, pois não representa diferenças biológicas profundas.

Homo sapiens significa “homem que sabe”. Essa caracterização da espécie humana leva em conta, principalmente, nossa capacidade de saber tanto sobre as coisas do mundo quanto sobre nós mesmos. Além disso, os seres humanos desenvolveram uma linguagem elaborada, inventaram técnicas e criaram instrumentos, o que melhorou a condição de vida e de sobrevivência.

Combinando trabalho à criatividade, os seres humanos construíram um mundo próprio, que se manifesta por meio de **bens materiais** (habitações, vestimentas, obras de arte, meios de transporte) e **bens não materiais** (costumes, religião, ciência). O conjunto de todos esses bens compõe a **cultura**.

Analisemos, a seguir, por que o desenvolvimento de culturas é um dos traços distintivos dos *Homo sapiens*.



Dançarinos de frevo se apresentam em Recife. Fotografia de 2020. Com origem no estado de Pernambuco, o frevo é uma forma de expressão musical considerada patrimônio cultural imaterial da humanidade pela Unesco.



Vista do centro histórico da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Fotografia de 2021. Fundada no século XVIII, Ouro Preto preserva parte da história colonial do Brasil, e suas construções são consideradas patrimônio cultural material da humanidade pela Unesco.

Assim, o Iphan trata de preservar o patrimônio cultural tanto de natureza material quanto imaterial. [...] Na preservação deste tipo de bem cultural [imaterial] importa cuidar dos processos e práticas, importa valorizar os saberes e os conhecimentos das pessoas. São os ofícios e saberes artesanais, as maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, as danças e as músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares que revelam os múltiplos aspectos da cultura cotidiana de uma comunidade.

A Constituição Federal de 1988, artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial [...]. Nesses artigos da Constituição, reconhece-se também a necessidade de se incluir, no patrimônio a ser preservado pelo Estado em parceria com a sociedade, bens culturais que sejam referências dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.”

BRAYNER, Natália Guerra. *Patrimônio cultural imaterial*: para saber mais. Brasília: Iphan, 2007. p. 16.

Alerta ao professor

O texto “*Homo Sapiens* e diversidade cultural” contribui para o desenvolvimento de aspectos do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar como traço inerente à espécie humana a produção de múltiplos bens materiais e não materiais.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre bens materiais e imateriais publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Bens materiais e imateriais

“Somente quando se sente parte integrante de uma cidade ou de uma comunidade é que o cidadão dá valor às suas referências culturais. Essas referências são chamadas de bens culturais e podem ser de natureza material ou imaterial. Os bens culturais materiais (também chamados de tangíveis) são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser das pessoas.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do filósofo francês Edgar Morin sobre as relações entre cultura e natureza.

Complexidade humana

“[...] O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade. [...]”

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro”.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2002. p. 40-41.

Cultura e diversidade

Nós, seres humanos, temos várias diferenças em relação aos outros animais. Nesse sentido, o arqueólogo australiano Gordon Childe apontou que não temos um couro peludo como o urso-polar para manter o calor corporal em ambiente frio. Não temos a capacidade de correr como uma lebre ou um avestruz. Não temos as garras, os dentes e a coloração protetora do tigre, tampouco a armadura defensiva da tartaruga ou da lagosta. Não temos asas para voar nem olhos semelhantes aos de um gavião, que ajudam a localizar melhor a caça.

Entretanto, o ser humano ajusta-se a um número maior de ambientes do que qualquer outro animal. Nós conseguimos, por exemplo, controlar o fogo e fazer casas e roupas. Assim, podemos viver em qualquer lugar, desde o polo norte até o polo sul da Terra, passando também pelas regiões mais quentes do planeta. Com automóveis, somos mais rápidos que a lebre ou o avestruz. Com aviões, voamos mais alto que a águia. Com telescópios, podemos ver mais longe que o gavião.

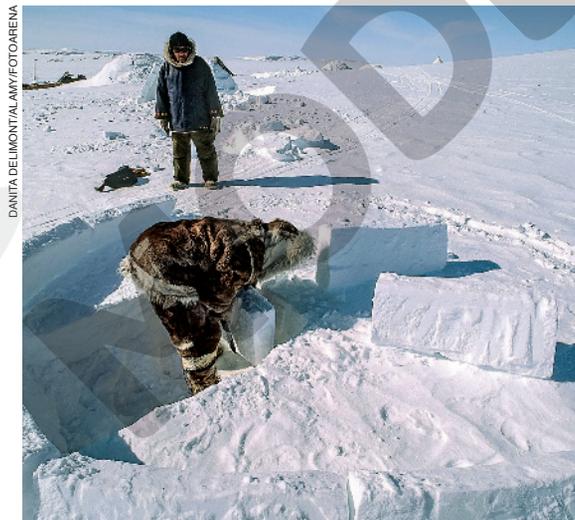
O conhecimento necessário para a produção de itens como fogo, casa, roupa, automóvel, avião e telescópio faz parte de nossa atividade cultural. Todos esses elementos estão relacionados a uma tradição desenvolvida por muitas gerações e transmitida por meio da linguagem (fala, gesto, escrita).

Com isso, podemos afirmar que somos **seres culturais**. Somos criaturas e criadores do mundo em que vivemos. Em muitos aspectos, transformamos a natureza mesmo fazendo parte dela. Nesse processo, criamos coisas extraordinárias, mas também destruímos de modo devastador.

Glossário

Inuíte: nome pelo qual são conhecidos os povos indígenas que vivem entre o Alasca e a Groenlândia.

Na fotografia, **inuítes** cortam blocos de gelo para construir um tipo de habitação chamado iglu, em Nunavut, Canadá. Fotografia de 2019. O gelo é um dos melhores isolantes térmicos encontrados na natureza. Esse tipo de habitação permite que alguns povos sobrevivam durante invernos muito rigorosos.



DANITA DELMONTALAMY/FOTORENA

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Que criações humanas você considera extraordinárias? E devastadoras? Justifique sua resposta.

36

Para pensar

Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate. Esta atividade pode ser realizada em grupo. Em um primeiro momento, os estudantes podem simplesmente listar as invenções humanas que quiserem e acharem interessantes. Depois, eles podem classificá-las em “extraordinárias” e “devastadoras”, procurando justificar suas respostas. É importante ressaltar que uma não contradiz a outra, de modo que não é raro existirem invenções que sejam, ao mesmo tempo, extraordinárias e devastadoras.

O que é cultura?

Já utilizamos algumas vezes a palavra “cultura”. Vamos, agora, apresentar alguns de seus sentidos.

Os biólogos, por exemplo, quando se referem à criação de certos seres vivos, falam em cultura de peixes, rosas, milho, feijão etc.

Na linguagem popular, é comum o uso da palavra “cultura” para designar um vasto conjunto de conhecimentos (repertório), desenvolvido por uma pessoa por meio de leituras, estudos e experiências de vida em geral.

Com frequência, também deparamos com expressões como “casa de cultura”, “centro cultural” e “secretaria de cultura”. Nesse caso, “cultura” se refere ao conjunto de atividades intelectuais e artísticas desenvolvido por determinada sociedade.

Assim, os diferentes sentidos da palavra “cultura” trazem consigo uma ideia básica: a noção de desenvolvimento, formação e realização. Essa noção também faz parte do **uso mais amplo que os historiadores dão à palavra “cultura”**.

Cultura são os modos de ser e de viver criados e transmitidos de uma geração para outra. Abrange elementos materiais e imateriais que constituem as artes, as ciências, as normas, os costumes etc. Cultura envolve o que pensamos e fazemos como membros de um grupo social e engloba as modificações na natureza e na paisagem promovidas pela ação humana.



Contadores de história participam do *Festival de contação de histórias* em Nairóbi, Quênia. Fotografia de 2018. A transmissão de saberes por meio da tradição oral também faz parte do que chamamos de cultura.

Atividade complementar

Antes da leitura do texto “O que é cultura?”, formem grupos e expliquem, com suas palavras, o que vocês entendem por cultura.

Resposta pessoal. Esta atividade visa trabalhar os conhecimentos prévios dos estudantes e pode ser realizada oralmente. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que a palavra “cultura” possui diversos significados. Os estudantes podem comparar suas noções de cultura com as seguintes acepções dessa palavra:

1. Conjunto de atividades voltadas para a criação de plantas e animais. Ex.: cultivo de soja.
2. Vasto repertório que uma pessoa ou grupo social adquiriu, sobretudo, por meio da leitura e de estudos. Ex.: Clarice Lispector tem cultura.
3. Modo de ser e de viver de uma sociedade, incluindo sua língua, técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos etc. Ex.: cultura Tupi-guarani.
4. Conjunto de atividades intelectuais e artísticas desenvolvidas por uma sociedade. Ex.: Secretaria de Cultura.

Alerta ao professor

Os textos “Cultura e diversidade”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, e “O que é cultura?” contribuem para o desenvolvimento das competências CECH3 e CECH5 e da habilidade EF06HI05, pois tratam das modificações na natureza e das paisagens realizadas por diferentes tipos de sociedade, que buscaram se ajustar a ambientes variados e, com isso, produziram culturas.

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir sobre a escultura paleolítica da Vênus de Willendorf. Esse texto apresenta conteúdo interdisciplinar, relacionando História e Arte.

Vênus de Willendorf

“Há mais ou menos 28 mil anos, alguém andava com uma imagenzinha de mulher, uma escultura de 11 centímetros, e a perdeu, ou perdeu-se com ela em Willendorf, na região de Wachau, na Áustria. Em 1908, um grupo de pesquisadores austríacos escavando uma área do vale do Danúbio a encontrou e revelou ao mundo. Intacta, ao ser lavada pela primeira vez, deixou correr com a água a cor vermelha que a coloria e que ainda resta, pouca, nas reentrâncias do corpo da imagem.

Muitas e muitas figuras femininas já foram encontradas: madeira, osso, pedra, barro. Mas nenhuma, dizem os arqueólogos, secundados pelos historiadores da arte, tão interessante, completa, perfeita, como a Vênus de Willendorf. Feita de calcário oolítico [tipo de calcário com grãos arredondados], ela foi encontrada em uma região onde essa pedra não existe. Ou seja, a figura viajou com seu dono por muitos quilômetros antes que se perdesse ali, esquecida por milhares de anos, até que o nosso tempo a encontrasse. Que importância teria essa escultura para quem a guardava?

Nenhum consenso sobre isso. As ideias clássicas de ‘deusa da fertilidade’ e ‘mãe terra’ submetem a imagem a uma adoração religiosa — e uma deusa da fertilidade suporia um grupo já ligado à agricultura, mas esse não era o caso. [...]

Primeiras sociedades

Ao pesquisar a história das diferentes sociedades humanas que tiveram origem na África, arqueólogos e outros estudiosos encontram os mais variados vestígios que demonstram os hábitos e as habilidades desses povos. Entre esses hábitos e habilidades estão, por exemplo, a invenção das primeiras tecnologias, o controle do fogo, o desenvolvimento dos idiomas, das expressões artísticas e dos ritos religiosos. Todas essas transformações culturais, pioneiramente realizadas por diferentes povos africanos, foram promovendo mudanças na natureza e na paisagem e nas formas de relacionamento social.

Agora, investiguemos com mais detalhes alguns desses aspectos da história das primeiras sociedades humanas.

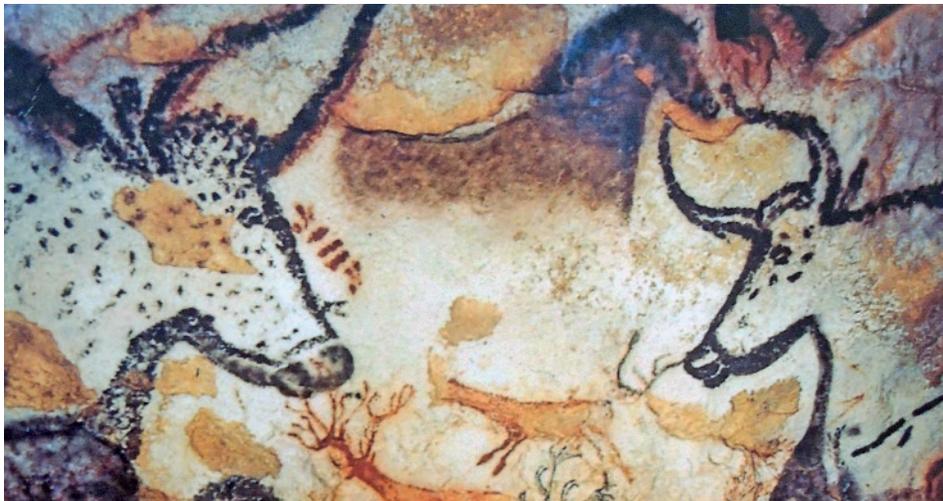


Visitante observa escultura no Museu de Arqueologia de Sanliurfa, na cidade de Sanliurfa, Turquia. Fotografia de 2021. Artefatos encontrados em Karahantepe, um dos importantes sítios arqueológicos do Neolítico, período pré-histórico que vamos estudar a seguir, compõem o acervo do museu e demonstram habilidades artísticas dos primeiros grupos humanos.

Paleolítico: povos caçadores-coletores

As pesquisas indicam que os primeiros grupos humanos caçavam, pescavam e coletavam grãos, frutos e raízes para se alimentar, mas não cultivavam plantas nem criavam animais.

Muitos desses grupos paleolíticos eram nômades, isto é, não viviam em um local fixo. Consumiam alimentos que encontravam na natureza e, quando esses alimentos se tornavam escassos, mudavam-se para outros lugares. Por isso, foram chamados de **caçadores-coletores nômades**.



Pintura rupestre localizada nas cavernas de Lascaux, França. Fotografia de 2021. As pinturas dessa caverna foram produzidas no Paleolítico e são datadas de pelo menos 17 000 anos.

Aos poucos, esses grupos humanos desenvolveram os primeiros instrumentos para caçar, pescar, colher plantas comestíveis, cortar frutos ou mesmo para fazer outros instrumentos, como lanças, arcos, flechas, arpões, lâminas e anzóis. Na fabricação desses instrumentos eram utilizados materiais como madeira, ossos, chifres e pedras lascadas, motivo que levou esse período a ser chamado de **Paleolítico** (*palaiós* = antigo, primitivo; *lithos* = pedra), que significa “velha idade da pedra”.



Instrumento de pedra com ponta afiada produzido no período Paleolítico e encontrado na atual República Tcheca.

Vênus de Willendorf, estátua do período Paleolítico, que representa uma mulher com seios e abdome avolumados. Datada de cerca de 25 000 anos, a estátua foi encontrada nas proximidades de Willendorf, Áustria, em 1908, e é um dos objetos mais importantes encontrados até hoje do período Paleolítico.



Representação divina ou erotismo paleolítico, claramente a escultura tinha alguma importância para quem a fez e para quem a guardou. Mesmo hoje os estudiosos ficam impressionados com o cuidado do acabamento, o refinamento dos contornos, a harmonia das proporções: uma mulher sem rosto, com uma espécie de grande capacete de tranças envolvendo toda a cabeça; ombros estreitos, braços frágeis usando braceletes e quadris muito largos, evidenciando as nádegas, e acompanhando o grande volume da barriga e das coxas; os seios fartos acolhem as mãoszinhas postas confortavelmente sobre eles e o monte de Vênus, bem como a vulva, são bastante explícitos. Essa riqueza de detalhes é única no período e obviamente deu à estatuinha uma repercussão sem precedentes.

E o próprio epíteto, Vênus, já foi também razão de disputas. O problema é que um marquês francês, no século XIX, inventou de batizar uma escultura feminina pré-histórica (a primeira encontrada) de ‘Vênus impudica’, numa paráfrase às tradicionais Vênus chamadas de pudicas porque suas imagens as representam, sempre, cobrindo, ao menos um pouco, partes mais delicadas de seu corpo. Depois do marquês, todas as outras esculturas acabaram sendo chamadas também de Vênus, embora os historiadores da arte reclamem da relação de comparação estabelecida com o padrão clássico grego.”

STROPARO, Sandra M. Objeto arqueológico é uma obra de arte? *Gazeta do Povo*, 12 abr. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/artes-visuais/objeto-arqueologico-uma-obra-de-arte-4os7iakketnrjm3la9un30f6b/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Texto de aprofundamento

O excerto abaixo, do primatólogo e antropólogo britânico Richard Wrangham, defende a importância do controle do fogo e do cozimento de alimentos para o gênero *Homo*.

O fogo e o gênero *Homo*

“A pergunta é antiga: de onde viemos? Os gregos da Antiguidade diziam que as formas humanas tinham sido moldadas pelos deuses com argila. Hoje sabemos que nossos corpos foram moldados por seleção natural e que viemos da África. No passado distante, muito antes que as pessoas começassem a escrever, a lavar o solo ou a usar barcos, nossos ancestrais viviam ali como caçadores-coletores. Ossos fossilizados revelam que temos parentesco com africanos que viveram um milhão de anos atrás, ou mais. E eram pessoas com uma aparência muito semelhante à que temos hoje. Nas rochas mais profundas, porém, os registros de nossa humanidade vão diminuindo até por volta de 2 milhões de anos atrás, quando dão lugar a ancestrais pré-humanos e nos deixam com uma questão que cada cultura responde de uma maneira diferente, mas somente a ciência pode verdadeiramente decidir: o que nos tornou humanos?”

Este livro propõe uma nova resposta. Acredito que o momento da transformação que deu origem ao gênero *Homo*, uma das grandes transições na história da vida, brotou do controle do fogo e do advento de refeições cozidas. O cozimento aumentou o valor da comida. Ele mudou nossos corpos, nosso cérebro, nosso uso do tempo e nossas vidas sociais. Transformou-nos em consumidores de energia externa e assim criou um organismo com uma nova relação com a natureza, dependente de combustível. [...]

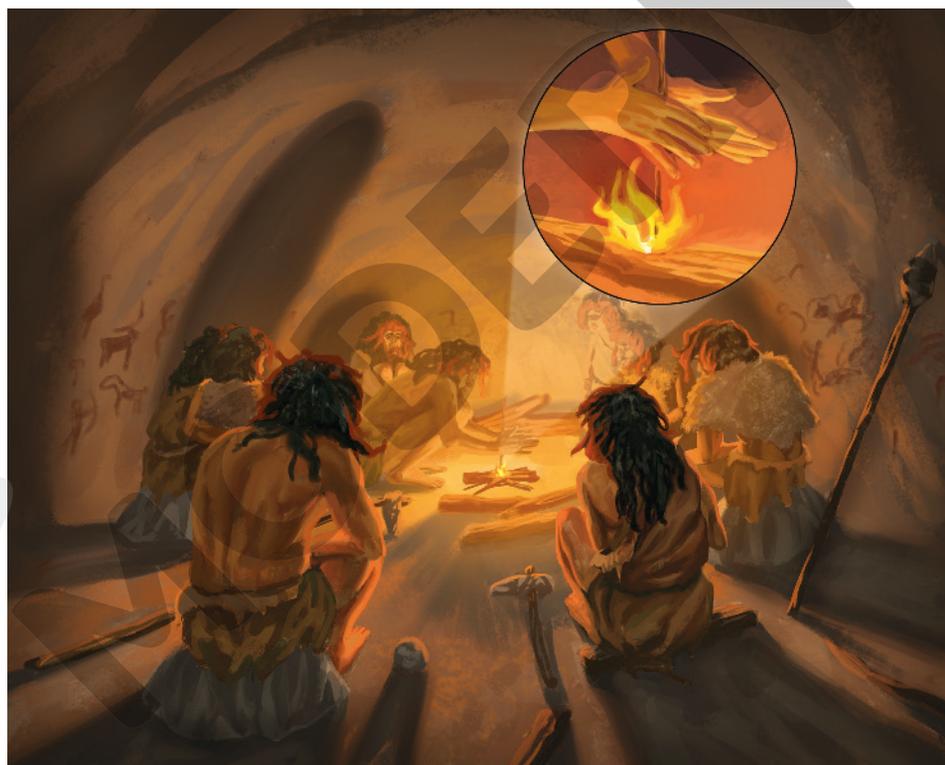
Controle do fogo

Estudos revelam que, durante os milhões de anos do Paleolítico, nosso planeta passou por intensas mudanças climáticas. Assim, os povos das diferentes regiões do mundo tiveram que se adaptar a essas mudanças, criando ou aperfeiçoando maneiras de viver e sobreviver. Nesse período, uma das conquistas mais importantes dos grupos humanos foi o controle **do fogo**. Mas como esses grupos aprenderam a controlar o fogo?

Supõe-se que, no princípio, eles procuraram manter aceso o fogo provocado ocasionalmente pela natureza (por exemplo, as chamas nos galhos de uma árvore atingida por um raio). Depois, descobriram como produzir fogo pelo atrito entre pedaços de madeira ou lascas de pedra.

O fogo foi utilizado de várias maneiras, por exemplo: para combater o frio intenso; iluminar ambientes escuros; afastar animais predadores; cozinhar alimentos em fogueiras. Esses usos do fogo continuam importantes até hoje. Na iluminação, o fogo foi utilizado até a invenção da lâmpada elétrica em 1879.

Além do controle do fogo, os seres humanos começaram a construir **abrigos** utilizando madeira, peles e ossos. Também passaram a fazer **roupas** com peles de animais.



Representação artística de grupo humano reunido em uma caverna ao redor do fogo. No recorte, é ilustrada a técnica de produzir fogo pelo atrito entre pedaços de madeira.

40

Outras indicações

- *A guerra do fogo* (França/Canadá). Direção de Jean-Jacques Annaud, 1981. 97 min.

O filme aborda a vida de dois grupos de seres humanos pré-históricos e suas principais diferenças: o desenvolvimento da linguagem e a tecnologia de domínio do fogo. Para a reprodução em sala de aula, no entanto, é necessário que o professor faça uma seleção prévia das cenas a serem exibidas, a fim de reproduzir as que forem adequadas para a faixa etária dos estudantes.

Neolítico: sociedades agrícolas e pastoris

A partir de 8000 a.C., aproximadamente, em algumas regiões do mundo, parte dos grupos humanos começou a polir as pedras para confeccionar instrumentos, como facas, foices e machados. Esses instrumentos cortavam melhor que os instrumentos de pedra lascada, utilizada no Paleolítico. Esse novo período foi classificado como **Neolítico** (do grego, *neo* = novo; *lithos* = pedra; que significa “nova idade da pedra”).

Além dos instrumentos de pedra polida, considera-se que uma das principais inovações do Neolítico foi o cultivo de plantas (agricultura) e a criação de animais (pastoreio). Essas atividades se tornariam importantes fontes de obtenção de alimento, juntamente à caça, à pesca e à coleta de grãos e frutos silvestres.

O desenvolvimento da agricultura e da criação de animais ocorreu em várias regiões do mundo, mas em diferentes momentos. Por isso, não é possível utilizar uma data exata de término de um período e início do outro. Na África (região do atual Egito) e no Oriente Médio (região do atual Iraque), esse processo teve início por volta de 8000 a.C. (cultivo do trigo e da cevada e criação de ovelhas, porcos e bois). Na América, alguns pesquisadores acreditam que o processo teve início por volta de 6000 a.C. (cultivo de milho, abacate, pimenta, tomate, abóbora, feijão e criação de patos e perus).



Pontas de pedra polida produzidas no Neolítico.

HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU ASHMOLEAN, UNIVERSIDADE DE OXFORD, OXFORD



SIMEONOV/ISTOCK/GETTY IMAGES

Pintura rupestre na caverna Magura, localizada na região da atual Bulgária, produzida em torno de 7000 a.C. Fotografia de 2015. As cenas registradas nas paredes de rocha ofereceram, milhares de anos depois, indícios sobre a vida e o cotidiano dos primeiros grupos humanos.



DICA INTERNET

Museu Nacional de Arqueologia de Portugal

Disponível em: <https://www.mnarqueologia-ipmuseus.pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

O portal do museu reúne páginas com textos e imagens sobre o Paleolítico e o Neolítico.

Que sorte a Terra ter fogo. Material vegetal quente e seco faz algo assombroso: queima. Em um mundo cheio de rochas, animais e plantas vivas, a madeira seca, combustível, nos dá calor e luz, sem os quais nossa espécie seria obrigada a viver como outros animais. É fácil esquecer como a vida teria sido sem o fogo. Mas as noites seriam frias, escuras e perigosas, forçando-nos a esperar impotentemente pelo sol. Todos os nossos alimentos seriam crus. [...]

Hoje, precisamos de fogo onde quer que estejamos. Manuais de sobrevivência nos dizem que, se estivermos perdidos na selva, uma de nossas primeiras ações deveria ser fazer uma fogueira. Além de calor e luz, o fogo nos dá comida quente, água mais segura, roupas secas, proteção contra animais perigosos, um sinal para amigos e até uma sensação de conforto interior. Na sociedade moderna, o fogo pode estar escondido de nossa vista, em uma caldeira instalada no porão, capturado no bloco do motor de um carro ou confinado em uma usina termelétrica, mas ainda dependemos completamente dele. Uma ligação semelhante é encontrada em todas as culturas. Para os ilhéus andamaneses caçadores-coletores da Índia, o fogo é ‘a primeira coisa que pensam em levar consigo quando empreendem uma viagem’, ‘o centro à cuja volta suas vidas sociais giram’, e a possessão que distingue os humanos dos animais. Estes precisam de comida, água e abrigo. Nós, humanos, precisamos de todas essas coisas, mas precisamos também de fogo.”

WRANGHAM, Richard.

Pegando fogo: por que cozinhar nos tornou humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 7-8; 13.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre as inovações técnicas desenvolvidas no Neolítico, com destaque para a produção agrícola.

O Neolítico e a aparição do cultivo e da criação

“Há aproximadamente 12 mil anos antes de nossa Era começa a se desenvolver um novo processo de fabricação de instrumentos, o polimento da pedra. [...] Além dos machados e enxadas que podem fabricar-se pelo polimento de todos os tipos de pedras duras e passíveis de serem afiadas várias vezes, essa época é marcada por outras inovações revolucionárias, como a construção de moradias duráveis, a cerâmica de argila cozida e os primeiros desenvolvimentos da agricultura e da criação.

Entre 10 mil e 5 mil anos antes de nossa Era, algumas dessas sociedades neolíticas tinham, com efeito, começado a semear plantas e manter animais em cativeiro, com vistas a multiplicá-los e utilizar-se de seus produtos. Nessa mesma época, após algum tempo, essas plantas e esses animais especialmente escolhidos e explorados foram domesticados e, dessa forma, essas sociedades de predadores se transformaram por si mesmas, paulatinamente, em sociedades de cultivadores. Desde então, essas sociedades introduziram e desenvolveram espécies domesticadas na maior parte dos ecossistemas do planeta, transformando-os, então, por seu trabalho, em ecossistemas cultivados, artificializados, cada vez mais distintos dos ecossistemas naturais originais. Essa passagem da predação à agricultura, ou seja, a *revolução agrícola neolítica*, foi sem dúvida, como enfatiza V. G. Childe (1983), “a primeira revolução que transformou a economia humana” (*Man makes himself*).

Sedentarização e produção de alimentos

Durante o período Neolítico, a agricultura e a criação de animais forneceram alimentos para as comunidades humanas. No entanto, outra parte dos alimentos continuou vindo da coleta de frutos, da caça e da pesca.

As novas atividades de produção levaram certos grupos a morar por mais tempo nas terras que cultivavam. Criou-se, assim, um novo modo de vida, chamado **sedentarismo**, ou seja, certos povos passaram a habitar um mesmo local de forma prolongada em função, por exemplo, da agricultura.

Os cultivos agrícolas desse período variaram de região para região, destacando-se os de trigo, centeio, cevada, milho, batata, mandioca e arroz. As criações mais comuns eram de carneiros, cabras, bois e porcos.

Aos poucos, com o domínio de técnicas agrícolas e pastoris, muitos grupos foram armazenando alimentos e se organizando em aldeias.

Apesar do enorme avanço tecnológico atual, é possível dizer que a maioria dos alimentos consumidos pela humanidade no século XXI derivam de plantas que foram domesticadas entre 8000 a.C. e 3500 a.C., como trigo, milho, batata, feijão, arroz, centeio, cevada, entre outras. Isso demonstra nossos vínculos com os conhecimentos agrícolas e pastoris dos tempos neolíticos.

PARA PENSAR

RESPOSTA ORALMENTE

Você consome algum dos alimentos domesticados no Neolítico? Cite exemplos.

Agricultor manejando água para irrigação de plantação de feijão, em Paramirim, Bahia. Fotografia de 2019.



42

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências dos estudantes e estabelecer relações entre o passado e o presente. É muito provável que os estudantes já tenham consumido a maioria dos alimentos cultivados citados no texto, como milho, arroz, feijão e trigo. Ressalte que, para satisfazer nossas necessidades nutricionais, é importante consumirmos alimentos variados de forma equilibrada.

Inovações técnicas do Neolítico

Além da agricultura, da criação de animais e da sedentarização, outras transformações importantes aconteceram no período Neolítico. Muitas delas estavam ligadas a inovações técnicas na:

- **cerâmica** – diversos grupos humanos começaram a produzir utensílios de cerâmica, modelando a argila e aquecendo-a no fogo. Supõe-se que foi a necessidade de cozinhar e de armazenar os alimentos que levou à confecção desses utensílios;
- **tecelagem** – vários povos começaram a fiar e a tecer, utilizando as pelagens de animais e as fibras vegetais. Surgiram, então, as primeiras roupas de lã, linho e algodão. Antes disso, as vestimentas eram feitas principalmente do couro e de peles de animais;
- **moradia** – os grupos humanos também começaram a construir casas mais duradouras, feitas de madeira, barro, pedra e folhagem seca. A edificação desses tipos de moradia está relacionada ao processo de sedentarização.



ALFREDO DAGLI/LOFTSHUTTERSTOCK - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, SOFIA

Espécie de vaso de cerâmica encontrado na China, produzido aproximadamente entre 4300 a.C. e 2400 a.C. A produção de utensílios de cerâmica foi uma característica do Neolítico.



TOM VENTRE/ARQUIVO DA EDITORA

Representação artística de cena do cotidiano de um grupo humano do período Neolítico.

Desde seus primórdios, a agricultura humana é bem diferente daquela das formigas ou das térmitas. Cada espécie de formiga ou de térmita cultivadora ou criadora é efetivamente associada a uma única espécie doméstica, que ela cria ou cultiva sempre da mesma maneira, com a ajuda de instrumentos anatômicos (mandíbulas e patas anteriores) e segundo uma organização social imutável. À diferença dessas espécies cultivadoras ou criadoras, diretamente produzidas pela Evolução, o homem não nasceu agricultor: quando ele apareceu, o *Homo sapiens sapiens* era caçador-coletor. Quando ele começou a praticar o cultivo e a criação, ele não encontrou na natureza nenhuma espécie previamente domesticada, mas domesticou um grande número delas. Não dispunha também de instrumentos anatômicos adaptados ao trabalho agrícola, mas os fabricou de todas as maneiras e cada vez mais poderosos. Enfim, nenhum saber inato ou revelado lhe ditava a arte e a maneira de praticar a agricultura, e graças a isso, ele pôde ajustar livremente os sistemas de cultivo e de criação extraordinariamente variados e adaptados aos diferentes meios do planeta, transformando-os de acordo com suas necessidades e de acordo com suas ferramentas.”

MAZOYER, Marcel;
ROUDARTM, Laurence.
História das agriculturas no mundo: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Nead, 2010. p. 69-70.

Para pensar

Resposta pessoal. Atividade que favorece o desenvolvimento de aspectos do tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, ao solicitar que os estudantes identifiquem qual é a divisão de tarefas domésticas em seus cotidianos. Estimule-os a refletir sobre as razões dessa divisão comentando que ainda é comum que as mulheres sejam as principais responsáveis pelo trabalho doméstico. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, 146,7 milhões de pessoas de 14 anos ou mais realizaram algum trabalho doméstico no Brasil. Desse total, 92,1% eram mulheres e 78,6% eram homens (dados disponíveis em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf; acesso em: 27 abr. 2022). Caso considere conveniente, verifique se essa distribuição desigual de tarefas ocorre na residência dos estudantes e questione-os sobre os motivos que levariam a essa desigualdade.

Para ajudar a pautar o debate, sugerimos a leitura da matéria “Tudo como antes”, publicada no *Jornal da Unicamp* (disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/617/tudo-como-antes>; acesso em: 27 abr. 2022), que apresenta um estudo sobre a permanência das mulheres como as principais responsáveis pela realização das tarefas domésticas no Brasil.

Aldeias e primeiras cidades

As primeiras **aldeias sedentárias** foram surgindo à medida que as comunidades neolíticas se fixavam em um território. Essas comunidades dedicavam-se principalmente à criação de animais e ao cultivo agrícola.

De modo geral, estudiosos supõem que em muitas comunidades os homens mais jovens praticavam a caça e a pesca. Já as mulheres cuidavam da agricultura, cozinhavam os alimentos, produziam utensílios de cerâmica, teciam roupas e cuidavam das crianças.

Aos poucos, a **divisão das tarefas** se tornou mais especializada e as aldeias foram se organizando de maneira mais complexa. Isso teria contribuído para o surgimento das primeiras vilas e cidades. Estas incorporaram à sua organização social novos elementos: por exemplo, uma muralha protetora, um templo para cultuar um deus, grupos de sacerdotes; armazéns para guardar os alimentos, guerreiros para cuidar da defesa etc.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua vida familiar, existe uma divisão de tarefas da casa? Como ela funciona? Quem cozinha, limpa, cuida das crianças menores, faz compras etc.?

No Oriente Médio, surgiram algumas das primeiras sociedades urbanas. Entre as cidades mais antigas do mundo, podemos citar: **Jericó**, na região da atual Palestina; **Beidha**, na atual Jordânia; e **Çatal Hüyük**, na atual Turquia. Elas se desenvolveram das vilas agrícolas entre 8000 a.C. e 7000 a.C.



Vista das ruínas de uma aldeia neolítica, no sítio arqueológico de Beidha, na atual Jordânia. Fotografia de 2014.

Alerta ao professor

O texto “Aldeias e primeiras cidades”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências CECH3 e CEH1.

Metalurgia e desenvolvimento técnico

Ao final do período Neolítico, em cerca de 4000 a.C., em algumas das **primeiras cidades** do mundo, surgiu a **metalurgia**, técnica que permite a transformação de metais em objetos variados. Essa inovação costuma ser considerada um importante marco do desenvolvimento tecnológico humano.

Em geral, os metais são tão resistentes quanto as pedras, mas oferecem mais possibilidades de modelagem. Quando derretidos pela ação do calor (fusão), os metais assumem as formas mais variadas. No desenvolvimento inicial da metalurgia, foram utilizados três tipos de metal.

O primeiro metal a ser empregado em grande quantidade foi o **cobre**. Da mistura do cobre com o estanho, foi obtido o **bronze**. Por ser mais resistente que o cobre, o bronze tornou-se matéria-prima para a fabricação de espadas, escudos, lanças e martelos.

Por volta de 1500 a.C., povos que viviam na Ásia Menor (região que atualmente pertence à Turquia) começaram a utilizar o **ferro**. Os instrumentos feitos de ferro, por sua maior resistência, favoreceram o aumento da produção agrícola e artesanal.

Os artesãos metalúrgicos foram capazes de produzir diversos tipos de objetos e instrumentos, como panelas, vasos, enxadas, machados, pregos, facas e lanças de metal. Instrumentos de pedra, como pontas de flechas e raspadeiras, continuaram sendo utilizados.



Ponta e punhal de cobre do período Neolítico.

ALFREDO DAGLI
ORTYSHUTTERSTOCK - MUSEU
ARQUEOLÓGICO NACIONAL, AQUILEIA



ERNESTO REGHRAN/PULSAR IMAGENS

Metalúrgico despejando ferro fundido em moldes, em Cambé, Paraná. Fotografia de 2016.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Relacione alguns objetos de metal que existem em sua casa. Por que você acha que esses objetos são feitos de metal? Por que a metalurgia representou uma conquista tecnológica importante para a humanidade?

Alerta ao professor

O texto “Metalurgia e desenvolvimento técnico”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, contribui para o desenvolvimento de aspectos do tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, pois apresenta marcos do desenvolvimento tecnológico humano e estimula os estudantes a refletir sobre sua importância.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. O objetivo desta atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências dos estudantes, estabelecendo relações entre o passado e o presente. Observando o interior de suas moradias, os estudantes podem citar: talheres, panelas, aparelhos eletrônicos, lustres, maçanetas e dobradiças das portas, as caixilharias etc. Os objetos podem ser feitos de metal por várias razões, entre as quais a durabilidade, a resistência e a aparência desse material. Resalte que a metalurgia foi uma conquista tecnológica que teve início no Neolítico.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1 (atividade 3);
- CG3 (atividades 6 e 7);
- CG4 (atividade 5);
- CECH3 (atividades 3 e 6);
- CECH5 (atividade 3);
- CEH1 (atividade 3);
- CEH3 (atividades 5, 6 e 7).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **b** e **d**, que podem ser corrigidas da seguinte forma:

b) “Os fósseis mais antigos do gênero *Homo* foram encontrados na África.”

d) “Os sítios arqueológicos são locais onde são encontrados vestígios dos antepassados humanos” ou “Os sítios arqueológicos são locais que podem abrigar pinturas rupestres, fósseis, cerâmicas, ou seja, vestígios de atividades humanas do passado”.

2. **a) V; b) III; c) IV; d) I e e) II.**

3. As seguintes práticas do Paleolítico poderão ser apontadas pelos estudantes:

- a caça, a pesca e a coleta de grãos, frutos e raízes;
- a construção das primeiras ferramentas e abrigos;
- o nomadismo e o controle do fogo;
- a criação de pinturas e esculturas;
- a cooperação e a divisão de tarefas entre membros do grupo.

Entre as práticas do Neolítico, que não existiam na vida dos povos do Paleolítico, podem ser apontadas:

- a agricultura e a criação de animais;
- o aperfeiçoamento dos instrumentos de pedra polida;
- a cerâmica, a tecelagem e a metalurgia do cobre, do bronze e do ferro;
- o aparecimento das primeiras aldeias.

Analisando os exemplos citados, podemos perceber que grande parte dessas práticas, como a agricultura, a cerâmica, a pesca, o controle do fogo etc., é realizada até os dias de hoje.

4. A atividade pode ser desenvolvida oralmente, remetendo a situações como uma festa (há cerca de dois meses), um feriado (por volta da época do Carnaval), uma doença na família (aproximadamente há cinco anos), por exemplo.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.
 - a) As pesquisas sobre os antepassados humanos costumam ser realizadas por arqueólogos e paleontólogos.
 - b) Os fósseis mais antigos do gênero *Homo* foram encontrados na Europa.
 - c) Entre todas as espécies do gênero *Homo*, apenas o *Homo sapiens* sobreviveu.
 - d) Os sítios arqueológicos são locais onde ocorrem, principalmente, atividades como passeios a cavalo e pescaria.
2. Relacione no caderno as palavras abaixo com suas explicações.

I. Arqueologia.	III. <i>Homo erectus</i> .	V. Neolítico.
II. <i>Homo sapiens</i> .	IV. Paleolítico.	

 - a) Período histórico conhecido como “nova idade da pedra”, que se estende de aproximadamente 8000 a.C. até 4000 a.C.
 - b) Primeira espécie de homínido a ter uma postura mais ereta e a dominar o fogo.
 - c) Período histórico conhecido como “velha idade da pedra”, que se estende do surgimento dos primeiros homínidos até por volta de 8000 a.C.
 - d) Ciência que estuda as culturas de povos antigos por meio da análise de vestígios humanos, como instrumentos de pedra, metal, cerâmica.
 - e) Espécie de homínido caracterizada pela consciência reflexiva, linguagem elaborada, instrumentos sofisticados e sensibilidade artística.
3. Faça uma lista de algumas das práticas dos grupos humanos no Paleolítico e no Neolítico. Depois, pense na permanência dessas práticas nos dias atuais.
4. Neste capítulo, você leu expressões como “cerca de” (representada por “c.”), “aproximadamente” e “por volta de”. Essas expressões são usadas quando não temos certeza de datas, o que é muito comum no estudo do passado distante. No dia a dia, também usamos essas expressões. Reúna-se com um colega e escrevam pelo menos três frases em que elas sejam utilizadas.
5. Leia o texto e em seguida responda à questão.

“É fantástico imaginar que um dia um homem pré-histórico teve a ideia de que era mais fácil comer a carne dos animais selvagens depois de assá-la no fogo. Ou será que foi uma mulher? Mas antes foi preciso alguém descobrir como fazer fogo. Você imagina o que isso significa? Fazer fogo! Você sabe fazer fogo? Sem usar fósforo, é claro... Fósforo ainda não existia. Com dois pedacinhos de madeira, que a gente esfrega bastante um no outro até eles se aquecerem muito e acabarem pegando fogo.”

GOMBRICH, Ernst H. *Breve história do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 23.

Como seria sua vida sem o controle do fogo? Responda na forma de uma história em quadrinhos, de uma charge ou de um texto de diário.

46

5. Resposta pessoal, em parte. O objetivo é desenvolver a criatividade e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes, bem como aproximar os conteúdos de suas vivências cotidianas, levando-os a perceber a importância do domínio do fogo para a humanidade. Sem o controle do fogo pelos seres humanos, muitas atividades do dia a dia ficariam comprometidas. Podemos utilizar o fogo, por exemplo, para cozinhar alimentos, esquentar água, fundir metais, iluminar ambientes com velas etc. É possível comentar que o fogo era amplamente utilizado para iluminação até, pelo menos, a invenção da lâmpada elétrica, que ocorreu em 1879. O professor pode recomendar a leitura de um trecho do livro *A vantagem humana*, da neurocientista Suzana Herculano-Houzel, sobre o papel do cozimento de alimentos no processo evolutivo dos homínidos (disponível em: <https://exame.com/revista-exame/agradeca-a-cozinha-pelo-seu-cerebro/>; acesso em: 27 abr. 2022).

Interpretar texto e imagem

6. Até hoje, encontramos pinturas e desenhos feitos pelos primeiros grupos humanos em diversas cavernas. São as chamadas inscrições rupestres. As cenas pintadas ou gravadas nas paredes de rocha nos permitem, milhares de anos depois, ter uma ideia do que foi viver na época em que elas foram feitas. Observe a cena representada nesta pintura rupestre e responda.



Pintura rupestre em caverna do sítio arqueológico de Tassili n'Ajjer, na Argélia, produzida entre 4000 a.C. e 2000 a.C.

- a) Em sua interpretação, o que a cena representa?
 b) Ela se refere ao Paleolítico ou ao Neolítico? Justifique sua hipótese com elementos da imagem.
7. Michelangelo (1475-1564), nascido em Florença (na atual Itália), expressou sua ideia da criação do ser humano em uma obra do século XVI.



Detalhe do afresco *A criação de Adão*, pintado pelo artista florentino Michelangelo entre 1508 e 1512 no teto da Capela Sistina, que fica na Cidade do Vaticano.

- a) Qual é o nome dessa obra? Pesquise em qual livro religioso ela foi inspirada.
 b) Essa pintura se relaciona com a concepção criacionista ou evolucionista do surgimento do ser humano? Justifique sua resposta.

Glossário

Afresco: pintura feita em paredes, tetos ou muros, em geral em uma base de gesso ou de argamassa. Os afrescos utilizam tintas à base de água.

b) A obra se relaciona com a concepção criacionista do surgimento do ser humano. Isso pode ser justificado pela data em que a obra de Michelangelo foi produzida (três séculos antes da divulgação das ideias evolucionistas); pelo local (teto de um templo cristão); e por elementos da própria pintura. Nela, observamos um homem mais velho (uma representação de Deus) prestes a tocar a mão de um homem mais jovem (representação dos seres humanos). Além disso, figuras de anjos compõem a pintura.

Interpretar texto e imagem

6. A atividade tem como objetivo incentivar a habilidade de observação e análise de fontes históricas.
- a) Na imagem é possível identificar, de maneira mais evidente, pelo menos cinco animais que se parecem com bois e vacas, além de cinco pessoas. A cena sugere que aquelas pessoas criavam os animais.
- b) A cena refere-se ao Neolítico, pois nela está representada a atividade pastoril.
7. a) A obra chama-se *A criação de Adão* e ela está localizada no teto da Capela Sistina, no Vaticano. Espera-se que, em suas pesquisas, os estudantes descubram que essa obra foi produzida tendo como inspiração a narrativa bíblica apresentada no livro do Gênesis.

Habilidades da BNCC

- EF06HI04
- EF06HI05
- EF06HI06

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, os primeiros povos americanos, e de assuntos correlatos, como as teorias migratórias, as principais descobertas arqueológicas realizadas no Brasil, o ofício do arqueólogo, os povos caçadores-coletores, sambaquieiros, agricultores e ceramistas, com destaque para os santarenos e marajoaras.

- **Estudar** teorias que explicam a chegada de grupos humanos ao continente americano.
- **Refletir** sobre a antiguidade do povoamento da América.
- **Investigar** especificidades de alguns dos primeiros povos da América.
- **Conhecer** produções culturais dos primeiros povos da América, especialmente as relacionadas aos sambaquieiros e aos santarenos e marajoaras.
- **Aprofundar** a noção de fonte histórica e conhecer métodos de trabalho dos arqueólogos.

UNIDADE 1 História e nossas origens

CAPÍTULO

3

Primeiros povos da América

Quando surgiram os primeiros povos que habitaram a América?

O povoamento da América é um assunto fascinante pesquisado por muitos estudiosos. Essas pesquisas apontam que os humanos habitam a América, no mínimo, há mais de 10 mil anos. Isso é demonstrado por diversos vestígios, como pontas de lança, artefatos de pedra, ossos de mulheres e homens etc.

Todos esses vestígios são utilizados para formular hipóteses sobre o modo de vida dos primeiros povos americanos.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Que tipo de registro pode indicar vestígios dos primeiros humanos? Pense em coisas que dependem da ação humana. Dê exemplos.



Pintura rupestre pertencente ao sítio arqueológico Serrania La Lindosa, próximo à cidade de San Jose del Guaviare, Colômbia. Essa pintura foi datada de 12 mil a 8 mil anos atrás. Fotografia de 2018.

Para começar

A atividade visa mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os elementos que podem ser analisados como registros da presença humana, levando-os a distinguir entre fenômenos naturais e produções culturais. Incentive os estudantes a explicar o que esses registros podem informar sobre o modo de vida desses grupos humanos.



Pegadas humanas fossilizadas encontradas no Parque Nacional de White Sands, no Novo México, Estados Unidos. Fotografia de 2021. Pesquisadores calculam que essas pegadas datam de 23 mil a 21 mil anos atrás e supõe-se que elas sejam de uma mulher ou de um adolescente que carregava uma criança no colo. No local também há a pegada de um mamute e de uma preguiça-gigante.

49

Atividade complementar

É possível solicitar aos estudantes que analisem as imagens da abertura deste capítulo a partir das perguntas:

1. Vocês sabem o que são pinturas rupestres? Quem as criou? Quando?
2. O que mais chama a atenção de vocês nessas imagens?

Respostas 1 e 2: No caso da pintura rupestre no sítio arqueológico Serrania La Lindosa, na Colômbia, questione os estudantes sobre o eventual propósito de tal registro. Depois de ouvir as respostas, explique que pinturas rupestres são representações criadas pelos primeiros humanos há milhares de anos. Neste capítulo, o texto “Inscrições rupestres” vai trazer mais detalhes sobre esse assunto. Também chame a atenção para as pegadas humanas fossilizadas encontradas no Parque Nacional de White Sands, nos Estados Unidos. Indague sobre sua datação e há quanto tempo o ser humano está no continente americano.

Atividade complementar

A partir da atividade proposta no box “Para começar”, faça a pergunta a seguir aos estudantes.

- Você já leu ou ouviu notícias sobre descobertas arqueológicas ligadas aos primeiros povos da América? Comente.

Resposta pessoal. A atividade tem por objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes. Caso julgue conveniente, solicite aos estudantes uma pesquisa sobre notícias recentes de descobertas arqueológicas ligadas aos primeiros povos americanos. Para isso, recomendamos que eles pesquisem em revistas de divulgação científica, como *Ciência Hoje* (disponível em: https://cienciahoje.org.br/acervo_tags/arqueologia/), *Superinteressante* (disponível em: <https://super.abril.com.br/tudo-sobre/arqueologia/>) e *Galileu* (disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Arqueologia/>). Acessos em: 28 abr. 2022.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta teorias sobre a chegada dos primeiros grupos humanos na América.

A construção do conhecimento histórico

O conhecimento histórico não é algo que encontramos de forma pronta e acabada. Ele é algo construído por meio de pesquisas e buscas contínuas, o que pode ser ilustrado quando examinamos a questão dos primeiros povoadores do Brasil.

Pesquisas realizadas no Brasil contribuem para o debate e a construção das hipóteses sobre o povoamento da América, que dividem os estudiosos. A hipótese da dupla origem dos americanos (vindos da Ásia e da Polinésia) é defendida pela arqueóloga estadunidense Anna Roosevelt. Para ela, as migrações não teriam ocorrido de uma única forma – pela terra – do norte para o sul da América. Ela acredita que alguns grupos humanos teriam chegado ao continente navegando pelo Oceano Pacífico há mais de 12 mil anos – pois essa é a data dos vestígios de um povoado descoberto por sua equipe às margens do Rio Tapajós, na Amazônia.

Os pesquisadores também divergem quando tentam definir a época das primeiras migrações humanas para a América por meio do estudo dos fósseis. Alguns afirmam, por exemplo, que os primeiros grupos chegaram ao continente entre 12 mil e 20 mil anos atrás. Entretanto, outros pesquisadores, como a arqueóloga brasileira Niède Guidon, defendem que os deslocamentos mais antigos aconteceram muito antes disso. Guidon também acredita que os grupos humanos tenham chegado à América por caminhos diferentes.

■ Origem dos primeiros habitantes

Existem indícios de que os primeiros seres humanos (*Homo sapiens*) surgiram na África. De lá, os pesquisadores supõem que eles tenham se deslocado para os outros continentes, entre eles a América. Mas como teriam vindo para a América?

Para responder a essa pergunta, estudiosos elaboraram algumas **hipóteses** sobre esse deslocamento. Hipóteses são suposições que os pesquisadores fazem e, depois, procuram comprovar em suas pesquisas. Vamos conhecer algumas delas.

- **Hipótese asiática** – segundo essa hipótese, as primeiras migrações para o continente americano ocorreram pelo Estreito de Bering. Com o volume dos oceanos mais baixo, grupos humanos teriam se deslocado da Ásia para a América atravessando uma passagem de terra e gelo que ligava a Sibéria (Ásia) e o Alasca (América). Para suportar o frio intenso da região, frequentemente abaixo de $-35\text{ }^{\circ}\text{C}$, esses humanos teriam confeccionado roupas e sapatos com peles grossas de animais para resistir à neve.
- **Hipótese malaio-polinésia** – existe também a possibilidade de que os primeiros povoadores tenham construído embarcações para vir para a América pela Polinésia, que é um conjunto de ilhas situado no Oceano Pacífico.
- **Hipótese da dupla origem** – outros pesquisadores defendem uma terceira hipótese, que é uma combinação das anteriores: os primeiros seres humanos teriam migrado para a América atravessando o Estreito de Bering e, também, navegando pelo Oceano Pacífico.

Quando ocorreram essas migrações? Para alguns pesquisadores, as primeiras migrações para a América aconteceram aproximadamente entre 12 mil e 20 mil anos atrás. Para outros estudiosos, as primeiras travessias foram realizadas há mais de 50 mil anos. Essas hipóteses, no entanto, ainda são temas de discussões científicas.



50

Alerta ao professor

O texto “Origem dos primeiros habitantes” favorece o desenvolvimento da habilidade **EF06HI06**, pois apresenta as possíveis rotas para a chegada dos primeiros grupos humanos à América. O texto “Descobertas arqueológicas no Brasil” contribui para o desenvolvimento da competência **CEH4** e das habilidades **EF06HI04** e **EF06HI05**, pois apresenta teorias da origem do homem americano e descreve modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes povos indígenas originários.

Diversidade cultural

Os primeiros grupos humanos que chegaram à América foram, aos poucos, se espalhando por esse continente. Durante um ou dois milênios, ocuparam e se adaptaram aos diversos ambientes naturais, desde o norte até o sul. Esses grupos foram povoando áreas que correspondem, atualmente, às florestas do leste dos Estados Unidos, aos desertos do México, à bacia do Rio Amazonas, aos vales das montanhas andinas e ao litoral do Brasil. Alcançaram, até mesmo, as ilhas da Terra do Fogo, no extremo sul do continente, que atualmente pertencem ao Chile e à Argentina.

O povoamento da América provocou impactos naturais e a extinção de parte da fauna original. Nessa fauna havia, por exemplo, tigres-dentes-de-sabre, mamutes, mastodontes, leões-americanos e cavalos nativos. Também havia preguiças-gigantes, que podiam pesar 8 toneladas e alcançar 6 metros de altura. No entanto, a maioria dessas espécies foi desaparecendo devido, entre outros fatores, à caça promovida pelos grupos humanos.

Ao modificar a natureza e a paisagem, cada povo desenvolveu sua cultura, que se manifestava em um conjunto de bens materiais e imateriais, como o jeito próprio de construir instrumentos, organizar a vida social e homenagear seus deuses.

A seguir, vamos estudar alguns aspectos da história dos primeiros povoadores de áreas que hoje compõem o território brasileiro.

Descobertas arqueológicas no Brasil

As descobertas arqueológicas que ocorreram no Brasil foram importantes para a compreensão da história dos primeiros povos que viveram nessas terras. Além disso, até agora, os fósseis humanos encontrados no atual território brasileiro estão entre os mais antigos da América.



Sala do Museu do Homem Americano, em São Raimundo Nonato, Piauí. Fotografia de 2019. As cerâmicas e os artefatos de pedra expostos nesse museu revelam aspectos da cultura dos primeiros povos que viveram no continente americano.

Em São Raimundo Nonato, no Piauí, estudiosos da equipe de Guidon descobriram indícios de “fogueiros pré-históricos”, isto é, restos de pedra e de carvão colocados em forma de círculos ou triângulos e provavelmente utilizados para fazer fogo. Próximo a esses “fogueiros” também foram encontrados ossos de animais e pedaços de instrumentos de pedra lascada (raspadores, facas, machados).

Várias suposições surgiram a partir desses achados arqueológicos. Calcula-se, por exemplo, que esses habitantes formavam grupos de caçadores e coletores, abrigavam-se em grutas, tinham domínio do fogo e sabiam construir instrumentos de pedra lascada. No entanto, para a cientista estadunidense Betty Meggers, não há garantias de que esses vestígios sejam de uma população pré-histórica, pois eles podem ter sido provocados por incêndios espontâneos (causados por um raio, por exemplo).

Em 2006, análises de artefatos encontrados em São Raimundo Nonato indicaram que havia ocupação humana naquele local entre 33 mil e 58 mil anos atrás. Mas os estudos e as polêmicas ainda devem prosseguir por muito tempo.

Texto elaborado pelos autores.

Outras indicações

- DELFINA, Cristiane. O homem na América. De onde veio? Quando? Como?. *ComCiência*, 10 out. 2013. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=92&id=1127>. Acesso em: 28 abr. 2022.

A reportagem contextualiza os debates sobre o início da ocupação humana na América, que envolve historiadores, arqueólogos, biólogos, geólogos e cientistas de outras áreas.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta uma nova teoria sobre a origem do chamado povo de Luzia, cujos fósseis foram encontrados em Lagoa Santa.

Uma nova teoria sobre a origem de Luzia

“A história do povoamento das Américas acaba de ganhar uma nova interpretação. O maior e mais abrangente estudo já feito a partir de DNA fóssil, extraído dos mais antigos restos humanos achados no continente, confirmou a existência de um único contingente populacional ancestral de todas as etnias ameríndias, passadas e presentes.

Há mais de 17 mil anos, os membros daquele contingente original cruzaram o Estreito de Bering, da Sibéria para o Alasca, para então povoar o Novo Mundo. O DNA fóssil indica que os integrantes daquela corrente migratória tinham afinidade com os povos da Sibéria e do norte da China, ou seja, não possuíam DNA africano ou da Australásia, como indicava a teoria tradicional. [...]

Até agora não se sabia quantas correntes migratórias humanas originárias da Ásia teriam adentrado as Américas no final da Era do Gelo [...]. A teoria tradicional, formulada nos anos 1980 por Walter Neves e outros pesquisadores, dava conta de que teria havido uma primeira leva de humanos, cujos membros possuíam características africanas ou semelhantes aos aborígenes da Austrália. [...]

Lagoa Santa

Em 1834, o pesquisador dinamarquês Peter Lund (1801-1880) encontrou fósseis de cerca de trinta pessoas na Gruta do Sumidoro, que fica no município de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais.

Depois, vieram muitas outras descobertas. Uma delas foi realizada na mesma região de Lagoa Santa, entre 1974 e 1975, pela equipe coordenada pela arqueóloga francesa Annette Laming-Emperaire. Mas foi apenas na década de 1990 que um dos esqueletos descobertos em Lagoa Santa pela equipe de Annette recebeu atenção especial dos pesquisadores. O esqueleto era de uma mulher que viveu há cerca de 11 mil anos, talvez o mais antigo de toda a América. Esse achado foi batizado de “Luzia” pelo arqueólogo brasileiro Walter Neves.

Segundo Walter Neves, os estudos sobre Luzia indicam que seus antepassados chegaram à América há pelo menos 15 mil anos, possivelmente pelo Estreito de Bering. Além disso, Neves e sua equipe analisaram esse crânio e identificaram traços semelhantes aos de africanos e de nativos australianos. Entretanto, mais recentemente, outros pesquisadores questionaram essa hipótese, defendendo que Luzia apresenta traços similares aos de povos da Sibéria e do norte da China.

Os estudos também indicam que o chamado povo de Luzia se abrigava nas grutas da região, onde também foram encontrados pinturas rupestres de peixes, veados, figuras humanas, aves, entre outros vestígios.



ALE SILVA/FUTURA PRESS

Reconstituição do rosto de Luzia a partir do crânio encontrado, proposta na década de 1990 com base nas pesquisas de Walter Neves. De acordo com essa reconstituição, Luzia teria traços semelhantes aos de africanos e de nativos australianos.



CECÍLIA BASTOS/USP/IMAGENS

O arqueólogo e antropólogo Walter Neves, professor da Universidade de São Paulo (USP), segura artefatos de pedra por ele analisados. Fotografia de 2019.

52

Orientação didática

É interessante explicar que o nome Luzia, dado pelo pesquisador Walter Neves, é uma homenagem à fêmea de *Australopithecus afarensis* encontrada em 1974, na Etiópia, pelo paleoantropólogo estadunidense Donald Johanson e pelo estudante Tom Gray.

São Raimundo Nonato

Além das descobertas em Lagoa Santa, pesquisas realizadas pela arqueóloga franco-brasileira Niède Guidon, em São Raimundo Nonato e municípios adjacentes, no estado do Piauí, sugerem que homens e mulheres habitavam aquela porção do atual território brasileiro há, pelo menos, 50 mil anos. Essas pesquisas foram decisivas para a criação, em 1979, do Parque Nacional Serra da Capivara, cujo objetivo é proteger os monumentos arqueológicos e o ambiente natural da região. Em 1991, esse parque foi reconhecido como Patrimônio Cultural Mundial pela **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)**.

O parque abriga mais de mil sítios arqueológicos, onde foram encontrados diversos vestígios de ocupação humana. Entre eles, podemos destacar fósseis humanos de 10 mil anos, objetos confeccionados com pedras lascadas e polidas (como machado, pilão e ponta de flecha), além de uma significativa concentração de pinturas rupestres que têm de 6 mil a 12 mil anos.

Para a arqueóloga Niède Guidon, os grupos humanos que habitaram a região formavam comunidades de caçadores-coletores, abrigavam-se em grutas, tinham o domínio do fogo e sabiam construir instrumentos de pedra.

No entanto, as informações a respeito desses primeiros povoadores têm gerado controvérsias entre os estudiosos. A polêmica está relacionada a algumas pedras lascadas e restos de fogueiras que podem ter mais de 50 mil anos. Segundo Niède Guidon, esses vestígios indicariam que a ocupação na América do Sul ocorreu bem antes do que se imaginava.

Glossário

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco):

organização que promove a identificação e a preservação dos patrimônios culturais mundiais. Entre esses patrimônios, encontram-se obras e cidades construídas pelos povos indígenas da América.



PAULO VITALE/KROMO IMAGEM

A arqueóloga Niède Guidon em frente a uma pintura rupestre do Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí. Fotografia de 2018.

‘Os resultados genéticos do novo estudo mostram de forma categórica que não existiu nenhuma conexão significativa entre as populações de Lagoa Santa e grupos da África ou da Austrália. Portanto, a hipótese de que o povo de Luzia representaria uma leva migratória anterior aos ancestrais dos indígenas atuais não se confirma. Pelo contrário, o DNA mostra que o povo de Luzia tem genética totalmente ameríndia’, disse [o arqueólogo André Menezes Strauss, que coordenou a parte brasileira do trabalho].”

MOON, Peter. A nova face de Luzia e do povo de Lagoa Santa. *Agência Fapesp*, 9 nov. 2018. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/a-nova-face-de-luzia-e-do-povo-de-lagoa-santa/29157/>. Acesso em: 28 abr. 2022.



RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

Vista aérea do Museu da Natureza, inaugurado por Niède Guidon em 2018 no Parque Nacional Serra da Capivara. Fotografia de 2019.

Outras indicações

- Para saber mais sobre o Parque Nacional Serra da Capivara, é possível apresentar aos estudantes os seguintes vídeos:
- *Serra da Capivara* (Brasil). Produzido pela Unesco e com direção de Edson Fogaça, 2013. 40 min. Disponível em: <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-3544-por-2>. Acesso em: 28 abr. 2022.
 - *Museu do Homem Americano* (Brasil). Projeto Conhecendo Museus, 2015. 26 min. Disponível em: <http://www.conhecendomuseus.com.br/temporada-3/museu-do-homem-americano/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” contribui para o desenvolvimento da competência CEH6.

Outras histórias

Atividade que desenvolve a explicitação de práticas de argumentação e a valorização do método científico, ao solicitar que os estudantes identifiquem as razões que fundamentam ou sustentam os argumentos dos arqueólogos na produção de seus conhecimentos. Os argumentos científicos são sustentados por conceitos e procedimentos metodológicos que possibilitam, de forma sistemática, formular premissas (ou enunciados) e delas extrair conclusões (ou consequências). No caso da arqueologia, esses conceitos e procedimentos metodológicos envolvem, por exemplo: escavações; identificação, registro e análise de vestígios de bens materiais de sociedades do passado; levantamento de hipóteses sobre as sociedades humanas estudadas. Lembre os estudantes que os arqueólogos analisam, sobretudo, vestígios de bens materiais, à diferença da paleoantropologia, que estuda principalmente vestígios biológicos humanos (fósseis). Além disso, os estudos arqueológicos não são neutros, pois envolvem escolhas, objetivos e interesses, assim como ocorre nas pesquisas históricas e de outras áreas. Destaque que, nas diversas áreas científicas, são produzidos conhecimentos provisórios, em construção, e não verdades absolutas e acabadas.

OUTRAS HISTÓRIAS

Como os arqueólogos trabalham?

Os arqueólogos, diferentemente do que costuma aparecer em filmes, quase sempre trabalham em equipe para escavar os locais que estão pesquisando.

As equipes arqueológicas começam analisando a superfície do solo que será escavada. Em seguida, registram o **contexto** (circunstâncias ao redor de uma situação) em que os objetos são encontrados, como a posição deles no terreno, a proximidade ou a distância entre eles e a profundidade em que estavam.

Depois, analisam a forma dos objetos e os materiais que os compõem. Fazem suposições de como esses objetos eram usados, procuram semelhanças e diferenças entre eles e comparam os objetos achados com peças encontradas em outros sítios arqueológicos.

Por fim, os arqueólogos tentam entender e descrever a cultura do povo que vivia naquela região. Muitas vezes é possível compreender a evolução de certos instrumentos, as formas de representação artística, os modos de aproveitar os recursos naturais etc. No entanto, diversos aspectos da cultura ficam sem uma compreensão conclusiva, como é o caso da maneira como aquelas pessoas falavam.



Cena do filme *Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal*, dirigido por Steven Spielberg, 2008. Nessa ficção, o professor de Arqueologia Indiana Jones descobre misteriosos artefatos com poderes sobrenaturais.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Segundo o texto, de que maneira os arqueólogos produzem conhecimento? Explique utilizando argumentos consistentes.

54

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aprofunda as discussões sobre o trabalho arqueológico, bem como vincula-se à competência CEH6.

Reflexões sobre a Arqueologia

“A Arqueologia tem passado, nas últimas décadas, por grandes

mudanças epistemológicas e, por consequência, em seus aspectos sociais. Disciplina surgida no auge do nacionalismo e do imperialismo, como parte da conquista militar e espiritual do mundo, a Arqueologia esteve, por muito tempo, ligada às mais reacionárias e conservadoras posições sociais e políticas, a

serviço, muitas vezes, da opressão de indígenas, mulheres, pobres, minorias diversas e mesmo maiorias variadas. A Arqueologia, contudo, passou por modificações profundas devido, em grande parte, aos movimentos sociais e às transformações políticas desde, ao menos, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Na esteira do feminismo, das lutas sociais diversas pelos direitos civis, contra o colonialismo e pela diversidade étnica, religiosa e sexual, a disciplina não deixou de responder aos novos tempos.

Definida, na origem, como estudo das coisas antigas, a partir da etimologia, dedicada aos edifícios e

Inscrições rupestres

As inscrições rupestres estão entre as expressões artísticas mais antigas criadas pelos seres humanos. Essas inscrições são encontradas em superfícies rochosas, como as paredes e o teto de cavernas e grutas. **Rupestre** significa “feito em rocha”.

A forma mais comum de arte rupestre são as pinturas. Elas eram feitas com tintas fabricadas pela mistura de certos **pigmentos**, obtidos de alguns **minerais** e **vegetais**. Por exemplo:

- com ferrugem (cujo nome científico é óxido de ferro) e manganês, eram produzidas as cores vermelha, amarela e ocre;
- com urucum e carvão, eram obtidas as cores vermelha, preta e marrom.

Além de revelar o senso artístico desses povos, os especialistas supõem que as pinturas rupestres também tinham função educativa. Eram provavelmente usadas para ensinar aos mais jovens como realizar as atividades do dia a dia: caçar, pescar, defender-se dos perigos etc.

Um aspecto interessante das inscrições rupestres é que elas podiam ser complementadas ao longo de várias gerações. Isso significa que uma pessoa, por exemplo, fazia um desenho ou pintura e, muitos anos depois, outra pessoa acrescentava detalhes a ele.

No continente americano, foram encontradas milhares de inscrições rupestres. O Parque Nacional Serra da Capivara, por exemplo, reúne uma das maiores concentrações de pinturas rupestres do mundo.



Pintura rupestre encontrada no município de Jaciara, Mato Grosso, datada aproximadamente de 4 mil anos. Fotografia de 2009.

Glossário

Pigmento: substância encontrada na natureza e utilizada como corante.

Outras indicações

• *A fronteira entre a História e a Arqueologia* (Brasil). Univesp TV, 2014. 30 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W88EycSnMhA>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Entrevista com o arqueólogo Pedro Paulo Funari, que explica as diferenças entre as disciplinas História e Arqueologia.

• Instituto de Arqueologia Brasileira (IAB). Disponível em: <https://arqueologia-iab.com.br/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Página oficial do IAB, que oferece jogos educativos e visita a um museu virtual de arqueologia brasileira.

objetos provenientes das antigas civilizações, como a grega e a romana, tornou-se, aos poucos, parte dos estudos das relações de poder a partir das coisas. Em comum, manteve a centralidade do estudo do mundo material, das coisas, daquilo que

pode ser tocado, transformado e feito pelo ser humano, definido, por convenção, como cultura material. Introduziram-se, ademais, os aspectos sociais e de poder, das desigualdades e conflitos, para propor uma disciplina menos distante das

pessoas e mais útil tanto aos indivíduos, como às coletividades.”

FUNARI, Pedro Paulo A. Arqueologia no Brasil e no mundo: origens, problemáticas e tendências. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 23-25, abr./jun. 2013.

Observando o mapa

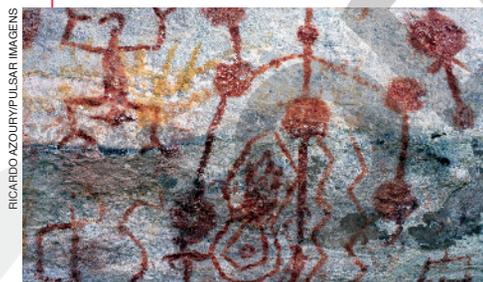
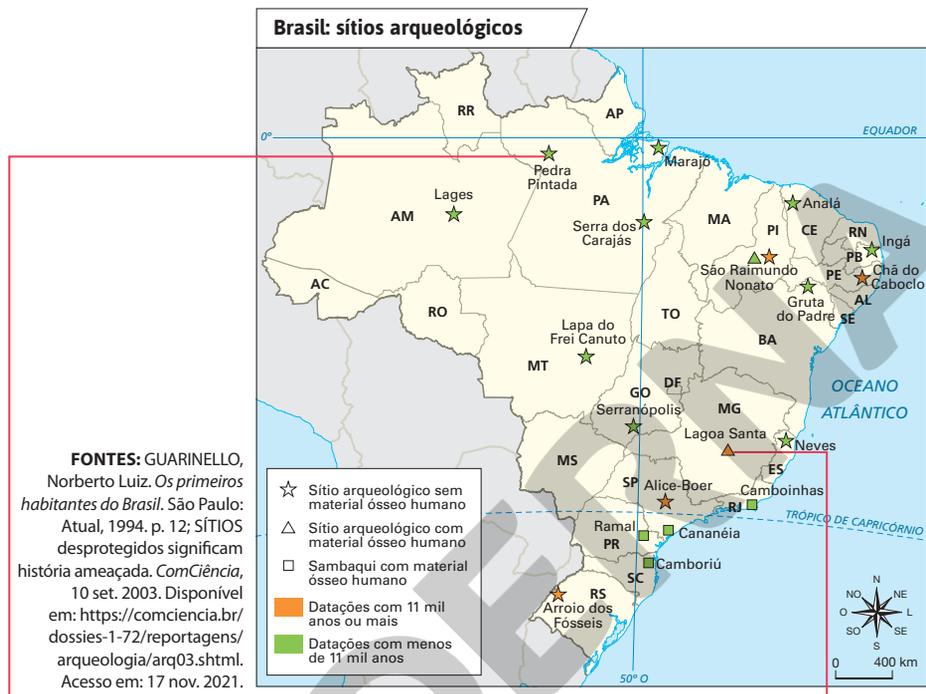
1. Resposta pessoal. Esta atividade desenvolve aspectos da alfabetização cartográfica e do raciocínio espacial, como a localização, a distância e a simbologia do mapa, explicada em sua legenda. No mapa “Brasil: sítios arqueológicos”, foram representados dezenove sítios arqueológicos que estão distribuídos por dezesseis unidades da federação. Consulte no quadro a localização dos sítios arqueológicos por região e unidade federativa.

Região	Unidade federativa	Sítio
Norte	Amazonas	Lages
	Pará	Marajó; Serra dos Carajás; Pedra Pintada
Nordeste	Piauí	São Raimundo Nonato
	Ceará	Analá
	Paraíba	Ingá
	Pernambuco	Chã do Caboclo
Centro-Oeste	Bahia	Gruta do Padre
	Mato Grosso	Lapa do Frei Canuto
Sudeste	Goiás	Serranópolis
	Espírito Santo	Neves
	Rio de Janeiro	Camboinhas
	Minas Gerais	Lagoa Santa
Sul	São Paulo	Alice-Boer e Cananéia
	Paraná	Ramal
	Rio Grande do Sul	Camboriú e Arroio dos Fósseis

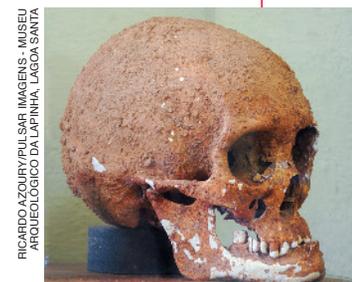
2. De acordo com o mapa, foram encontrados materiais ósseos humanos nos sítios arqueológicos de Lagoa Santa (MG) e de São Raimundo Nonato (PI), bem como nos sambaquis de Camboinhas (RJ), Cananéia (SP), Ramal (PR) e Camboriú (SC). Desses, o que apresenta material ósseo mais antigo é o sítio arqueológico de Lagoa Santa, com datações de 11 mil anos ou mais.

Primeiros povoadores

O atual território brasileiro é uma das regiões da América habitada há pelo menos 10 mil anos. O mapa a seguir apresenta informações sobre os principais sítios arqueológicos encontrados no país. Por meio de sua observação, também podemos conhecer onde os povos originários provavelmente viviam.



Pintura rupestre no sítio arqueológico de Pedra Pintada.



Crânio encontrado em Lagoa Santa.

OBSERVANDO O MAPA

1. Qual sítio arqueológico está mais próximo do município onde você mora?
2. Em quais locais foram encontrados materiais ósseos humanos? Qual desses locais apresenta os vestígios mais antigos?

RESPONDA NO CADERNO

Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Caçadores-coletores

Os povos caçadores-coletores viviam da caça, da pesca e da coleta de alimentos. Não praticavam a agricultura, mas tinham o domínio do fogo e fabricavam instrumentos variados, feitos de pedra e de ossos.

Embora existam muitas semelhanças entre os modos de vida dos primeiros povos caçadores-coletores, também é possível identificar diferenças entre eles. Aliando trabalho e criatividade, esses povos desenvolveram culturas próprias.

A maioria das informações que temos sobre eles vem de inscrições rupestres e dos vestígios de seus instrumentos, alimentos e habitações. No estado de São Paulo, por exemplo, os pesquisadores acharam diversos tipos de ponta de flecha. Em Minas Gerais e no Piauí, descobriram uma grande quantidade de pinturas rupestres que provavelmente foram elaboradas por esses povos.

Já no Rio Grande do Sul, foram encontradas facas de pedra em forma de bumerangue e **boleadeiras**, que é um instrumento composto de duas ou três bolas de pedra amarradas por um cordão, feito geralmente de couro. As boleadeiras eram lançadas nas patas do animal para derrubá-lo. Até hoje elas são usadas por alguns gaúchos que vivem no campo e criam animais.



Boleadeiras encontradas no atual estado do Rio Grande do Sul, datadas entre 300 e 2 500 anos atrás.

As boleadeiras são usadas não só no Rio Grande do Sul, mas também na Argentina e no Uruguai. Na fotografia, trabalhador rural montado sobre um cavalo carrega boleadeiras na Argentina. Fotografia de 2010.

Outras indicações

- LOPES, Reinaldo José. 1499: o Brasil antes de Cabral. São Paulo: Harper-Collins, 2017.

Livro escrito pelo jornalista Reinaldo José Lopes, apresentando uma nova perspectiva da Pré-História brasileira a partir de estudos arqueológicos recentes.

- *Ocupação do "Brasil" primordial* (Brasil). Pesquisa Fapesp, 2018. 4min24s. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ocupacao-do-brasil-primordial-2/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

O vídeo apresenta achados arqueológicos e teorias migratórias relacionados aos primeiros povos caçadores-coletores que viviam no Brasil. Esse material tem uma abordagem interdisciplinar com Geografia.

LASCAUSISM - ACERVO DO LABORATÓRIO DE ARQUEOLOGIA, SOCIEDADES E CULTURAS DAS AMÉRICAS (LASCA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Alerta ao professor

O texto “Sambaquieiros” favorece o desenvolvimento das competências CECH5 e CEH1.

Outras indicações

• *A Pré-História no Brasil e os sambaquis*, episódio do programa *Expedições*. TV Brasil, 2016. 25 min. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/conteudo/a-pre-historia-no-brasil-e-os-sambaquis>. Acesso em: 29 abr. 2022.

O episódio trata dos povos sambaquieiros.

• MADU, Gaspar. *Sambaqui*: arqueologia do litoral brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

Livro que apresenta um panorama histórico sobre as pesquisas em sambaquis, incluindo as descobertas recentes da autora em Santa Catarina e no Rio de Janeiro.



RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS; MUSEU NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Zoólito em formato de ave encontrado em sambaqui no litoral de Santa Catarina. Zoólito é o nome dado aos artefatos arqueológicos feitos de pedra e em formato de animais.

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, e opcional, quando usados como adjetivo.
- Sem flexão de número ou de gênero.

Não estendemos esse padrão para os demais povos indígenas americanos e povos africanos.

Sambaqui localizado no sítio arqueológico Garopaba do Sul, Santa Catarina. Fotografia de 2017. Com mais de 4 mil anos, 26 metros de altura e 200 metros de comprimento, esse sambaqui é o maior encontrado até hoje no Brasil.

Sambaquieiros

Por volta de 8 mil anos atrás, parte do litoral brasileiro era habitada por povos seminômades. Alguns desses povos deixaram como vestígios de sua presença os **sambaquis**.

Sambaqui (palavra de origem tupi que significa “monte de conchas”) é um acúmulo de conchas de moluscos e restos de animais, como peixes e aves, que essas comunidades depositaram em determinados locais ao longo do tempo. Existem sambaquis que atingem até 30 metros de altura e 400 metros de comprimento por 100 metros de largura.

Os sambaquis eram utilizados para enterrar os mortos e seus objetos pessoais (enfeites, utensílios e armas). Isso indica que, provavelmente, já existia entre os sambaquieiros uma preocupação religiosa com a morte. Esses povos também costumavam construir suas habitações sobre os montes de conchas.

Os estudos dos sambaquis sugerem que, até por volta de mil anos atrás, muitos desses povos formavam aldeias com cerca de 150 habitantes. Viviam da coleta, da caça e, principalmente, da pesca. Utilizavam instrumentos feitos de pedra (enfeites, facas, flechas, machados) e de osso (arções, agulhas, anzóis). Tinham também o domínio do fogo e assavam os alimentos.

A expansão territorial dos sambaquieiros durou cerca de 5 mil anos e foi interrompida pela ocupação de grande parte do litoral e parte do interior por aldeias da **etnia Tupi**.



RICARDO RIBAS/FOTONREINA

Destruição dos sambaquis

No final do século XV, com a chegada dos europeus ao continente americano, muitos sambaquis foram destruídos. Alguns portugueses tiravam as conchas dos sambaquis para fabricar cal (material usado na construção de habitações).

Atualmente, a preservação dos sambaquis continua sendo ameaçada. Eles são destruídos com o objetivo, por exemplo, de abrir caminho para novas construções ou de extrair materiais para a produção agrícola. Também é comum os sambaquis se deteriorarem por causa do trânsito de pessoas e de veículos, sobretudo em áreas litorâneas exploradas pelo turismo.

Apesar desse processo de destruição, ainda existem sambaquis no litoral brasileiro, muitos deles estudados por equipes de arqueólogos e historiadores.

Os sambaquis estão localizados desde o estado do Rio Grande do Sul até o Espírito Santo. Têm idades variadas, embora seja difícil dizer exatamente quando foram formados. Alguns, como o de Capelinha (São Paulo), têm cerca de 8 mil anos. Outros, como os de Paranaguá (Paraná), têm entre 6 mil e 7 mil anos.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Por que é importante preservar os sambaquis? Debata com os colegas.



DICA LIVRO

GUARINELLO, Norberto Luiz; PAES, Maria Helena Simões. Os primeiros habitantes do Brasil. São Paulo: Atual, 2019.

O livro apresenta a diversidade e a riqueza cultural dos primeiros povos que habitaram o atual território brasileiro.



Placa informativa no sambaqui Santa Marta III, no município de Laguna, Santa Catarina. Fotografia de 2021. Uma das medidas tomadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) para tentar conter a destruição dos sambaquis é a instalação de cercas e de placas de sinalização ao redor dos sítios arqueológicos.

Museu Arqueológico de Sambaqui, em Joinville, Santa Catarina. Fotografia de 2017. O museu tem um acervo com cerca de 45 mil artefatos elaborados pelos sambaquieiros da região. Sua construção é uma iniciativa voltada para a preservação e a produção de conhecimento sobre esses povos.

Para pensar

O objetivo desta atividade é estimular os estudantes a valorizar e a preservar o patrimônio histórico brasileiro. Depois de ouvir as respostas, é possível comentar que os sambaquis são fontes de pesquisa importantes para o estudo dos primeiros habitantes do atual Brasil. Os **sambaquis** ajudam os pesquisadores a entender como ocorreu a ocupação do litoral brasileiro e como viviam esses povos (suas formas de organização social, rituais funerários, moradias, tecnologias etc.). Ressalte que existem no país sambaquis com cerca de 8 mil anos.

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo da atividade é aproximar os conteúdos estudados das vivências cotidianas dos estudantes e investigar mudanças e permanências nas práticas alimentares desenvolvidas no Brasil. O guaraná, o açaí e a pupunha são cultivados ou extraídos por alguns povos da América desde entre 3 200 e 1 500 anos atrás. Atualmente, em diversas partes do país, é comum o consumo de farinha de mandioca, feijão, palmito pupunha, creme de açaí e bebidas de guaraná.

Agricultores

A região amazônica teve destaque na introdução da agricultura nas terras que atualmente compõem o território brasileiro.

Segundo o arqueólogo Eduardo Góes Neves, é provável que povos da Amazônia tenham desenvolvido formas iniciais de agricultura a partir de 6000 a.C. Por volta de 1000 a.C., esses povos já adotavam modos de vida plenamente agrícolas. Isso contribuiu para que a população aumentasse e migrasse para outras regiões do atual Brasil.

Entre as plantas cultivadas por esses povos estavam a mandioca, a pupunha, o abacaxi, o maracujá, o cacau, o feijão, o amendoim, o tomate, a abóbora e o açaí. Atualmente, essas plantas são amplamente consumidas e comercializadas em vários continentes, como na África, na Ásia e na Europa.



EDSON SATOPULSAR/IMAGENS

Cacho de pupunha. Fotografia de 2011. Esse alimento era consumido pelos primeiros povos que habitaram a região da atual Amazônia.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você já consumiu algum desses alimentos? Qual? Em que receitas?

Ceramistas

A região amazônica também teve um importante papel na introdução da cerâmica. Foram encontradas cerâmicas no atual estado do Pará que datam de cerca de 5000 a.C. As cerâmicas amazônicas são consideradas as mais antigas das Américas. Os povos ceramistas da Amazônia confeccionavam objetos como potes, vasos, panelas, tigelas etc.

Embora exista uma forte relação entre o desenvolvimento da cerâmica e o da agricultura, isso não quer dizer que todo povo ceramista fosse agricultor. Havia, inclusive, povos caçadores-coletores que produziam cerâmicas.

Entre os povos amazônicos, vamos destacar aqueles que viviam no atual município de Santarém e na Ilha de Marajó, ambos pertencentes ao atual estado do Pará, há cerca de 2 000 anos. Nessas regiões, foram encontradas cerâmicas originais e bem elaboradas.

Para pensar

Resposta pessoal. Atividade que busca desenvolver a argumentação, ao solicitar aos estudantes que justifiquem suas respostas, ou seja, apresentem as razões que as sustentam. Eles podem citar exemplos como: o celular, o computador, a bicicleta, um objeto de plástico etc. A partir das respostas, é possível propor perguntas como: Onde e quando o objeto foi produzido ou inventado? De que material ele é feito? Para que é usado? Você o utiliza ou já o utilizou? Em que situações? Caso considere necessário, peça aos estudantes que pesquisem essas informações. Estimule-os a refletir sobre os motivos pelos quais escolheram determinado objeto para representar ou simbolizar sua cultura.

Cerâmicas santarena e marajoara

Os povos santarenos e marajoaras produziram diversos objetos de cerâmica, como recipientes decorados, urnas funerárias e estatuetas com forma de seres humanos (antropomórficas) e de animais (zoomórficas).

Os santarenos criaram cerâmicas com pinturas, desenhos em relevo e esculturas que eram moldadas separadamente e aplicadas nas bordas dos vasos. Já os marajoaras produziram objetos de cerâmica enfeitados com pinturas em preto e vermelho sobre um fundo branco. Para alguns estudiosos, essas pinturas estão entre as mais belas do mundo.

A seguir, observe alguns exemplos de cerâmicas santarena e marajoara.



Recipiente santareno decorado com esculturas em forma de cabeça de urubu e confeccionado entre os anos 1000 e 1400.



Detalhe de urna funerária marajoara. Essa urna foi produzida entre os anos 700 e 1100.



Tangas de cerâmica encontradas na Ilha de Marajó, Pará, e produzidas entre os anos 400 e 1600. Acredita-se que as mulheres prendiam as tangas ao seu corpo com cordões.



Estatueta santarena que representa uma pessoa sentada, usando um par de brincos e uma espécie de coroa adornando a cabeça. Esse objeto foi encontrado no município de Santarém, Pará, e foi confeccionado entre os anos 1000 e 1400.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

As cerâmicas são objetos representativos das culturas santarena e marajoara. Que objeto você considera representativo de sua cultura? Justifique sua resposta.

61

Outras indicações

- GOMES, Denise Maria Cavalcante. O perspectivismo ameríndio e a ideia de uma estética americana. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, p. 133-159, jan.-abr. 2012. Artigo publicado no Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi que apresenta estudos sobre a cerâmica marajoara e a santarena (ou tapajônica).
- Arqueologia Brasileira do Museu Nacional. Disponível em: <https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/index.html>. Acesso em: 29 abr. 2022. Página com textos e imagens de objetos (sobretudo cerâmicas marajoaras e santarenas) produzidos por povos que viviam no território do atual Brasil.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2 (atividades 1, 2, 4 e 5);
- CG3 (atividade 3);
- CG7 (atividade 2);
- CECH3 (atividade 2);
- CEH6 (atividades 1, 4 e 5);
- EF06HI04 (atividade 1);
- EF06HI05 (atividades 2 e 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Atividade que desenvolve, como prática de pesquisa, a revisão bibliográfica (estado da arte) sobre as hipóteses do início da ocupação humana nas Américas, ao solicitar que os estudantes pesquisem, sintetizem e comparem informações de fontes variadas.

Antes que o estudante responda à questão, o professor poderá comentar o que significa “elaborar hipóteses”, tendo em vista a solução de um problema. Com isso, ele poderá avaliar se os estudantes compreenderam alguns procedimentos básicos da investigação científica ou se existem defasagens de aprendizagem a sanar.

a) Espera-se que os estudantes identifiquem em suas pesquisas, pelo menos, as três hipóteses de ocupação da América: a asiática, a malaio-polinésia e a da dupla origem.

b) Oriente os estudantes a comparar as informações das fontes pesquisadas e a elaborar um relatório, solicitado no item c, que sistematize tais informações. É fundamental que eles citem as fontes que utilizaram em suas pesquisas.

c) Se possível, explique aos estudantes durante a produção do relatório como elaborar referências bibliográficas de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Um exemplo de aplicação desses padrões está na “Bibliografia comentada”, ao final deste livro.

2. O objetivo desta atividade é identificar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade. Segundo o arqueólogo Eduardo Góes Neves, a Floresta Amazônica foi transformada e continuamente recriada por seus primeiros habitantes, ao longo de milhares de anos. Neste capítulo,

vimos que os primeiros povos da América também realizaram modificações na natureza quando: caçavam animais e colhiam alimentos nos lugares por onde passavam; construam moradias e túmulos; desmatavam a vegetação original para abrir espaço para a agricultura e a criação de animais; procuravam

no solo e no subsolo matérias-primas que lhes possibilitassem produzir objetos de cerâmica, borracha, pedra, madeira etc.

É interessante destacar para os estudantes a importância de preservar a Floresta Amazônica como patrimônio ambiental e histórico. Comente que, atualmente, a Floresta

Amazônica sofre com o desmatamento e a poluição de suas águas e atmosfera.

Interpretar texto e imagem

3. a), b) e c) Esta atividade tem como objetivo levar os estudantes a interpretar fontes históricas produzidas pelos primeiros povoadores da América. Para realizá-la, sugira

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Pesquise em fontes confiáveis, como sites especializados ou veículos de divulgação científica, em que estado está o debate sobre as origens do povoamento da América. Para isso:
 - a) leia e interprete as fontes pesquisadas;
 - b) verifique os principais pontos do debate e argumentos utilizados pelos especialistas;
 - c) produza um relatório comparando as hipóteses pesquisadas.
2. Leia o texto e em seguida responda à questão.

“Sabe-se hoje que os índios da Amazônia exercem, por meio do manejo dos recursos naturais, uma ação transformadora no ambiente em que vivem, recriando continuamente a floresta. Os trabalhos de [Anna] Roosevelt indicam que essa ação transformadora remonta a milhares de anos antes do presente. Fica cada vez mais claro então que a Floresta Amazônica não é apenas patrimônio ecológico, mas também patrimônio histórico, resultado da ação humana ao longo de milhares de anos.”

NEVES, Eduardo Góes. Arqueólogos brigam pela idade dos primeiros passos humanos no Brasil. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21 abr. 1996. Caderno Mais!, p. 14.

Como o modo de vida dos primeiros povos americanos modificou a natureza ao longo da história? Releia o capítulo e responda à questão citando exemplos.

Interpretar texto e imagem

3. Observe os objetos a seguir e leia as legendas. Depois, faça o que se pede.



1. Peixe de pedra para uso cerimonial produzido por sabaquieiros e encontrado no atual estado de Santa Catarina.



2. Pilão e almofariz de basalto utilizados para moer grãos. Essa peça, encontrada em Minas Gerais, teria sido produzida por povos caçadores-coletores.



3. Urna funerária de cerâmica marajoara encontrada no atual estado do Amazonas.



4. Machado de pedra utilizado, provavelmente, para cortar alimentos por povos caçadores-coletores que viviam na região do atual Piauí.



5. Vaso de cerâmica santarena utilizado para estocar alimentos e encontrado no atual estado do Pará.

- a) Em que unidade da federação do atual território brasileiro cada um desses objetos foi encontrado?
- b) Como esses objetos eram utilizados?
- c) Identifique os objetos feitos de cerâmica e os povos que os produziram.

1. RÔMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU PAULISTA/USP, SÃO PAULO; 3. RÔMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU NACIONAL/UFRJ, RIO DE JANEIRO; 2. RÔMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU PAULISTA/USP, SÃO PAULO; 4. ZIG KOCH/NATUREZA BRASILEIRA - MUSEU DO HOMEM AMERICANO, SÃO RAIMUNDO NONATO; 5. RÔMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU NACIONAL/UFRJ, RIO DE JANEIRO

62

4. A seguir, leia o texto e responda às questões.

Métodos de datação

Uma das preocupações dos arqueólogos é calcular a idade de vestígios humanos antigos. Para isso, esses pesquisadores contam com a colaboração de outros profissionais, como físicos, químicos, biólogos e geólogos. Atualmente, existem vários métodos de datação. Entre eles, podemos citar a estratigrafia e o carbono 14.

A estratigrafia consiste no estudo das camadas da crosta terrestre. Esse estudo parte do pressuposto de que as camadas mais profundas são mais antigas do que as superficiais. Assim, a camada onde um vestígio é encontrado pode indicar sua idade.

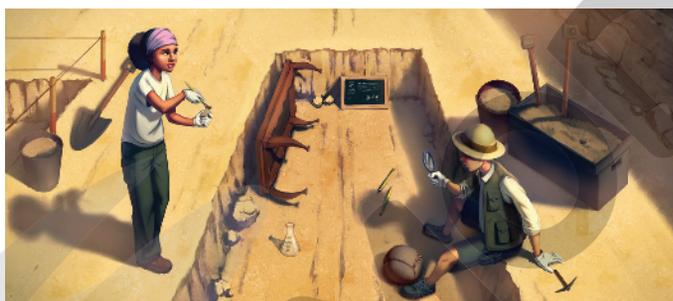
O carbono 14 é uma substância que existe em todos os seres vivos. Quando um ser morre, ele começa a perder essa substância em um ritmo de tempo constante. Assim, quanto menos carbono 14 é encontrado em um fóssil, mais antigo ele é. Esse método é utilizado para materiais com até, aproximadamente, 60 mil anos.

Todos os métodos de datação apresentam problemas e imprecisões. No entanto, sua utilização permite formular hipóteses sobre o passado de grupos humanos.

Texto elaborado pelos autores.

- Que métodos de datação são citados no texto? Esses métodos são totalmente precisos?
- Para calcular a idade dos vestígios humanos, os arqueólogos contam com a ajuda de outros profissionais? De quais?

5. Imagine que você é um arqueólogo que trabalha com sua equipe. Escavando determinado sítio, vocês encontraram uma série de objetos. Observe a situação na representação artística a seguir. Escolha um dos objetos para analisar e responda às questões seguintes.



- Qual desses objetos você escolheu para analisar? Por quê?
- Quais são as características do objeto que você escolheu (material, formato, tamanho, possíveis funções etc.)? Explique como você deduziu a função desse objeto.
- Onde esse objeto foi encontrado? Nesse local, há outros vestígios dessa sociedade?
- Se fizesse outras pesquisas arqueológicas, você adotaria algum método para analisar novos objetos encontrados?

b) Sim, atualmente, para calcular a idade dos vestígios humanos, os arqueólogos contam com a ajuda de profissionais de diversas áreas, como físicos, químicos, biólogos e geólogos. Ressalte a interdisciplinaridade dos processos de datação utilizados na arqueologia.

5. Esta atividade usa, como metodologia ativa, a resolução de uma situação-problema, ao solicitar que os estudantes escolham e analisem objetos de uma escavação hipotética. Além disso, esta atividade contribui para a valorização do método científico, bem como desenvolve a criatividade e o pensamento computacional, ao solicitar que os estudantes imaginem soluções para a situação-problema por meio de momentos de decomposição, abstração, reconhecimento de padrões e criação de algoritmos, neste caso, ligados ao trabalho arqueológico.

a) Espera-se que os estudantes justifiquem suas escolhas e percebam que todo pesquisador escolhe seu objeto ou tema de estudo em razão de seus interesses, afinidades, motivações sociais etc.

b) Os estudantes devem descrever as características relevantes do objeto que possibilitam diferenciá-lo de outros semelhantes e fazer suposições a respeito de suas funções.

c) Os estudantes devem descrever o local em que o objeto foi encontrado e outros materiais que estavam ao seu redor e tecer suposições a respeito da sociedade que utilizava esses objetos.

d) O objetivo desta questão é levar os estudantes a desenvolver um método (do grego, *meta* = por meio de + *hodos* = caminho) ou, nas palavras contemporâneas, um **algoritmo** (passos necessários para cumprir determinadas tarefas).

Continuação

que os estudantes construam um quadro. Na primeira linha, distribuídos em cinco colunas, eles devem inserir os itens: **objeto**, **local de origem**, **uso**, **material** e **povo**. Em seguida, oriente o preenchimento do quadro com as informações contidas nas legendas. Objeto: Peixe (local de origem: Santa Catarina; uso:

cerimonial; material: pedra; povo: sambaquieiro); Pilão e almofariz (local de origem: Minas Gerais; uso: moer grãos; material: basalto; povo: caçadores-coletores); Urna funerária (local de origem: Amazonas; uso: funeral; material: cerâmica; povo: marajoara); Machado (local de origem: Piauí; uso: cortar alimentos;

material: pedra; povo: caçadores-coletores) e Vaso (local de origem: Pará; uso: estocar alimentos; material: cerâmica; povo: santareno).

4. a) No texto, são citados os métodos de datação da estratigrafia e do carbono 14. Não existem métodos de datação totalmente precisos.

Habilidades da BNCC

- EF06HI07
- EF06HI08

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão do tema tratado, a América antiga, e de assuntos correlatos, como o estudo de diferentes sociedades ameríndias (olmecas, maias, astecas, incas e povos Tupi-guarani) e de seu legado cultural.

- **Conhecer** o modo de vida de alguns povos indígenas americanos (olmecas, maias, astecas, incas e Tupi-guarani).
- **Reconhecer** os territórios ocupados por sociedades ameríndias na América antiga.
- **Identificar e valorizar** o legado cultural, científico, social e econômico das sociedades ameríndias, com destaque para a arquitetura, a agricultura, a religião, a arte, a economia, a alimentação e as formas de organização social.
- **Estabelecer** algumas semelhanças e diferenças entre povos indígenas da Mesoamérica, dos Andes e do Brasil.

Alerta ao professor

A abertura deste capítulo, incluindo o boxe “Para começar”, favorece o desenvolvimento das competências CG3, CG9, CECH1, CEH3, bem como trabalha o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, ao solicitar que os estudantes reflitam sobre formas de valorizar as culturas indígenas na atualidade.

UNIDADE 2 América, Oriente Médio e África

CAPÍTULO

4

América antiga

O continente americano foi habitado por diversos povos. Entre eles, destacamos os olmecas, os maias, os astecas, os incas e os Tupi-guarani. Cada um desses povos desenvolveu culturas singulares, com modos de falar, pensar e trabalhar próprios. Um dos elementos em comum entre esses povos foi o cultivo do milho, cereal cultivado pela primeira vez por povos antigos da América.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

O que podemos fazer para valorizar as culturas indígenas? Comente.

SL-PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK



Vista do sítio arqueológico de Teotihuacán, próximo à Cidade do México, México. Fotografia de 2020. Também conhecida como “Cidade dos Deuses”, Teotihuacán foi um grande centro urbano da América antiga. As construções piramidais, erguidas a partir do século I, influenciaram civilizações posteriores, como maias e astecas. Na fotografia, veem-se os dois grandes templos desse sítio: as pirâmides da Lua (em primeiro plano) e do Sol (ao fundo).

64

Para começar

Após observar as três fotografias que retratam aspectos culturais de alguns povos originários da América, espera-se que os estudantes observem que tanto o sítio arqueológico de Teotihuacán, no México, como o festival Inti Raymi, no Peru, atraem turistas

que buscam conhecer os costumes dessas antigas civilizações. No caso dos indígenas brasileiros, no entanto, observa-se que estão participando de uma manifestação em busca de alguns direitos básicos, como a garantia de posse de suas terras. No México e no Peru, a cultura desses povos é va-

lorizada a ponto de atrair turistas; no Brasil, a cultura e o legado indígenas não são valorizados.

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, é importante reforçar que o continente americano é povoado há pelo menos 30 mil anos, segundo novos estudos publicados em 2020 pela revista

Continua



JOSE CARLOS ANGULO/WFP

Inti Raymi ou “Festa do Sol” em Cuzco, Peru. Fotografia de 2021. Manifestação tradicional da região, o Inti Raymi era uma celebração religiosa dos incas, na qual festejavam o deus Sol e o início do solstício de inverno. Atualmente, é uma representação teatral que reúne mais de 700 artistas – além de turistas do mundo todo – com o objetivo de celebrar e valorizar a cultura dos antepassados.



CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS

Índigenas das etnias Tupiniquim e Guaraní participam da 2ª Marcha Nacional das Mulheres Indígenas em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2021. A marcha reivindicava, entre outros aspectos, a garantia da posse dos territórios indígenas no Brasil.

65

Continuação

Nature (disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/caverna-mexicana-reescreve-historia-do-povoamento-da-america/>; acesso em: 4 mar. 2022). Assim, não devemos associar a história dos povos indígenas apenas à chegada dos europeus à América. É necessário problematizar estereótipos que

possam surgir, como a ideia de que os povos indígenas são iguais entre si e atrasados em relação aos europeus. Atualmente, reconhece-se a diversidade dos modos de vida dos indígenas. A hierarquização das culturas é uma ideia bastante combatida por pesquisadores de vários países do mundo. Nesse sentido,

valorizar as culturas indígenas implica reconhecê-las e respeitá-las. É fundamental que os estudantes reflitam sobre como algumas ideias são formadas. Assim, eles poderão perceber que muitas delas são construções do senso comum ou do que é veiculado, por exemplo, pelas redes sociais.

Outras indicações

Para se aprofundar em aspectos das sociedades indígenas que viviam no Brasil, nos Andes e na Mesoamérica, é possível consultar os textos a seguir.

- BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina colonial*. São Paulo: Edusp, 2004. v. I.

Sugerimos a leitura dos textos da parte 1, “A América às vésperas da conquista”, que abrange os três primeiros capítulos da obra.

- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1998.

A obra retoma questões de atualidade e particulariza os problemas vivenciados pelos vários povos indígenas que habitam o Brasil.

- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O livro aborda questões do encontro de povos originários com colonizadores europeus, além da cultura indígena numa perspectiva histórica, fundamentada em ampla documentação.

- DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto/Unesp, 2004.

Indicamos o capítulo “Eva Tupinambá”, de autoria de Ronald Raminelli, que trata do cotidiano das mulheres Tupinambá na época da chegada dos portugueses à América.

- REZNIK, Luis (org.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

Recomendamos os capítulos de autoria de Mauro Cesar Coelho, “A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar”, e de Eunícia B. Barcelos Fernandes, “Imagens de índios e livros didáticos: uma reflexão sobre representações, sujeitos e cidadania”.

- GENDROP, Paul. *A civilização maia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

- FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Alerta ao professor

O texto “América indígena”, incluindo o mapa e o boxe “Para pensar” que o acompanham, contribui para o desenvolvimento das competências CECH1 e CECH7, bem como da habilidade EF06HI08, pois identifica os espaços territoriais ocupados por astecas, maias e incas no continente americano, além das principais etnias indígenas no atual território do Brasil. Já o texto “Mesoamericanos e andinos” favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI08, uma vez que aborda os vestígios (escritos e não escritos) e a localização mais específica dos olmecas, maias, astecas e incas, assim como identifica seus aportes culturais, científicos, sociais e econômicos.

Para pensar

1. O objetivo desta atividade é debater como os nomes atribuídos a pessoas, sociedades e acontecimentos podem influenciar nossa visão a respeito deles. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que os nomes e os apelidos podem influenciar, mas não são determinantes na formação da identidade de uma pessoa. Em muitas situações, recebemos nomes de personagens históricos ou ficcionais famosos ou de outros familiares, como forma de homenageá-los. Destaque que, mesmo que as histórias desses personagens influenciem nossa identidade, cada pessoa tem uma história e uma trajetória de vida próprias. Outra faceta do assunto são os apelidos pejorativos, que têm a intenção de ofender e, muitas vezes, difundir preconceitos e estereótipos em relação ao outro. Essa prática de intimidação sistemática (*bullying*) deve ser combatida na escola e em todas as esferas da vida social, por meio do exercício do diálogo e da empatia.

2. Resposta pessoal. É provável que os estudantes respondam que um familiar ou um amigo próximo à família tenha escolhido o nome por conhecer outra pessoa ou personagem homônima na vida cotidiana ou em livros, filmes, novelas, séries de televisão, músicas etc. É possível também que o nome tenha sido criado pela junção de palavras ou de outros nomes mais comuns.

América indígena

Ao longo do tempo, os povos originários que viviam no continente americano receberam diversos nomes por parte dos estudiosos. Vejamos alguns deles:

- **pré-colombianos** – termo que tem como referência a chegada do navegador e explorador genovês Cristóvão Colombo à América;
- **nativos** – termo que designa aqueles que nascem e vivem em um local;
- **índios** – termo que se popularizou por conta de um equívoco de Colombo, que não sabia que havia encontrado um novo continente, acreditando ter chegado às Índias.

Todos esses nomes são convenções criadas para se referir a mais de 3 mil povos diferentes que viviam na América antes da chegada dos europeus no século XV.

Apesar dessa diversidade, atualmente esses povos preferem termos como **povos originários** ou **indígenas** para se autoidentificar, lutar por seus direitos e valorizar suas culturas.

Principais povos originários da América (séculos X-XV)



FONTE: ATLAS histórico integral. Barcelona: Bibliograf, 1993. p. 39.

Glossário

Índias: termo usado pelos europeus para se referir às terras do Oriente, como a Índia, a China e o Japão.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. O nome dado a uma pessoa pode influenciar a formação de sua identidade? Comente.
2. Quem escolheu seu nome? Você sabe o que motivou essa escolha? E o que seu nome significa?

A líder indígena brasileira Txai Suruí discursa na 26ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP26) em Glasgow, Escócia. Fotografia de 2021. No evento, Suruí reivindicou mais participação dos povos originários nas decisões da cúpula do clima.



■ Mesoamericanos e andinos

Os olmecas, os maias e os astecas viviam em uma região chamada **Mesoamérica**, que corresponde à parte sul do México e a países como Guatemala, Belize, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Nicarágua e Panamá. Já os incas viviam nas regiões **andinas** da América do Sul, entre a Cordilheira dos Andes e o litoral do Oceano Pacífico. Observe a localização dos territórios desses povos no mapa da página anterior.

Olmecas

Os olmecas se desenvolveram, aproximadamente, entre 1200 a.C. e 400 a.C. A cultura olmeca espalhou sua influência por uma vasta área que se estende, atualmente, do México (estados de Veracruz e Tabasco) ao Panamá.

Pesquisas arqueológicas indicam a existência de, ao menos, quatro grandes centros urbanos olmecas, cujos nomes atuais são: São Lourenço, Três Zapotes, Laguna de Los Cerros e La Venta. Nesses lugares, os arqueólogos encontraram vestígios de uma rica cultura que construiu, entre outras obras, pirâmides, templos, praças e imensas esculturas de basalto. La Venta foi, provavelmente, o centro olmeca mais populoso, abrigando cerca de 18 mil habitantes.

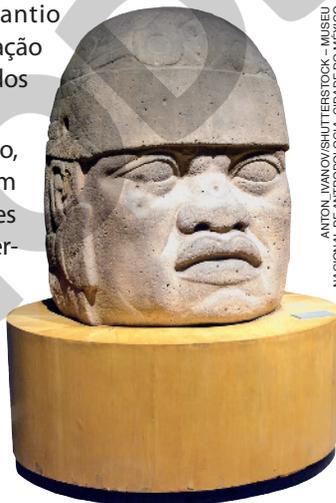
Os olmecas cultivavam plantas como milho, feijão e abóbora. Também caçavam e recolhiam frutas silvestres. Extraíam látex e produziam borracha. Por isso, ficaram conhecidos como “povo da borracha”.

A religião desse povo era politeísta. Eles cultuavam vários deuses, simbolizados por animais e forças da natureza, como o jaguar, a serpente, o Sol, a água, as montanhas e certas plantas agrícolas. Em alguns cultos, os dirigentes olmecas podiam atuar como sacerdotes, pois acreditava-se que eram dotados de poderes sobrenaturais.

Além disso, os olmecas desenvolveram um **calendário** que servia para orientar as atividades agrícolas, do plantio à colheita. Inventaram também um sistema de numeração e de escrita com base em sinais (glifos) que eram gravados ou pintados.

A sociedade olmeca não formou um império unificado, dirigido por um governo centralizado. O que havia eram centros regionais que organizavam sua sociedade. Nesses centros, os historiadores perceberam a existência de diversos grupos sociais, constituídos por camponeses, artesãos, comerciantes, escribas, sacerdotes e dirigentes políticos.

Escultura olmeca exposta no Museu Nacional de Antropologia, na Cidade do México, México. Fotografia de 2016. Muitos dos vestígios do passado olmeca encontrados pelos arqueólogos são grandes esculturas conhecidas como “Cabeças Colossais”. Algumas chegam a pesar 25 toneladas, e acredita-se que tenham sido esculpidas em 900 a.C.



ANTON IVANOV/SHUTTERSTOCK - MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA, CIDADE DO MÉXICO

67

Texto de aprofundamento

Recomendamos a leitura, com os alunos, do seguinte texto sobre a descoberta de registros escritos olmecas, considerados os mais antigos da América.

México possuía escrita há 3 mil anos

“Por pouco os operários que trabalhavam na pavimentação de uma estrada [...] em San Lorenzo [no Estado de Veracruz] não transformaram em cascalho um bloco de pedra [...] cheio de rabiscos engraçados. Os tais rabiscos [...] são o primeiro texto escrito das Américas, gravado por volta do ano 1000 antes de Cristo.

[...] o produto é obra da civilização olmeca, que floresceu de 1300 a 400 a.C. [...]. A nova descoberta confirma que os olmecas também inventaram a escrita, e séculos antes do que se supunha.

‘Até agora, nenhuma escrita havia sido associada com certeza à civilização olmeca’, afirmam os arqueólogos do Instituto Nacional de Antropologia e História do México e da Universidade Brown, nos EUA. [...]

A pedra de San Lorenzo [...] deixa poucas dúvidas de que se trata de um texto de verdade. Por outro lado, sua datação é controversa [...]. ‘Nós só conseguimos estimar sua idade com base em correlações com a iconografia olmeca e com cerâmicas encontradas junto com ela’, diz María del Carmen Rodríguez [...], primeira arqueóloga a examinar a pedra, em 1999.”

ANGELO, Claudio. México já possuía escrita há 3000 anos.

Folha de S.Paulo, São Paulo, ano 86, n. 28289, 15 set. 2006.

Ciência, p. A17.

Outras indicações

Para compreender a importância histórica da autodeclaração dos povos originários da América, recomendamos a leitura do texto a seguir.

• HAAG, Carlos. A diversidade brasileira. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo: Fapesp, n. 173, jul. 2010. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/diversidade-brasileira/>. Acesso em: 9 maio 2022.

Texto de aprofundamento

A domesticação do milho pelos olmecas é um tema interdisciplinar com Ciências. Para se aprofundar nesse assunto, sugerimos a leitura do texto a seguir.

Origem do milho

“O milho é uma espécie da família das gramíneas, sendo o único cereal nativo do Novo Mundo. É o terceiro cereal mais cultivado no planeta [...]. A cultura está espalhada numa vasta região do globo, em altitudes que vão desde o nível do mar até 3 mil metros. [...]

A mais antiga espiga de milho foi encontrada no vale do Tehucan, na região onde hoje se localiza o México, datada de 7000 a.C. O teosinte ou ‘alimento dos deuses’, como era chamado pelos maias, deu origem ao milho por meio de um processo de seleção artificial (feito pelo homem). O teosinte ainda é encontrado na América Central.

Ao longo do tempo, o homem promoveu uma crescente domesticação do milho por meio da seleção visual no campo, considerando importantes características, tais como produtividade, resistência a doenças e capacidade de adaptação, dentre outras, dando origem às variedades hoje conhecidas.”

CONSELHO de Informação sobre Biotecnologia (CIB). *Guia do milho: tecnologia do campo à mesa*, set. 2010, p. 4.

Disponível em: http://www.biologia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/biotecnologia/milho_biotecnologia.pdf. Acesso em: 26 fev. 2022.

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo da atividade é aproximar os conteúdos das vivências pessoais dos estudantes. Espera-se que eles mencionem outras comidas feitas com milho, já que é um ingrediente comum na alimentação dos brasileiros, como curau, pamonha, pipoca etc. Outros exemplos de comidas feitas com milho são: bolos, pães, tortas, sucos, mingaus, sopas etc.

68

A invenção do milho

O milho que conhecemos hoje (*Zea mays*) é o resultado de um longo trabalho de desenvolvimento de técnicas de agricultura entre os primeiros povos americanos. Cultivado há milhares de anos, essa planta foi domesticada e tornou-se completamente **dependente da ação humana** para se reproduzir. Por isso, o milho pode ser considerado uma “invenção agrícola” dos povos originários da América.

O milho começou a ser cultivado desde aproximadamente 8 mil anos atrás, na região que corresponde ao atual México. Dali, foi levado para outras partes da América e incorporado à alimentação de vários povos.

Os olmecas, por exemplo, consideravam o milho um alimento tão importante que, com o tempo, o tornaram uma planta sagrada, sendo utilizado em rituais artísticos e religiosos.

Atualmente, o milho é um dos cereais mais produzidos e consumidos no mundo. Ele é utilizado em diversos pratos tradicionais, como o taco, a polenta, a pamonha e a canjica. Além disso, é usado na fabricação de óleos, combustíveis e ração de animais.



Algumas variedades de milho encontradas no Vale Sagrado, Peru, região onde viviam os incas. Fotografia de 2016. O vestígio mais antigo de uma espiga de milho foi encontrado na região do atual México, datada de 7000 a.C.



Mulheres indígenas preparam tortilhas em Santiago Sacatepequez, Guatemala. Fotografia de 2018. Feitas com farinha de milho, as tortilhas são uma espécie de pão que compõe alguns pratos típicos dos povos antigos da América, como o taco, consumido até os dias de hoje.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você conhece outras comidas feitas com milho? Quais?

Texto de aprofundamento

Sugerimos a leitura, com os estudantes, do texto a seguir, que trata das prováveis trocas culturais entre os maias e os outros povos, como os olmecas.

Os maias eram esponjas culturais

“Os maias eram peritos em Matemática, Engenharia e Arte, mas antropólogos ainda não têm certeza de

como exatamente uma cultura tão rica se desenvolveu. A maioria dos estudiosos concorda com uma de duas teorias sobre as origens dos maias. O primeiro grupo assume que eles se desenvolveram por conta própria nas selvas da América Central sem a influência de outras culturas. O segundo grupo acredita que os maias foram, de fato, significativamente influenciados por outras civilizações, especificamente pelos olmecas, a primeira grande civilização conhecida no México.

Maias

A história maia tem suas origens no século VIII a.C. Antropólogos e historiadores apontam que o grande desenvolvimento dessa civilização ocorreu entre 300 d.C. e 900 d.C.

Nesse período, os maias construíram cidades-Estado como Copán (na atual Honduras), Tikal (na atual Guatemala), Chichén Itzá e Palenque (ambas no atual México). Eram **cidades autônomas**, que tinham governos, leis e costumes próprios. Apesar da autonomia, essas cidades-Estado mantinham certas alianças e relações comerciais. Eram comercializados bens como cacau, sal, conchas e jade, um tipo de pedra ornamental.

Belos palácios e templos em forma de pirâmide foram erguidos em várias cidades maias. Em Tikal, por exemplo, arqueólogos encontraram mais de 3 mil construções, entre elas o Templo do Grande Jaguar. Esse templo tinha aproximadamente a altura de um prédio de 20 andares. Hoje, a área da antiga cidade de Tikal foi transformada em um parque nacional e declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco.

Sociedade, economia e saberes

A sociedade maia tinha divisões hierárquicas entre os diferentes grupos. Havia uma elite composta de nobres, sacerdotes e guerreiros. Mas a maioria da população era formada por agricultores e artesãos, que pagavam tributos para o governo. Cada cidade tinha um chefe de governo que era considerado um representante dos deuses.

A principal atividade econômica dos maias era a agricultura. Entre os alimentos que cultivavam, destacam-se milho, algodão, feijão, cacau, abacate e *chili* (pimenta). Eles empregavam uma técnica agrícola chamada **coivara**, que incluía a derrubada e a queima das plantas nativas, abrindo espaço para o cultivo.

Homens e mulheres desse povo dominavam as técnicas de cerâmica, o ofício de modelar ouro e prata (ourivesaria), a fição e a tintura de tecidos. Entre as belas criações da arte maia, podemos destacar as obras arquitetônicas, as esculturas em baixo-relevo e os murais. Os maias também dominavam técnicas de produção de diferentes tipos de borracha, utilizando látex e extratos de plantas.



Vista do Templo do Grande Jaguar, em Tikal, Guatemala. Fotografia de 2019.

69

Alerta ao professor

O texto “Maias” contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI08, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade.

Orientação didática

O conteúdo possibilita a retomada das discussões sobre os patrimônios da humanidade, materiais e imateriais, desenvolvidas no 5º ano a partir da habilidade EF05HI10 (“Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo”). O professor pode retomar a temática e dar exemplos de patrimônios brasileiros registrados pelo Iphan ou pela Unesco e, desse modo, identificar e sanar possíveis defasagens de aprendizagem.

Ainda sobre as trocas culturais que os maias realizavam, vale citar o **jogo de bola mesoamericano**. Esse esporte foi inventado pelos olmecas, mas se tornou bastante popular entre os maias, que o batizaram de *pok-ta-pok*. Há várias versões sobre as regras: em uma delas, duas equipes de jogadores têm como objetivo arremessar a bola, fazendo-a atravessar um arco de pedra colocado em posição superior ao campo – como em um jogo de basquete, no qual os jogadores de basquete devem arremessar a bola na cesta. Os jogadores mesoamericanos, no entanto, só podiam arremessar a bola usando as coxas, os braços, os cotovelos, os joelhos e os quadris. O jogo tinha valor de ritual religioso, e seu vencedor era considerado protegido por Huitzilopochtli, divindade associada ao Sol. O esporte era jogado de forma recreativa, também, por mulheres e crianças. Como forma de manutenção da cultura dos povos antigos da América, o jogo de bola mesoamericano ainda é praticado – com adaptações – em países da América Central e no México, local onde ocorre anualmente a Copa Peninsular Pok-ta-Pok.

Uma nova pesquisa, publicada na *Science*, conta uma terceira história. O novo estudo, que é baseado em diversos anos de escavação na Guatemala, descobriu que os maias se beneficiaram do contato com outros povos da Mesoamérica entre 1000 e 700 a.C. [...]

[...] [Os pesquisadores afirmaram que:] ‘O surgimento de uma nova forma de sociedade – com nova arquitetura e novos rituais –

se tornou realmente uma base importante para todas as civilizações mesoamericanas posteriores’.”

NUWER, Rachel. Os antigos maias eram esponjas culturais. *Smithsonian Mag*, 25 abr. 2013. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/ancient-maya-were-cultural-sponges-42250223/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

[Tradução dos autores].

Orientação didática

Após a chegada dos europeus na região da Península de Yucatán, missionários tentaram converter os descendentes do povo maia ao catolicismo e, em 1562, queimaram os códices maias – cerca de 27 livros. Apenas três códices puderam ser resgatados: de Madri, de Dresden e de Paris. Um quarto códice, o de Grolier, mantido na Cidade do México, vem tendo sua autenticidade contestada.

As imagens do sistema numérico maia podem ser integradas com Matemática. Explique aos estudantes a importância de um sistema numérico incluir o número zero: esse número indica a inexistência de elementos em determinado conjunto. No caso dos maias, eles simbolizaram o zero como uma concha vazia. Assim, indicavam que havia uma pérola nessa concha e ela foi retirada. Com o acréscimo do número zero no sistema numérico, os maias puderam realizar cálculos sofisticados, que lhes possibilitaram fazer previsões astronômicas precisas, como aquelas em relação aos movimentos do Sol, da Lua e de estrelas.

Escrita e calendário

Os maias criaram um sistema de escrita e produziram livros chamados **códices**. Embora a maioria dos códices tenha sido destruída pelos conquistadores europeus, alguns deles foram preservados e decifrados na segunda metade do século XX. Os códices são fontes históricas importantes, pois apresentam aspectos da cultura maia. Nesses livros, os maias registraram, por exemplo, o cotidiano, as crenças religiosas e os conhecimentos científicos. A escrita maia foi grafada também em monumentos de pedra e artigos de cerâmica.

Além da escrita, os maias desenvolveram conhecimentos astronômicos e matemáticos (sistema numérico e o **conceito do número zero**). Observando o movimento da Lua, do Sol e de outras estrelas, eles elaboraram **calendários** de muita precisão, que os ajudavam a organizar as atividades agrícolas e as festividades religiosas.

A partir do século IX, a civilização maia entrou em declínio por razões que ainda são estudadas pelos historiadores. Várias possíveis causas foram apontadas para explicar o abandono das cidades maias: secas prolongadas, insuficiência da produção de alimentos para abastecer as populações, epidemias, invasões de povos vizinhos e rebeliões internas, entre outras.

Sistema numérico maia. Observe que as unidades são indicadas com bolinhas e traços (formados a cada cinco unidades). Os maias perceberam que, para aperfeiçoar seu sistema numérico, um número sem valor deveria ser acrescido. A forma de indicar o zero no sistema foi com a imagem de uma concha vazia.

Adição indicada com os símbolos do sistema numérico maia. Nessa adição, a soma obtida é representada por 2 traços e 3 bolinhas, que equivalem a 13 unidades, pois: $5 + (5 + 3) = 13$.



Detalhe de uma página do códice maia *Troana Cortesianus*, também conhecido como *Códice de Madri*, c. 1230. Na imagem, vemos a representação de Ixchel, deusa da Lua. A água que sai de seu corpo e a serpente sobre sua cabeça são referências maias à estação chuvosa do ano.

0	1	2	3	4
	•	••	•••	••••
5	6	7	8	9
—	•	••	•••	••••
10	11	12	13	14
—	•	••	•••	••••
15	16	17	18	19
—	•	••	•••	••••

5	+	8	=	13
—		•••		—

ILUSTRAÇÕES: GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

WERNER FORMAN ARCHIVE/SHUTTERSTOCK - MUSEU DA AMÉRICA, MADRI

Texto de aprofundamento

Para se aprofundar em aspectos da urbanização asteca, sugerimos a leitura do texto a seguir, sobre as paisagens que esse povo construiu.

Paisagismo asteca

“[...] os povos que habitavam o vale central do México construí-

ram jardins, ou parques, muito próximos de como hoje os entendemos de senso comum. Além disto, formaram ‘paisagens produtivas’ resultantes de uma criativa e sutil adequação da natureza do sítio em que se estabeleceram. [...]

Um dos jardins mais importantes do Império Asteca foi Huaxtepec,

criado para Montezuma I, em meados do século XV, a sudeste da então Tenochtitlán (hoje engolida pela cidade do México). [...] Diversas espécies vegetais, muitas delas trazidas de grandes distâncias como tributo ao governante, foram plantadas ao redor do lago e das nascentes. [...] sobre Huaxtepec,

assim se pronunciava Hernán Cortez, numa carta a Carlos V: ‘Estamos todos aquartelados numa sede de campo, entre os mais lindos e refrescantes jardins jamais vistos [...]. Há estufas espaçadas à distância de dois tiros de besta, e resplandecentes canteiros de flores, muitas árvores

Astecas

Os astecas eram um povo que migrou de regiões norte-americanas e foi ocupando a região conhecida como Vale do México, entre os séculos XII e XIII. Também chamados de *mexicas* (de onde deriva o nome “México”), eles falavam o *nahuatl*, que é a língua indígena mais falada hoje nesse país, mesmo após ter passado por transformações.

Os astecas estabeleceram núcleos de povoamento em torno do Lago Texcoco. Fundaram ali a cidade de **Tenochtitlán**, que se tornou a capital. No centro dessa cidade havia um imponente templo construído em forma piramidal. Os historiadores calculam que Tenochtitlán chegou a ter entre 100 mil e 230 mil habitantes, alcançando uma área de 13,5 quilômetros quadrados. Para ter uma ideia do tamanho dessa cidade asteca, podemos compará-la à movimentada Sevilha, que tinha cerca de 150 mil habitantes e era a maior cidade espanhola no século XVI.

Por meio de alianças e conquistas militares, os astecas expandiram seus territórios, dominando regiões centrais do atual México, desde o Atlântico até o Pacífico. Calcula-se que a população desse império atingiu cerca de 6 milhões de pessoas.

Grandes centros urbanos, como Tenochtitlán, eram sustentados por tributos, muitas vezes pagos sob a forma de alimentos que vinham das diferentes regiões dominadas pelos astecas.



Representação artística da cidade asteca de Tenochtitlán.

71

Alerta ao professor

O texto “Astecas” favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI08, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade.

com vários frutos e muitas ervas e flores docemente perfumadas. Certamente a elegância e magnificência deste jardim produzem um espetáculo notável. [...] Bosques plantados, renques de árvores, canteiros de flores, piscinas, lagos artificiais, esculturas, construções

que abrigavam preciosidades e raridades provenientes de cidades tributárias, enfim, toda sorte de elementos que habitualmente eram encontrados nos jardins europeus ou asiáticos, estavam também presentes na América antes do descobrimento.

Do mesmo modo que nas demais partes do mundo de então, os parques e jardins eram espaços desfrutados pelas elites. À parte o espírito guerreiro e a religiosidade, com seus ritos sacrificiais [...] a nobreza asteca cultivava, ela própria, o artesanato

de luxo, a poesia, a horticultura e o ‘paisagismo.’”

BARTALINI, Vladimir. Paisagismo asteca. *Arquitextos*, São Paulo, ano 6, n. 063.03, set. 2005. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.063/433>.

Acesso em: 7 dez. 2021.

Texto de aprofundamento

Recomendamos a leitura, com os estudantes, do texto a seguir, que trata da educação dos jovens e da religiosidade entre os astecas.

Educação e religiosidade entre os astecas

“Os filhos da elite asteca tornam-se alunos num tipo de escola chamado *calmecac*. Ali, aprendem tudo o que é necessário: o sistema calendário, os nomes e o culto dos deuses, as regras do bem falar. Devem saber que só é possível beber em dias de festas religiosas e que embriaguez, fora desse contexto, é vício terrível e moralmente inaceitável. Os alunos do *calmecac* descobrem o preço de ser elite na cidade lacustre de Tenochtitlán. A disciplina é rigorosa. Desde a infância, o aprendiz sabe que deve perfurar o corpo com espinhos de agave [...]. Deve suportar a dor, bem como o frio intenso das noites de inverno do vale do México. Deve passar em claro as longas e solitárias vigílias de rituais de purificação. Deve aprender a olhar para o céu e decifrar os códigos registrados nas estrelas e nos planetas. Acima de tudo, deve aprender o respeito aos deuses.

Ometeotl é o princípio do cosmos. Dele saiu o deus [...] Quetzalcoatl, que os maias denominavam Kukulcam. Também o deus primordial gerou o ambíguo Tezcatlipoca, que ora auxilia e ora atrapalha Quetzalcoatl. Mas dele surgiu o deus mais asteca de todos, Huitzilopochtli. Outros seres poderosos juntavam-se a esse grupo, como Tlaloc, que trazia as chuvas e possibilitava a fertilidade do solo. No Templo Maior que os astecas ergueram na capital, Tlaloc divide o cume com Huitzilopochtli. [...]

Sociedade, economia e saberes

A sociedade asteca era fortemente hierarquizada. Era composta de nobres, comerciantes, artesãos e camponeses. Entre os nobres, estavam o imperador, os sacerdotes, os chefes militares, os governadores de províncias e os altos funcionários do Estado. Também havia uma elite de ricos comerciantes e artesãos. A maioria da população era formada por camponeses obrigados a pagar tributos para o governo.

Os astecas desenvolveram uma agricultura complexa. Drenaram pântanos, abriram canais de irrigação e construíram *chinampas*, ilhas artificiais destinadas ao cultivo agrícola. Os principais produtos cultivados eram milho, feijão, cacau, algodão, tomate e tabaco.



Representação artística de camponeses astecas trabalhando em *chinampas*, ilhas artificiais destinadas ao cultivo agrícola, em detalhe de um manuscrito espanhol do século XVI.

Além disso, os astecas criavam animais como perus, patos e cachorros. Comercializavam bens como tecidos, peles, cerâmicas, sal, ouro e prata. Dominavam técnicas de ourivesaria, cerâmica, tecelagem e engenharia, que aplicavam, por exemplo, na construção de diques, templos e **aquedutos**. Produziam obras de arte como máscaras em forma de mosaico, muitas vezes representando divindades. Os astecas desconheciam o uso do ferro e da roda.

Glossário

Aqueduto: canal elevado, construído para conduzir água.



Ruínas do aqueduto Chapultepec, na Cidade do México, México. Fotografia de 2016. Os astecas construíram aquedutos para levar água da montanha para a população que vivia no Vale do México.

Assim como os maias, os astecas desenvolveram um calendário, um sistema de escrita baseado em signos e produziram códices (livros). O **Códice Boturini** e o **Códice Mendoza** foram criados por volta de 1540, cerca de vinte anos após a chegada dos espanhóis.

Os astecas eram politeístas, ou seja, cultuavam diversos deuses. Entre eles, estavam:

- **Huitzilopochtli** – deus da guerra e do Sol;
- **Tlaloc** – deus da chuva e do trovão;
- **Quetzalcóatl** – também conhecido como serpente emplumada, deus da água, da terra, da escrita, do calendário e das artes.

Para cultuar esses deuses, os astecas erguiam templos com forma de pirâmide e realizavam rituais de sacrifício humano. As pessoas sacrificadas eram, em sua maioria, prisioneiros de guerra. Na cultura asteca, esse ritual era um momento de renovação da aliança entre deuses e seres humanos.



Máscara asteca feita de madeira e coberta de turquesas, confeccionada entre os séculos XV e XVI. Representa, provavelmente, um deus asteca do fogo e criador da vida.

UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES



Ruínas no Templo Maior, dedicado aos deuses Huitzilopochtli e Tlaloc, na Cidade do México, México. Fotografia de 2020. Na imagem, notam-se vestígios de uma construção em forma de serpente emplumada, símbolo asteca que representava o deus Quetzalcóatl.

BYELIKOVA_OKSANA/ISTOCKGETTY IMAGES

O mundo divino também comporta deusas. Coatlicue é chamada pelos frades cristãos de ‘mãe dos deuses, coração da terra’. Outra deusa poderosa era Tonantzin (ou Cihuacoatl). Ela ajudou Quetzalcóatl a fazer a humanidade. [...]

Eram muitos deuses ou manifestações de um só? Eram forças da natureza encarnadas em divindades ou algo mais complexo? Talvez não tenhamos respostas claras para essas perguntas, pois grande parte da visão sobre os cultos religiosos indígenas do México veio de textos dos padres que imediatamente classificaram a religião como idolátrica, pagã e politeísta.”

KARNAL, Leandro. Astecas. In: FUNARI, P. P. (org.). *As religiões que o mundo esqueceu*: como egípcios, gregos, celtas, astecas e outros povos cultuavam seus deuses. São Paulo: Contexto, 2009. E-book.

Texto de aprofundamento

Para aprofundar os estudos sobre o Império Inca, sugerimos a leitura do texto a seguir com os estudantes.

O Império Inca

“Não houve nada em toda a América do Sul que se compare ao desenvolvimento ocorrido nos Andes. Em 1500, o Império Inca estendia-se por cerca de 4,3 mil quilômetros, desde o que é hoje a fronteira sul da Colômbia até o Rio Maule, no Chile. A expansão começou no século XIV e, em menos de cem anos, a elite inca conseguiu controlar um vasto território habitado por, talvez, 10 milhões de pessoas. [...]”

Apesar da complexidade da administração do império, não havia escrita. Para a comunicação administrativa, utilizava-se a transmissão oral de mensagens: ao longo das vias principais, em intervalos regulares, havia um posto com jovens corretores, que estabeleciam uma cadeia de informação entre as províncias e Cuzco. O território era recortado por uma rede de estradas, totalizando cerca de 30 mil quilômetros. As duas principais vias atravessavam o império de norte a sul – uma ao longo da costa, outra pelo planalto – e, junto com estradas menores, ligavam todos os seus rincões. À margem das estradas erguiam-se abrigos e armazéns com provisões, permitindo o deslocamento de grande número de pessoas.

Tal organização permitiu não apenas a expansão do império como sua relativa unificação. Um dos problemas centrais para a elite inca era administrar uma população muito diversa. Após conquistar um novo território, o estado promovia uma ampla reorganização. Fazia-se um levantamento da topografia e dos recursos da região e realizava-se um censo demográfico; a partir daí, redistribuía-se a população local, alocavam-se terras, escolhia-se uma capital provincial e implantava-se uma nova administração em moldes incaicos. Acolhiam-se os chefes locais que se submetessem, transformando-os em funcionários, e levavam-se seus filhos para serem educados em Cuzco.

Incas

Atualmente, milhares de turistas visitam todos os anos a cidade de **Cuzco**, no Peru. Essa cidade foi a capital do Império Inca, civilização que habitava essa região desde antes do século XII.

Ao longo de sua história, os incas foram se tornando mais poderosos que as sociedades andinas anteriores, como os reinos de Huari ou Chimú. Ao expandir seu território, os incas dominaram vários povos, alcançando uma população de cerca de 12 milhões de pessoas. No seu apogeu, o território inca abrangia uma área que hoje se estenderia do Equador ao Chile. Essa área era atravessada por uma rede de caminhos de cerca de 40 mil quilômetros. Por esses caminhos, os incas levavam suas leis, língua e crenças a centenas de povos submetidos. Confira no mapa a extensão desse território.



FONTES: BETHELL, Leslie (org.). *América Latina colonial I*. São Paulo: Edusp, 1998. v. 1. p. 77; ALONSO, M.; VÁSQUEZ, E. *História: Europa moderna e América colonial*. Buenos Aires: Aique, 1994. p. 93.

74

Alerta ao professor

O texto “Incas” contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI08, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade.



Vista das ruínas de Machu Picchu, cidade inca situada no Peru. Fotografia de 2021. Os conquistadores espanhóis não chegaram a conhecê-la.

Além de Cuzco, os incas construíram diversas cidades. Uma delas é **Machu Picchu**, que fica no topo de uma montanha, a 2 400 metros de altitude. Provavelmente, essa cidade era visitada pelo imperador para descansar, caçar e receber autoridades estrangeiras. Machu Picchu foi abandonada pouco depois da conquista espanhola, no século XVI. Séculos depois, em 1911, uma equipe de arqueólogos liderada pelo estadunidense Hiram Bingham chegou à cidade, que estava coberta pela vegetação, mas era conhecida pelos moradores do entorno. Em 1983, Cuzco e Machu Picchu foram declaradas Patrimônios da Humanidade pela Unesco.

Imperadores incas

O imperador inca era considerado uma divindade que recebia o nome de Sapa Inca e de “Filho do Sol”. Quando morria, o Sapa Inca era mumificado e cultuado. Entre os imperadores incas, podemos destacar **Pachacuti**, que governou de 1438 a 1471.

Pachacuti criou uma regra que contribuiu para a expansão do império. Segundo essa regra, quando o soberano morria,

“[...] um de seus filhos assumia a chefia do estado. Recebia o direito de governar, declarar guerras, fazer a paz, cobrar impostos, mas não recebia qualquer propriedade material. Tudo o que pertencera ao Inca morto passava para seus outros descendentes em linha masculina, que formavam um grupo social [...] denominado *panaca*. Eles eram responsáveis pela preservação da múmia do Inca e pela manutenção de seu culto. Para sermos fiéis à concepção nativa, o Inca morto, representado por sua múmia, continuava a possuir os bens e ser servido por seus descendentes.

A regra da herança dividida significava que tudo o que resultara da administração anterior – obras e conquistas – saía da esfera do Estado. A cada sucessão [do Inca] era preciso começar tudo de novo: o rei recém-chegado não tinha alternativa senão ampliar os limites do império, conquistando novos povos e novas terras. [...]

Os *panacas* dos reis mortos formavam verdadeiros estados dentro do estado, enfraquecendo o poder do Inca e alimentando a rivalidade no interior da elite.”

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 20-21.

Designava-se um governador, proveniente da nobreza, para a região e enviavam-se colonos e administradores de outras províncias para instalar o novo sistema e disseminar o quéchua, a língua franca do império. [...]

Não cabe aqui recuperar a história dessa expansão. Cumpre notar apenas que os incas não construíram um dos maiores impérios de seu tempo a partir do nada. Eles o fizeram sobre trilhas antes exploradas por outros povos, em particular em dois dos grandes centros irradiadores do desenvolvimento cultural na região: o altiplano meridional, em torno do Lago Titicaca – hoje na Bolívia – e a costa norte do Peru. Nessas áreas, há indicações arqueológicas da presença de sociedades centralizadas e estratificadas desde c. 1500 a.C. Muitos autores empregam o termo cacicado para caracterizá-las; em certos casos, falam em reinos, estados, e mesmo civilização ou império. A despeito das incertezas de qualquer reconstituição arqueológica e das impropriedades das categorias tipológicas, o certo é que na região andina e na costa do Pacífico assistimos ao desenvolvimento de formas sociopolíticas cujos paralelos com outras regiões da América do Sul são difíceis de estabelecer.”

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 16-19, 22.

Orientação didática

É possível solicitar aos estudantes que visitem virtualmente o sítio arqueológico de Machu Picchu, no atual Peru. Para isso, acesse *sites* que disponibilizam modelos tridimensionais do globo terrestre, feitos com imagens de satélite e outras fontes, escolha as opções de locais disponíveis para visualização e conheça em 360° diferentes partes dessa cidade inca. Caso considere conveniente, peça aos estudantes que escrevam um breve relatório sobre suas visitas, descrevendo o local e explicando o que mais chamou a atenção deles. Há orientações mais específicas sobre visitas presenciais e virtuais no tópico 5.6., “Estudo do espaço social”, deste manual.

Atividade complementar

Após a leitura dos textos do capítulo sobre os maias, astecas e incas, identifique, em seu caderno, as características relacionadas a cada uma dessas sociedades da América antiga.

a) A capital de seu império era a cidade de Cuzco.

b) Fundaram a cidade de Tenochtitlán.

c) A lhama e a alpaca eram animais usados como meio de transporte e também para fornecer lã.

d) Desenvolveram uma agricultura complexa, o que envolveu a abertura de canais de irrigação e a criação das *chinampas*.

e) Ergueram belos palácios e templos em forma de pirâmide, como o Templo do Grande Jaguar.

Resposta: Os estudantes devem fazer a seguinte correspondência: maias (e), astecas (b, d) e incas (a, c).

Sociedade, economia e saberes

Além do imperador, a elite inca era composta de sacerdotes, chefes militares, governadores locais e funcionários do Estado. Também havia grupos privilegiados de artesãos, guerreiros, projetistas e contabilistas.

A maioria da população era formada por camponeses, que se dedicavam, sobretudo, ao cultivo de milho, batata, feijão, quinoa, tomate e tabaco e à criação de animais como **lhamas** e **alpacas**. Esses animais eram utilizados para o transporte de cargas e para a obtenção de lã, leite e carne. Durante um período do ano, os camponeses eram obrigados a realizar serviços para o Estado, trabalhando como agricultores, pastores e construtores.

Os incas desenvolveram a tecelagem, a cerâmica, a metalurgia do bronze e do cobre e a ourivesaria de ouro e prata.

Construíram palácios, templos, estradas pavimentadas, aquedutos, canais de irrigação e terraços de cultivo na encosta de montanhas.

Um império interligado

Como vimos, as cidades incas eram interligadas por uma vasta rede de estradas. Eram caminhos que atravessavam vales, desfiladeiros e montanhas. Ao longo das principais estradas, havia abrigos, armazéns e postos com jovens corredores. Esses jovens deveriam memorizar mensagens e transmiti-las oralmente até o próximo posto. Isso permitiu a rápida comunicação entre diversas regiões do império.

Os incas desenvolveram um sistema de registro de informações em **quipos** (nós feitos num cordão). Os quipos eram feitos em uma série de cordões coloridos nos quais a posição e a quantidade de nós representam números. Serviam para registrar, por exemplo, impostos e divisões do tempo.



Estátua do Sapa Inca Pachacuti, localizada na Praça de Armas, em Cuzco, Peru. Fotografia de 2018.



Quipo inca, c. 1430-1532.

Muitos quipos foram destruídos pelos conquistadores espanhóis, mas aqueles que resistiram se tornaram importantes fontes para o estudo da história dos incas.

Uma das línguas adotadas pelos incas foi o **quíchua** (ou quéchua). Hoje, essa língua é falada por cerca de 10 milhões de pessoas na América do Sul. O quíchua influenciou também o português brasileiro, dando origem a palavras como condor, chácara, mate e pampa.



Xilografia produzida no século XVI representando um inca com o quipo em mãos. Essa imagem faz parte da obra do cronista indígena peruano Felipe Guamán Poma de Ayala intitulada *Os curacas*, de 1616.



Homens, mulheres e crianças andinos, falantes da língua quíchua, com roupas tradicionais na comunidade Amaru, no Vale Sagrado, Peru. Fotografia de 2019.

Os Tupi-guarani

Até o começo do século XVI, ninguém chamava de Brasil as terras que hoje formam nosso país. Essas terras eram habitadas há milhares de anos por povos indígenas que tinham uma rica cultura e desenvolviam atividades como a caça, a pesca, a coleta de alimentos, a agricultura e o artesanato.

Entre os povos que viviam no território do atual Brasil, estão os Tupi-guarani. Há indícios de que esses povos iniciaram um movimento de migração do sul da Floresta Amazônica em direção ao litoral por volta de 500 d.C. Eles buscavam a mitológica “Terra sem Mal”, um lugar onde havia fartura e não se morria.

Como vários povos em diferentes espaços e tempos históricos, os Tupi-guarani buscavam um mundo imaginário onde a existência seria mais feliz e plena para todos.

Alerta ao professor

O texto “Os Tupi-guarani” favorece o desenvolvimento das habilidades **EF06HI07** e **EF06HI08**, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade.

Orientação didática

Afirmamos que os Tupi dominavam o litoral antes da conquista europeia, no século XVI. Explique que, para dominar essa região, os Tupi expulsaram outros povos, como os Jê. Até pouco tempo atrás, supunha-se que isso teria ocorrido cerca de 400 anos antes da conquista portuguesa, ou seja, por volta do século XI. Pesquisas recentes indicam que a ocupação Tupi no litoral pode ter sido anterior a essa data. Uma pesquisa publicada nos *Anais da Academia Brasileira de Ciências* afirma que os Tupi-guarani viviam no litoral do atual estado do Rio de Janeiro há quase 3 mil anos (disponível em: <https://www.scielo.br/j/aabc/a/dpG37LbvVdVp5hHD84PCGKK/abstract/?lang=en>; acesso em: 7 dez. 2021). A discussão sobre as teorias da dispersão dos Tupi reforça a ideia da transitoriedade do conhecimento, que pode ser discutida em diferentes oportunidades com os estudantes.

Alerta ao professor

O boxe "Observando o mapa" contribui para o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

Resposta pessoal. O objetivo da atividade é aproximar os conteúdos estudados do contexto cultural dos estudantes. Espera-se que eles interpretem o mapa e sua legenda. Comente que os grupos indígenas indicados no mapa englobavam vários povos, que falavam diferentes línguas. Informe também que muitos povos desses grupos existem até os dias atuais, mas não necessariamente ocupam os mesmos territórios onde viviam no século XVI.

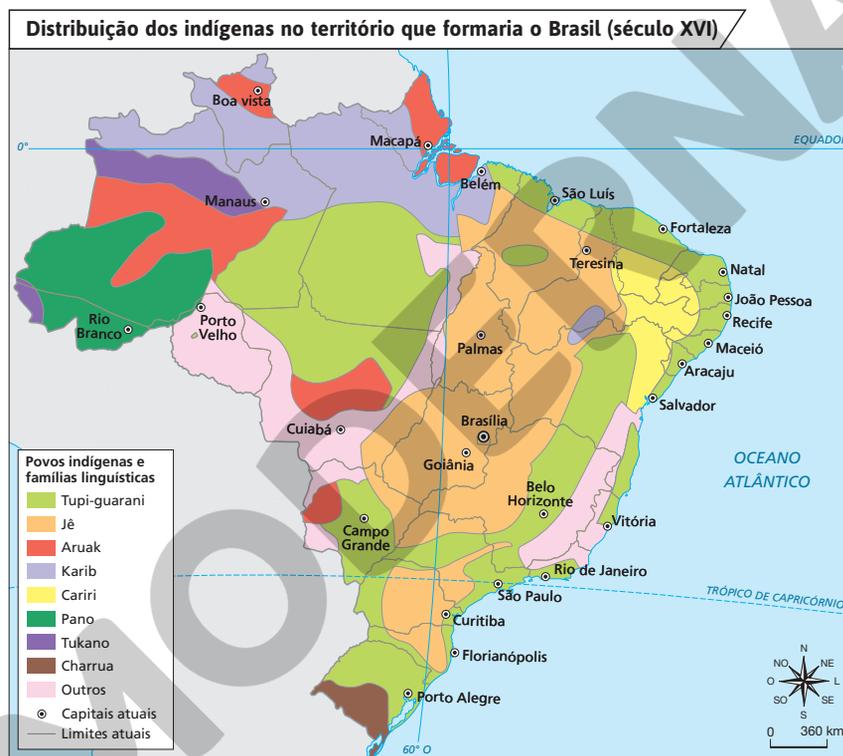
Localização dos povos indígenas

Apesar de terem certa unidade linguística e cultural, os Tupi-guarani não formavam um único povo. Eles se subdividiam em grupos que falavam línguas diferentes, mas parecidas entre si, como Carijó, Tupiniquim, Tupinambá, Potiguar, Guarani etc.

Segundo alguns pesquisadores, havia uma população de aproximadamente 1 milhão de Tupi-guarani antes do contato com os europeus. Essa população ocupava longos trechos do litoral e do interior, acompanhando o vale dos rios.

Havia também outros povos no território brasileiro. Os Tupi-guarani chamavam esses povos de **tapuias**, os "inimigos" que falavam outras línguas. Eram Cariri, Aimoré, Tremembé etc.

O mapa a seguir mostra as áreas ocupadas, no século XVI, por alguns povos indígenas no território que hoje abrange o Brasil.



FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 12.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

De acordo com o mapa, no século XVI, que povo indígena vivia na região onde você mora atualmente? Se necessário, consulte um mapa geopolítico atual.

OUTRAS HISTÓRIAS

A busca pela “Terra sem Mal”

A antropóloga francesa Hélène Clastres estudou o mito Tupi-guarani da “Terra sem Mal”. Clastres acredita que as regras e as necessidades da vida em sociedade (a coleta e produção de alimentos, a confecção de utensílios, os conflitos, as regras de convívio) teriam um peso muito grande para esses povos. Alcançar a “Terra sem Mal” fazia parte do ideário de sua religião e era uma forma de diminuir esse peso. Nesse espaço imaginário, os Tupi-guarani viveriam sem ter de trabalhar, seriam eternamente jovens e felizes numa terra esplêndida.

Na crença desse povo, era possível ir para esse lugar sem ter de morrer. A “Terra sem Mal” é um local a ser buscado em vida, daí a necessidade de migrar, caminhar guiado pelo **maracá** do **carai**.

Já o historiador brasileiro Ronaldo Vainfas **não rejeita os motivos religiosos** na busca pela “Terra sem Mal”, mas acrescenta outras razões, como o aumento da população e a necessidade de encontrar terras das quais se pudesse tirar o sustento de todos. Assim, além da religião, havia motivos sociais e econômicos para as migrações Tupi-guarani.

Texto elaborado pelos autores com base em:
GUARANI: Mbya e Tupi. *Comissão Pró-Índio de São Paulo* [2018]. Disponível em: <https://cpisp.org.br/indios-em-sao-paulo/povos-indigenas/guarani-e-tupi/>. Acesso em: 2 dez. 2021; VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Na Terra sem Males, pintura de Jaider Esbell, 2021. Indígena da etnia Macuxi, Esbell foi um dos principais representantes da arte contemporânea indígena. Nessa obra, o artista teve como inspiração o mito indígena da “Terra sem Mal”.

Glossário

Maracá: tipo de chocalho indígena usado em cerimônias.

Carai: líder indígena, o mesmo que caraiba.



CENTRO GEORGES POMPIDOU, PARIS

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Segundo o texto, para os Tupi-guarani, a vida em sociedade oferecia grandes dificuldades? Por quê?
2. Como os Tupi-guarani imaginavam que seria a “Terra sem Mal”?
3. Em outras religiões também existe um lugar onde se desfruta da juventude, saúde e felicidade eterna? Cite um exemplo.

Orientação didática

A pintura *Na Terra sem Males* fez parte da 34ª edição da Bienal de São Paulo, na mostra *Moquém Surari: arte indígena contemporânea*, promovida no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), em 2021. Composta de camadas de desenhos, cores brilhantes, texturas e transparências sobre fundo preto, a obra remete ao mito indígena da “Terra sem Mal”. Em uma entrevista, quando questionado sobre o papel da arte contemporânea indígena, Jaider Esbell (falecido em 2021) afirmou que:

“[...] o intuito maior é provocar essa consciência, pelo menos convidar para uma amplitude. Para que a gente fale em vez de arte indígena contemporânea, a gente fale de arte indígena cosmopolítica. [...] Elevar o nível da conversa para esse lugar, passando diretamente por não deixar que nos coloquem num passado, o índio como coisa do passado, e atualizando a nossa existência enquanto povos plenos, com filosofias, com modelos de educação, direito, toda uma sociedade constituída. A gente passa basicamente por essa materialização nessas obras de arte, que já trazem em si espiritualidade, denúncia, identidade [...]”

OLIVEIRA, Caroline; SETZ, Raquel. Jaider Esbell: arte indígena desperta uma consciência que o Brasil não tem de si mesmo. *Brasil de Fato*, 3 nov. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/03/jaider-esbell-arte-indigena-desperta-uma-consciencia-que-o-brasil-nao-tem-de-si-mesmo>. Acesso em: 7 dez. 2021.

Outras histórias

1. De acordo com o texto, os Tupi-guarani consideravam que viver em sociedade era “um peso muito grande”, em razão do trabalho de coleta e produção dos alimentos, dos conflitos e guerras, além das regras e obrigações no convívio com outras pessoas.
2. Os Tupi-guarani imaginavam a “Terra sem Mal” como um local onde é possível viver sem trabalhar e permanecer jovem e feliz por toda a eternidade. A busca pela “Terra sem Mal” justificava as migrações e os deslocamentos desse povo.
3. Nas religiões cristãs, a ideia de “paraíso” é bastante próxima dessa concepção. Porém, diferentemente dos cristãos, os Tupi-guarani acreditavam que era possível chegar à “Terra sem Mal” durante a vida, e não depois dela.

Texto de aprofundamento

Para aprofundar aspectos da cultura Tupi-guarani de forma interdisciplinar com Ciências, é possível ler com os estudantes o texto a seguir, sobre a astronomia desenvolvida por essa sociedade.

A astronomia Tupi-guarani

“Os indígenas há muito perceberam que as atividades de caça, pesca, coleta e lavoura estão sujeitas a flutuações sazonais e procuraram desvendar os fascinantes mecanismos que regem esses processos cósmicos, para utilizá-los em favor da sobrevivência da comunidade.

Diferentes entre si, os grupos indígenas tiveram em comum a necessidade de sistematizar o acesso a um rico e variado ecossistema de que sempre se consideraram parte. Mas não bastava saber onde e como obter alimentos. Era preciso definir também a época apropriada para cada uma das atividades de subsistência. Esse calendário era obtido pela leitura do céu. [...]

Os indígenas são profundos conhecedores do seu ambiente, plantas e animais, nomeando as várias espécies. Os Tupi-guarani, por exemplo, associam as estações do ano e as fases da Lua com o clima, a fauna e a flora da região em que vivem. Para eles, cada elemento da Natureza tem um espírito protetor. As ervas medicinais são preparadas obedecendo a um calendário anual bem rigoroso.”

AFONSO, G. Mitos e estações no céu Tupi-guarani. *Scientific American Brasil*. Disponível em: <https://sciam.com.br/mitos-e-estacoes-no-ceu-tupi-guarani/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

Sociedades Tupi-guarani

Os Tupi-guarani estavam divididos em diversos grupos. Cada um desses grupos abrangia um conjunto de aldeias que, em geral, reuniam entre 500 e 2 mil pessoas. Eles moravam em casas coletivas feitas de madeira e cobertas com palha. Essas aldeias eram lideradas por chefes e conselheiros, como os pajés e os caraíbas, que tinham funções religiosas.

Os Tupi-guarani podiam deslocar suas aldeias para novos locais quando havia desgaste do solo, diminuição de animais de caça, disputas internas entre grupos rivais ou quando ocorria a morte de um líder.

A guerra era um aspecto fundamental das culturas Tupi-guarani, sendo praticada pelos homens. Eles guerreavam com outros povos e também entre eles. Entre os objetivos da guerra, estava o domínio dos locais mais apropriados à lavoura, caça e pesca. Havia também o objetivo de capturar inimigos para praticar a antropofagia ritual. Entre os Tupi-guarani não havia a prática de escravizar os vencidos ou exigir deles o pagamento de tributos.

Para realizar os rituais antropofágicos, eles cuidavam bem de seus prisioneiros por dias ou meses. Depois, o prisioneiro era executado, geralmente na época da colheita. Nessa ocasião, pessoas de outras aldeias eram convidadas a participar do ritual.

Ao praticar a antropofagia, os indígenas acreditavam que assumiriam as qualidades do guerreiro sacrificado. Faziam o mesmo com a onça, animal que admiravam e temiam. Isso explica por que eles não comiam animais como o bicho-preguiça, que era considerado lento e indefeso, algo que ninguém desejava ser.



Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá, gravura colorizada de Théodore de Bry, 1592. Bry visitou a América no século XVI e representou, segundo sua visão europeia, o conflito entre diferentes grupos Tupi-guarani no território do atual Brasil.



Urna funerária Tupi-guarani, feita de cerâmica e utilizada pelos indígenas para enterrar seus mortos. Fotografia de 2010.



DICA LIVRO

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio: versão infantil*. 3. ed. São Paulo: Callis, 2019.

O livro apresenta um panorama sobre a pluralidade e a cultura das comunidades indígenas do Brasil.

GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS - MUSEU PADRE DANIEL CARIGNIN, MATA

GIANNI DAGLI ORTUS/ITEROSCA - MUSEU NACIONAL DA MARINHA, PARIS
Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

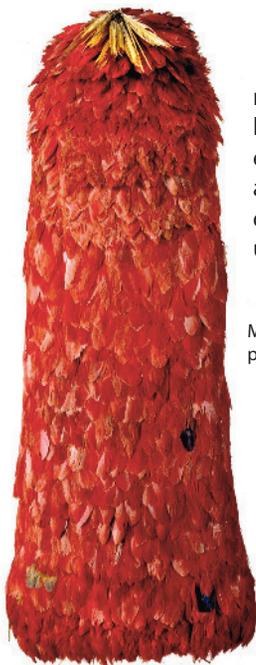
Orientação didática

A gravura *Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá*, de Théodore de Bry, apresenta cenas dos conflitos que ocorriam no século XVI, no território do Brasil atual, entre diferentes grupos indígenas. Aqui, é bom ressaltar aos estudantes que gravuras como essa não constituem um retrato fiel da realidade, mas uma representação da cultura dos povos originários feita com base na visão e na concepção de mundo de um homem europeu.

Mantos Tupinambá

Havia artesãos muito habilidosos entre os Tupinambá. Muitas peças feitas por eles atraíram a atenção dos conquistadores europeus, como os mantos confeccionados com fibras naturais e penas de aves. Ao menos seis desses mantos foram levados para a Europa nos séculos XVI e XVII e hoje se encontram em museus, mas nenhum museu brasileiro possui um manto Tupinambá.

NIELS ERIK JEHRBOYCC-BY-SA – MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE



Este manto encontra-se no Museu Nacional da Dinamarca, em Copenhague. Há outros exemplares semelhantes em museus da França, Itália, Bélgica, Alemanha e Suíça. Os mantos eram, ao mesmo tempo, obras de arte e objetos ritualísticos, utilizados nas cerimônias de antropofagia, por exemplo. As penas vermelhas são de uma ave chamada guará.

Manto Tupinambá coberto com penas de aves, feito no século XVI.

A comunidade indígena de Olivença afirma ser descendente de Tupinambá e reivindica, desde o início dos anos 2000, a devolução do manto. Como não conseguiram repatriar o objeto, em 2021, as artistas indígenas Glicéria Tupinambá e Daiara Tukano resolveram recriá-lo como forma de resistência e preservação da cultura Tupinambá.

Nivalda Amaral de Jesus, líder da comunidade indígena de Olivença, na Bahia, observa manto Tupinambá trazido da Europa para uma exposição na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2000.



FLÁVIO FLORIDO/FOLHAPRESS

Orientação didática

Com base na seção “Painel” sobre mantos Tupinambá, é possível refletir sobre a construção da identidade de diferentes pessoas e grupos sociais, no passado e no presente. Ressalte que a identidade é algo que se transforma no decorrer do tempo e que muitos indivíduos e grupos sociais buscam construí-la. Os mantos Tupinambá tinham um significado no século XVI e, mais tarde, foram levados pelos conquistadores da América para coleções de arte na Europa. Grupos que reconhecem a si mesmos como descendentes do povo Tupinambá querem repatriar os mantos, como o grupo que vive em Olivença, ou recriar os significados dos mantos com suas obras, como as artistas Glicéria Tupinambá (assista ao vídeo da exposição *Essa é a grande volta do manto Tupinambá* em: <https://www.youtube.com/watch?v=4BrX-A4Wmu0>; acesso em: 7 mar. 2022) e Daiara Tukano (cujas obras *Kahtiri Eôrô – Espelho da Vida*, inspirada nos mantos Tupinambá, foi exposta na 34ª Bienal Internacional de São Paulo (SP) em 2021 (confira imagens da releitura do manto Tupinambá em: <https://www.daiaratukano.com/arte>; acesso em: 7 mar. 2022).

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2 (atividades 2 e 3);
- CG3 (atividades 3 e 4);
- CECH4 (atividade 3);
- CECH5 (atividades 1, 2 e 4);
- CECH6 (atividade 3);
- CEH3 (atividades 2, 3 e 4);
- CEH4 (atividade 3);
- EF06HI07 (atividades 1 e 2);
- EF06HI08 (atividades 1, 2 e 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. a) Segundo o mito de fundação de Tenochtitlán, o sinal que os astecas receberam quando encontraram o local ideal para construir a cidade era uma águia pousada em um cacto sobre uma rocha, segurando uma serpente em seu bico. Esse sinal teria sido encontrado no meio do Lago Texcoco, local onde foi fundada a capital asteca.

b) No centro da bandeira atual do México, há o sinal esperado pelos astecas para construir a cidade, segundo o mito de fundação de Tenochtitlán. Esse desenho simboliza uma homenagem aos astecas e a continuidade da cultura indígena entre os mexicanos. É interessante comentar que, no local onde estava situada Tenochtitlán, capital do Império Asteca, foi construída a Cidade do México, que é a capital do país.

2. a) Segundo os antropólogos citados, os quipos serviam para registrar informações contábeis, como censos, finanças e números militares. Além disso, supõe-se que os quipos tenham sido utilizados também como calendários.

b) Essas descobertas a respeito dos quipos revelam que os incas, assim como outras sociedades antigas, registravam informações contábeis. Caso considere conveniente, acesse a página da fonte e leia a reportagem completa com os estudantes.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Leia um texto sobre o mito asteca de fundação da cidade de Tenochtitlán e responda às questões.

“Segundo as lendas da tradição asteca, a escolha do local de fundação da cidade [de Tenochtitlán] foi determinada por uma profecia do deus Colibri-Azul [Huitzilopochtli]. Dizia o deus que os astecas receberiam um sinal quando encontrassem o local ideal para a fundação de sua cidade. O sinal esperado era uma águia pousada num cacto sobre uma rocha, trazendo em seu bico uma serpente, e teria sido encontrado no centro do lago Texcoco, onde fundaram Tenochtitlán – que quer dizer ‘rocha de cactos’.”

HUMBERG, Flávia Ricca; NEVES, Ana Maria Bergamin. *Os povos da América: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas*. São Paulo: Atual, 1996. p. 64.

- a) De acordo com o mito de fundação de Tenochtitlán, que sinal os astecas receberam quando encontraram o local ideal para construir sua cidade?
- b) Pesquise qual é a bandeira atual do México. Que desenho aparece em seu centro? O que esse desenho simboliza?
2. A revista *Science* divulgou um estudo sobre os quipos incas, realizado pelos antropólogos Gary Urton e Carrie Brezine, da Universidade de Harvard (Estados Unidos). A seguir, leia o trecho de uma reportagem sobre o assunto e responda às questões.

“Esta forma de comunicação foi usada para registrar informações cruciais para o Estado. Incluiu registros contábeis como censos, finanças e números militares”, disse [o antropólogo Gary Urton].

“Nesse sentido, a descoberta de que os quipos foram usados como livros de contabilidade revela uma nova coincidência da cultura inca com outras da Antiguidade”, acrescentou. [...]

Apesar de os antropólogos não terem conseguido decifrar de forma precisa os quipos, para Urton é possível que eles também tenham sido usados como calendários.

Segundo ele, nos locais fúnebres dos incas foram encontrados quipos com 730 cordas, reunidas em 24 conjuntos, o que equivale exatamente ao número de dias e meses de dois anos.”

ESTUDO revela que quipos incas eram documentos contábeis. *UOL*, 11 ago. 2005. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2005/08/11/ult1809u5663.jhtm>. Acesso em: 5 fev. 2021.

- a) De acordo com o estudo citado, quais eram os possíveis usos dos quipos incas?
- b) Por que as descobertas a respeito dos quipos, indicadas na reportagem, revelam uma “nova coincidência da cultura inca com outras [culturas] da Antiguidade”? Explique.

82

Interpretar texto e imagem

3. a) A obra *Mulher Tupi* representa uma indígena cuidando de seu filho, vestindo um tipo de saia de tecido e carregando uma cesta com objetos sobre a cabeça. O cenário ao fundo parece ser uma fazenda, com uma casa no canto esquerdo. Já a obra *Mulher Tarairiú (tapuia)* retrata uma indígena com o corpo seminua, coberto com poucas folhagens, carregando pedaços de um corpo humano em sua mão direita e em um cesto que leva nas costas. O cenário é uma mata, que representa a natureza.

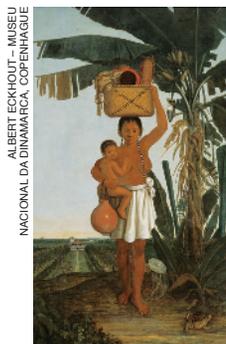
b) A personagem representada com elementos da cultura europeia é a mulher Tupi. Entre esses elementos, destacam-se a roupa de tecido e a casa ao fundo, que sugerem que os Tupi tinham um contato mais amigável com os europeus. Essa representação contrasta com a mulher tapuia, seminua em meio à mata, carregando pedaços de um corpo humano, o que sugere a participação dela em rituais de antropofagia.

Continua

Interpretar texto e imagem

INTEGRAR COM ARTE

3. No século XVII, o artista holandês Albert Eckhout criou pinturas inspirando-se nos indígenas que viviam no Brasil. A seguir, vamos analisar duas obras desse artista que representam uma mulher Tupi e uma mulher tapuia da etnia Tarairiú.



Mulher Tupi, pintura de Albert Eckhout, 1641.



Mulher Tarairiú (tapuia), pintura de Albert Eckhout, 1641.

- a) Descreva os cenários e as personagens das duas pinturas.
 - b) Qual das personagens foi representada com elementos da cultura europeia? Explique.
 - c) Debata, por meio de argumentos, esta frase com seus colegas: As imagens das mulheres indígenas falam mais sobre o colonizador do que sobre o colonizado.
4. Copie em seu caderno o quadro abaixo e complete-o com as informações que estão faltando. Para isso, observe as imagens e leia suas legendas.

	Objeto 1	Objeto 2
Data de produção		
Povo que produziu		
Materiais		
Animal representado		
Significado cultural		

Objeto 1



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/ UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Estátua representando uma lhama, produzida pelos incas entre 1400 e 1550. Essa peça foi feita em folhas de ouro e tem 1 centímetro de largura e 6 centímetros de altura. Provavelmente foi utilizada como oferenda religiosa. Na religião inca, o ouro estava associado ao deus Sol, Inti.

Objeto 2



PHOTO12/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Estátua de serpente de duas cabeças produzida pelos astecas entre 1400 e 1600. A peça tem 40 centímetros de largura e 20 centímetros de altura. Seu corpo é um mosaico de turquesas. O nariz e a boca foram preenchidos com conchas vermelhas e brancas. Provavelmente foi usada em cerimônias religiosas representando o deus Quetzalcóatl.

4. É interessante observar que a expressão “significado cultural” é bastante ampla e pode ter várias respostas. O quadro deve ser preenchido no caderno dos estudantes da seguinte maneira:

	Objeto 1
Data de produção	1400-1550
Povo que produziu	Incas
Material	Folhas de ouro
Animal representado	Lhama
Significado cultural	Oferenda religiosa relacionada ao deus Sol, Inti

	Objeto 2
Data de produção	1400-1600
Povo que produziu	Astecas
Materiais	Turquesas e conchas vermelhas e brancas
Animal representado	Serpente
Significado cultural	Representação do deus Quetzalcóatl

Continuação

c) Tema para reflexão e debate. Depois de ouvir as respostas, é possível comentar que essas representações foram criadas por um europeu com base em ideias estereotipadas e preconceituosas. Destaque que os Tupi e os tapuias eram grupos indígenas formados por diversos povos que, dependendo da época e da ocasião, aliavam-se ao colonizador europeu ou o combatiam. Ressalte também que a própria palavra “tapuia” passou a ser utilizada para designar um conjunto de povos que, apesar de diferentes entre si, apresentavam certas semelhanças aos olhos do colonizador, como a língua (que era diferente da dos Tupi) e o lugar onde viviam (afastado do litoral).

Habilidade da BNCC

• EF06HI07

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, as sociedades mesopotâmicas, e de assuntos correlatos, como as áreas que essas sociedades ocuparam, suas principais formas de organização social e política (famílias, aldeias, cidades e monarquia) e seus saberes e técnicas (agricultura e criação de animais, grandes obras, invenção da roda, sistemas de escrita e de numeração etc.).

- **Identificar** as regiões ocupadas por sumérios, acádios, amoritas, assírios e caldeus.
- **Caracterizar** o processo de ocupação territorial e o desenvolvimento de atividades agropastoris na Mesopotâmia.
- **Analisar** aspectos da organização social e política dos povos da Mesopotâmia.
- **Estudar** aspectos religiosos, saberes e técnicas desenvolvidos pelos povos da Mesopotâmia, com destaque para a escrita e o Direito.

Orientação didática

O capítulo aborda aspectos econômicos, políticos e culturais de povos que viveram na Mesopotâmia. Com isso, pretende-se comparar as sociedades da Mesopotâmia com outros povos antigos que se desenvolveram às margens de rios, como no Egito e na Núbia, apontando diferenças e semelhanças entre os processos históricos.

UNIDADE 2 América, Oriente Médio e África

CAPÍTULO

5

Mesopotâmia

A palavra “Mesopotâmia” é de origem grega e significa “situado entre rios”. Ela foi utilizada para designar a região entre os vales dos rios Tigre e Eufrates, no Oriente Médio, localizado no continente asiático. Atualmente, essa região corresponde à maior parte do território do Iraque.

Os habitantes da Mesopotâmia desenvolveram um dos mais antigos sistemas de escrita. Ali foram criadas escolas para jovens aprenderem a ler e a escrever. Porém, somente poucos estudantes podiam frequentá-las. Nessa sociedade, o domínio da escrita representava uma forma de poder.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Na atualidade, saber ler e escrever bem é uma forma de poder? Reflita e debata expondo seus argumentos aos colegas.



Navegação na região de Ahwar, no atual sul do Iraque. Fotografia de 2021. Alimentada pelos rios Tigre e Eufrates, essa região abriga pântanos conhecidos como Pântanos da Mesopotâmia. A região foi declarada Patrimônio Mundial pela Unesco em 2016.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Representação de uma divindade com cabeça humana, corpo de leão e asas de águia, conhecida como Lamassu e cultuada pelos assírios. Os assírios viveram na Mesopotâmia por mais de treze séculos. Esta representação foi produzida entre os anos 883 a.C. e 859 a.C.



ASAD NAZAFI/PRETTY IMAGES

Ruínas da cidade suméria de Ur, na atual província de Dhi Qar, no Iraque, datadas de 2100 a.C. Fotografia de 2020. Os sumérios habitaram uma região que corresponde hoje ao sul do Iraque.

Alerta ao professor

A abertura deste capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI07 ao abordar as formas de registro dos mesopotâmicos. Já a questão proposta no boxe “Para começar” possibilita desenvolver as competências CG2, CECH2, CECH5 e CEH1.

Para começar

Resposta pessoal, em parte. Esta atividade busca desenvolver a argumentação dos estudantes, ao solicitar que eles expliquem as razões pelas quais a leitura e a escrita seriam atualmente formas de poder. Comente que, de modo geral, uma forma de poder se refere a uma capacidade de exercer domínio ou influência sobre outras pessoas. Durante o debate, procure orientar a argumentação dos estudantes apontando que a leitura e a escrita podem ser consideradas formas de poder ideológico, ao lado de formas de poder econômico e de poder político. Para complementar esta atividade, os estudantes devem ser estimulados a pensar em outra questão: para que vocês utilizam a escrita? Espera-se que as respostas contemplem a necessidade de guardar e organizar informações, comunicar-se e expressar-se, entre outras possibilidades de uso da escrita. É importante relacionar essas necessidades com as dos povos da Mesopotâmia, que utilizaram a escrita para organizar a produção econômica, as regras sociais e políticas e, também, para criar obras literárias.

Alerta ao professor

O texto “Povos da Mesopotâmia”, incluindo o boxe “Observando o mapa” que o acompanha, contribui para o desenvolvimento da competência CECH7, na medida em que utiliza a linguagem cartográfica com o intuito de desenvolver o raciocínio espaço-temporal dos alunos.

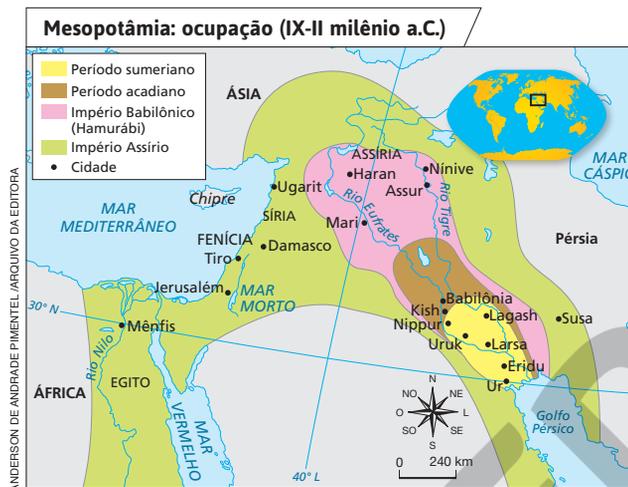
Observando o mapa

1. No mapa intitulado “Mesopotâmia: ocupação (IX-II milênio a.C.)”, as áreas coloridas representam os territórios ocupados por cada povo que dominou aquela região ao longo do período indicado. No mapa “Oriente Médio: divisão política atual”, as áreas coloridas representam os territórios atuais dos países do Oriente Médio, incluindo o território da antiga Mesopotâmia.
2. O povo da Mesopotâmia que ocupou e dominou um território maior foi o assírio. Seu império foi representado pela cor verde no mapa “Mesopotâmia: ocupação (IX-II milênio a.C.)”.

Povos da Mesopotâmia

Ao longo dos séculos, a Mesopotâmia foi habitada por povos que guerrearam entre si em diferentes momentos. Entre eles, podemos citar os sumérios, os acádios, os amoritas (ou antigos babilônios), os assírios e os caldeus (ou novos babilônios).

Esses povos tinham línguas e culturas diversas. No primeiro mapa a seguir, observe a área ocupada pelos antigos povos da Mesopotâmia. Depois, observe a divisão política atual do Oriente Médio.



FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMAN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Ediciones Istmo, 1982. p. 26, 28 e 30.



FONTE: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 49.

RESPONDA NO CADERNO

🔍 OBSERVANDO O MAPA

1. Em cada mapa, o que as áreas coloridas representam?
2. Que povo mesopotâmico ocupou um território mais amplo?

■ Aldeias agrícolas

A agricultura e a criação de animais foram desenvolvidas pela humanidade em diferentes momentos e lugares do mundo. Na Mesopotâmia, por exemplo, existem vestígios muito antigos dessas práticas.

Inicialmente, os povos que viviam na Mesopotâmia eram caçadores-coletores e produziam instrumentos feitos de pedra, ossos e madeira. Aos poucos, alguns desses povos começaram a cultivar vegetais, a criar animais e a permanecer mais tempo nos lugares que ocupavam, formando **aldeias sedentárias**.

Entre os produtos agrícolas cultivados, podemos citar: cevada, trigo, linho, gergelim, tâmara, cebola e alho. Entre os animais domesticados, destacamos: ovelhas, cabras, porcos e bois.

Na Mesopotâmia, o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais começou por volta de 8000 a.C. Para melhorar a produção agropastoril, por exemplo, os sumérios e os acádios aprenderam a controlar a ocorrência de inundações pela água dos rios, pois, na época das cheias, os rios transbordavam e suas águas podiam destruir as plantações. Para impedir que isso ocorresse, povos da região construíram muros e **diques** capazes de conter a água. Além disso, fizeram **canais de irrigação** que levavam a água até os terrenos mais secos.

A construção de muros, diques e canais de irrigação foi realizada primeiro pelos moradores das aldeias. Depois, parte dessas atividades passou a ser controlada por administradores de templos e palácios.

A produção agrícola e a criação de animais transformaram o cotidiano dos habitantes da Mesopotâmia. Um exemplo dessas transformações foi a especialização de alguns trabalhos. Assim, havia pessoas que se dedicavam mais à produção de metais e cerâmicas, à confecção de tecidos ou ao comércio.



Representações encontradas em um túmulo da realeza de Ur mostrando, na linha de cima, um banquete do rei com nobres acompanhado de um homem tocando lira e, nas linhas inferiores, trabalhadores conduzindo ovelhas, cabras, bois, burros e carregando peixes e mantimentos para possivelmente serem entregues como tributos, c. 2500 a.C.

Alerta ao professor

O texto “Aldeias agrícolas” desenvolve aspectos dos temas contemporâneos transversais **Ciência e tecnologia** e **Trabalho**, ao abordar a divisão do trabalho entre grupos sociais e o controle dos recursos naturais exigidos pelas atividades produtivas nas sociedades mesopotâmicas.

Atividade complementar

Retomem os conceitos de Paleolítico e Neolítico, trabalhados no capítulo 2. Depois, respondam oralmente à questão: por que os povos da Mesopotâmia podem ser incluídos no Neolítico?

Resposta: Tema para reflexão e debate, que visa problematizar as periodizações tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento das competências **CEH2** e **CEH6**. Comente que as práticas agrícolas e de criação de animais, bem como a sedentarização, são características do Neolítico e compõem o conteúdo abordado neste capítulo.

Alerta ao professor

O texto “Organização das famílias”, incluindo o boxe “Para pensar”, que o acompanha, trabalha o tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, ao estabelecer diferenças entre as noções de família alargada e família nuclear e ao solicitar aos estudantes que falem sobre as próprias famílias.

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências cotidianas dos estudantes. Eles podem mencionar parentes, como pais, irmãos, tios ou avós, e descrever como sua família convive nos dias de hoje. Além disso, eles podem explicar quais são as pessoas que trabalham fora de casa, quais estudam e quais cuidam das tarefas domésticas. Em relação à divisão de tarefas domésticas, é possível relacionar esta atividade com a questão proposta no boxe “Para pensar” (p. 44) do capítulo 2, “Origens da humanidade”.

Orientação didática

Caso considere oportuno, comente que há hoje diversos modelos de família e que todos devem ser respeitados. O IBGE, por exemplo, define família como um “conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família e, por normas de convivência, as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar” (SCHLITTLER, Ana; CERON, Mariane; GONÇALVES, Daniel. *Famílias em situação de vulnerabilidade ou risco psicossocial*. Disponível em: https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/3/unidades_conteudos/unidade11/p_02.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.).

Organização das famílias

Nas aldeias da Mesopotâmia, os trabalhos relacionados à agricultura e à criação de animais eram realizados basicamente pelas famílias. De início, eram **famílias alargadas**, ou seja, formadas por avós, pais, filhos, tios, primos, netos, genros ou noras que viviam em um mesmo local. Mas essa forma de organização familiar modificou-se com o tempo. No começo do II milênio a.C., há indícios de que essas famílias começaram a ser substituídas por **famílias nucleares**, formadas apenas por pais, filhos e poucas pessoas próximas.

As famílias alargadas e nucleares foram importantes na organização da vida social. Os líderes das famílias procuravam resolver conflitos internos nas aldeias e defendiam os interesses dos moradores diante das autoridades dos templos e palácios.



Detalhe de placa representando uma família composta de um casal e dois filhos, c. 645 a.C. Essa placa foi encontrada em palácio real na antiga cidade de Ninive, no atual Iraque.

GIANNI D'AGLI ORTUSI/ISTOCK/ MUSEU DO LOUVRE, PARIS

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Quantas pessoas compõem sua família? Como vocês convivem? O que cada um faz no dia a dia?

Primeiras cidades

Na Mesopotâmia, foram encontrados vestígios de cidades sumérias como Ur, Uruk, Nippur, Lagash e Eridu, que se desenvolveram por volta de 4000 a.C.

Nas cidades, havia trabalhadores especializados em ofícios diferentes dos das pessoas que viviam nas aldeias. Entre os trabalhadores urbanos estavam os **artesãos**, que, dominando ferramentas e técnicas próprias, se dedicavam à produção de vários bens. Como exemplos de artesãos, podemos mencionar ceramistas, construtores de carroças, carpinteiros, moedores de cereais (moleiros) e tecelões.

Além disso, as cidades se diferenciavam das aldeias por apresentarem uma população mais numerosa vivendo de maneira mais adensada. Nelas havia diversos tipos de construção, como casas, templos, ruas, pontes e palácios. Dessas construções, destacavam-se os templos e o palácio real, que eram centros de poder.

Ao redor de algumas cidades foram erguidas muralhas protetoras e torres de vigilância. A cidade suméria de Uruk, por exemplo, foi rodeada por uma muralha com aproximadamente 10 quilômetros de extensão.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua casa, existem objetos artesanais? Quais? Onde eles foram produzidos?

88

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é estabelecer relações entre o passado e o presente por meio da reflexão sobre a importância de objetos artesanais na Mesopotâmia e no mundo atual. É provável que os estudantes encontrem exemplos de objetos artesanais na própria casa, como vestimentas, peças de decoração e/ou móveis. Caso isso não ocorra, solicite a eles que pesquisem e selecionem um objeto produzido artesanalmente na região em que vivem. É importante comentar que a produção artesanal é realizada manualmente ou com o uso de instrumentos simples de trabalho, diferentemente da produção industrial, realizada principalmente por máquinas e em larga escala. Comente que o artesanato é responsável pela renda de muitas famílias no Brasil atual.

OUTRAS HISTÓRIAS

A invenção da roda

A roda utilizada em veículos de transporte é considerada uma das maiores invenções humanas. Um dos mais antigos **veículos com rodas** foi desenvolvido na região mesopotâmica da Suméria. A seguir, leia o texto de um especialista em história suméria sobre a invenção da roda.

“No IV milênio a.C., algum hábil artífice da Suméria construiu o primeiro veículo de rodas que se conhece, provavelmente bem parecido com o pequeno modelo ao lado [...]. A roda sumeriana de madeira inteiriça, o maior invento mecânico de todas as épocas, permaneceu durante séculos inalterada em sua essência. Cerca de 1900 anos depois, rodas com raios, mais leves, levavam à batalha os carros de guerra egípcios [...], e na Idade Média [entre os séculos V d.C. e XV d.C.] rodas dianteiras, girando sobre eixos, fizeram manobráveis os carros [...].

Veículos de rodas agora já se moviam mais depressa, porém não eram bastante velozes e baratos para satisfazer aos reclamos da Revolução Industrial. A solução, que surgiu em 1804, foi a locomotiva a vapor com rodas de ferro, que transportava com rapidez cargas 15 vezes maiores do que as dos carroções de tração animal. Ficou assegurada, assim, a movimentação de pessoas e bens. Mas o êxito maior alcançado pela roda veio no século XX. Então, com **pneumáticos** de borracha, ela inaugurou a era do automóvel.”

KRAMER, Samuel Noah. *Mesopotâmia: o berço da civilização*. São Paulo: José Olympio, 1969. p. 174.



Modelo de carro feito pelos mesopotâmicos por volta de 4000 a.C.

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES - MUSEU NACIONAL, DAMASCO



Locomotiva no Reino Unido. Fotografia de 2020. O transporte ferroviário ganhou grande importância a partir do século XIX, com a Revolução Industrial.

Glossário

Pneumático: o mesmo que pneu.

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Qual é o tema do texto? Quem o escreveu?
2. Com base no texto, construa uma linha do tempo relacionando os marcos do desenvolvimento da roda com as épocas em que ocorreram.

Outras histórias

1. O tema do texto é a invenção e o aperfeiçoamento da roda. Seu autor é o especialista em história e língua suméria Samuel Noah Kramer (1897-1990).

2. O objetivo desta atividade é transpor informações escritas para a linguagem gráfica, como a de uma linha do tempo. Sugerimos que essa linha do tempo seja criada sem escala; ela deve apresentar os seguintes marcos temporais:

- 4000 a.C.-3001 a.C.: invenção do primeiro veículo com rodas, na Suméria;
- 2001 a.C.-1101 a.C.: uso de rodas mais leves em carros de guerra egípcios;
- 401-1500: uso de rodas dianteiras que giravam sobre eixos;
- 1804: invenção da locomotiva a vapor com rodas de ferro;
- 1901-2000: uso de pneus de borracha em automóveis.

Comente que especialistas afirmam ser possível que a roda tenha sido inventada por volta da mesma época em diversas regiões do mundo, por diferentes povos.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” contribui para o desenvolvimento das competências CG5, CECH5, CECH7 e CEH1.

Alerta ao professor

O texto “Religiões e divindades” contribui para o desenvolvimento da competência CECH5. Já a questão proposta no box “Para pensar” possibilita desenvolver as competências CG9, CECH1, CECH6 e CECH4.

Para pensar

Resposta pessoal. Tema para debate e reflexão. Esta atividade visa desenvolver a argumentação dos estudantes, ao solicitar que eles explicitem os fundamentos de seus sentimentos e ideias em relação a si mesmos e aos outros, exercitando a empatia e respeitando os direitos humanos. Talvez seja interessante ponderar que toda fase da vida tem suas alegrias e tristezas, encantos e desencantos, conquistas e desafios, e que, por isso, é importante viver bem cada uma delas.

Atividade complementar

Leia o texto “Religiões e divindades” e, depois, responda: de acordo com o texto, qual seria a melhor fase da vida para os povos da Mesopotâmia?

Resposta: Segundo o texto, para esses povos, a melhor fase da vida é a juventude. Se julgar oportuno, o professor pode explicar que a ideia de “juventude” é uma construção histórico-social. Segundo o Estatuto da Juventude (Lei no 12852/2013), jovens são pessoas que têm entre 15 e 29 anos.

Religiões e divindades

Atualmente no Brasil, o **cristianismo** abrange religiões que reúnem grande quantidade de seguidores. O cristianismo possui ramos como o catolicismo, o protestantismo (anglicano, luterano, calvinista) e o neopentecostalismo.

Os cristãos acreditam na existência de um **Deus único**, criador do universo. Portanto, o cristianismo é uma religião **monoteísta** (do grego, *mono* = um + *theo* = deus).

Já os diferentes povos que viveram na Mesopotâmia eram **politeístas** (do grego, *poli* = muitos + *theo* = deus). Eles acreditavam em diversos deuses que tinham características humanas e estavam relacionados a elementos da natureza. Observe alguns exemplos desses deuses:

- **Anu** (deus do céu);
- **Ishtar** (deusa do amor e da guerra);
- **Enlil** (deus do ar e do destino);
- **Shamash** (deus do Sol e da justiça);
- **Ninmah** (deusa da terra e da fertilidade);
- **Enki** (deus das águas, da sabedoria e das técnicas);
- **Abu** (deus da vegetação e das plantas).

Diversos povos da Mesopotâmia acreditavam também que, depois da morte, o espírito da pessoa ia para um mundo inferior, um lugar deprimente e terrível. Assim, não havia a crença em uma vida melhor após a morte. Por esse motivo, homens e mulheres queriam aproveitar ao máximo sua existência e, talvez por causa disso, a juventude era considerada a melhor fase da vida.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, qual é a melhor fase da vida? Reflita e debata expondo seus argumentos aos colegas.

Placa de terracota representando uma divindade mesopotâmica com asas e garras de ave, sobre leões e cercada por corujas, c. 1800 a.C.-1750 a.C.

Especialistas acreditam ser uma representação de Ishtar, deusa do amor e da guerra.



SANTI RODRIGUEZ/LAMY/FOTORENA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Sacerdotes e templos

Os templos religiosos eram importantes na vida social da Mesopotâmia. Nesses locais, havia culto aos deuses, realização de rituais e recebimento de oferendas. Cada templo era considerado o “lar dos deuses”.

Cada cidade podia ter vários templos. Só na Babilônia, capital da antiga Suméria (no atual Iraque), havia cerca de cinquenta templos dedicados a diferentes deuses.

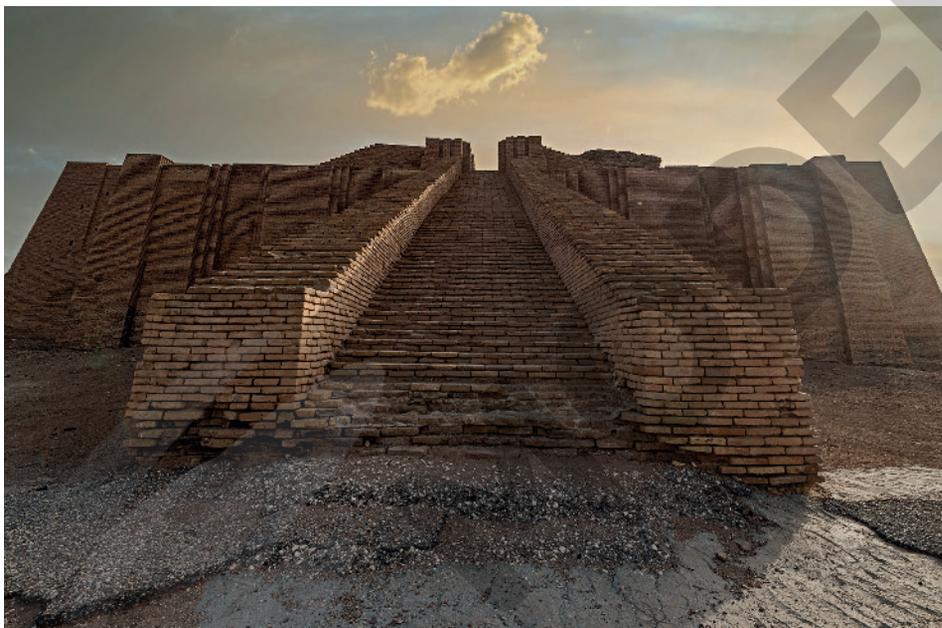
No templo, os sacerdotes e as sacerdotisas conduziam as cerimônias religiosas e administravam seus bens e negócios. Com as oferendas que recebiam dos fiéis, os sacerdotes acumulavam riquezas em forma de terras, rebanhos ou sementes, por exemplo.

Para controlar as atividades econômicas, os sacerdotes desenvolveram um sistema de **escrita e numeração** (como veremos mais adiante). Em razão do poder religioso e econômico, muitos sacerdotes tiveram forte influência política, sobretudo nas cidades sumérias.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Escultura de alabastro representando um homem em adoração, encontrada no templo dedicado ao deus Abu, deus da vegetação e das plantas, na antiga cidade de Esnuna (atual Tel Asmar, no Iraque), c. 2900 a.C.-2600 a.C.



MICHAEL RUNKEL/ROBERT HARDING/AFP

Zigurate localizado na antiga cidade de Ur (próximo da atual província de Dhi Qar, no Iraque) e construído em cerca de 2100 a.C. Fotografia de 2021. Zigurates eram construções religiosas típicas da Mesopotâmia. Sua aparência é de uma torre de tijolos em degraus.

Texto de aprofundamento

Para se aprofundar na religiosidade dos povos da Mesopotâmia, leia o texto a seguir.

A religião mesopotâmica

“A religião mesopotâmica é certamente uma designação demasiado genérica para traduzir o caráter heterogêneo das suas práticas, das crenças e das concepções teológicas que a definem. Não devemos desprezar a amplitude geográfica e cronológica que suporta a realidade cultural mesopotâmica. [...] a sensibilidade religiosa dos assírios é diferente da dos babilônios. É prudente [...] evitar pensar a religião mesopotâmica como se constituísse uma realidade uniforme e inalterável ao longo de aproximadamente três milênios [...].

A religião mesopotâmica não tem cânone e não apresenta uma teologia sustentada por dogmas. Trata-se, pelo contrário, de uma teologia difusa, que se manifesta em expressões locais e que se traduz num sincretismo religioso que a torna uma religião inclusiva e não exclusiva. [...] Os hinos e as orações, produzidos num ambiente literário, muitos deles encomendados ou dedicados ao rei, expressam essa teologia e a profunda religiosidade do homem mesopotâmico.”

CARAMELO, Francisco.
A religião mesopotâmica:
entre o relativo e o absoluto.
*Revista da Faculdade de
Ciências Sociais e Humanas,*
Lisboa, n. 13, p. 165-175, 2007.

Texto de aprofundamento

Sugerimos a leitura do seguinte texto, sobre o monarca caldeu Nabucodonosor II (ou Nebuchadrezzar II), que governou a Babilônia entre 605 a.C. e 562 a.C., e a Torre de Babel.

Nabucodonosor II e a Torre de Babel

“O monarca de maior relevo do que foi denominado império neobabilônico foi Nebuchadrezzar II. [...] Foi ele [...] quem embelezou Babilônia e fez dela o centro cosmopolita e cultural de sua época. Dominando a cidade renovada, erguia-se a fabulosa Torre de Babel, um zigurate colossal cuja altura atingia quase 100 metros; os portões da cidade, os palácios e os templos luziam com ladrilhos de cor vermelha, creme, azul e amarela; e os ‘jardins suspensos’ [...] causaram [...] admiração [...].

[...] Só pelo seu tamanho a Torre de Babel se tornou a maior maravilha arquitetônica do mundo antigo. [...] A sua base, com mais de 100 metros de cada lado, assentava-se num pátio com cerca de 560 metros quadrados; [...] havia depósito e aposentos para sacerdotes.

A originária Torre de Babel, referida no livro do Gênesis como epítome [exemplo] da vaidade humana, foi construída centenas de anos antes do reinado de Nebuchadrezzar. No decurso dos séculos, foi destruída, reconstruída e destruída novamente.

KRAMER, Samuel Noah.
Mesopotâmia: o berço da civilização. São Paulo: José Olympio, 1969. p. 64 e 162.

Reis e palácios

Existem diferentes hipóteses para explicar a origem e o fortalecimento do poder dos reis nas cidades antigas da Mesopotâmia. Segundo uma delas, no início da vida urbana não existiam reis nem palácios. No entanto, conforme as cidades foram crescendo e acumulando riquezas, elas passaram a correr risco de invasões e saques.

Diante disso, a defesa das cidades tornou-se uma preocupação para seus habitantes, o que levou à organização de tropas e à escolha de um chefe permanente para comandá-las. Esse chefe seria transformado posteriormente no rei.

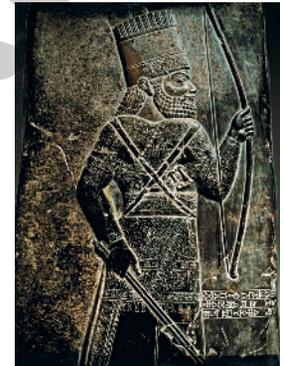
Nas sociedades da Mesopotâmia, o rei exercia funções políticas e militares. Tinha também liderança religiosa, pois era visto como um representante dos deuses e, por isso, tinha o poder de fazer valer as vontades divinas entre os humanos. A partir do II milênio a.C., o poder do rei passou a ser transmitido a seus parentes, dando origem às **monarquias hereditárias**.

Os reis e os funcionários do governo também dominaram boa parte das atividades econômicas. Controlavam, por exemplo, algumas oficinas de artesanato, onde eram produzidos objetos de metal, cerâmica, tecidos e mobiliário, entre outros bens.

Com exceção da elite, ou seja, pessoas de posição social elevada, a maior parte da população vivia, de certo modo, em regime de **servidão**. Isso porque era obrigada a:

- trabalhar para o Estado na construção de edifícios (palácios, templos), muralhas, canais de irrigação, diques e celeiros;
- pagar impostos ao Estado, arrecadados em forma de alimentos, rebanhos e sementes.

A imposição dessas obrigações constitui o que alguns historiadores chamam de **servidão coletiva**. Essa servidão foi comum tanto na região mesopotâmica como no Egito antigo, onde o Estado exercia domínio sobre as terras. No entanto, os camponeses usufruíam da sua posse: eles produziam para seu sustento e o de suas famílias e eram obrigados a entregar parte da produção ao governo.



Detalhe de marco de limite de terras feito de um tipo de rocha chamado diorito, representando o rei Marduk-nadinake, que governou a Babilônia entre 1099 a.C. e 1082 a.C. Chamadas de *kudurrus* (em acádio, “fronteira” ou “limite”), essas pedras de registro também são testemunhos artísticos do período babilônico.



Portão de Ishtar, reconstrução com fragmentos originais do portão da antiga cidade babilônica, construído por volta do século VI a.C.

92

Atividade complementar

Leia o texto “Reis e palácios” e, depois, responda às questões a seguir.

1. Quais eram as funções exercidas pelos reis na Mesopotâmia?

Resposta: Os reis exerciam as funções de chefe político, militar e religioso. Além disso, controlavam boa parte das atividades econômicas.

2. Qual era o nome da principal forma de exploração do trabalho na Mesopotâmia?

Resposta: Segundo alguns historiadores, a principal forma de exploração do trabalho na Mesopotâmia era a servidão coletiva.

■ Escrita suméria

A **escrita** não foi inventada por um único povo. Diversas sociedades criaram seus próprios sistemas de escrita em momentos e lugares distintos da história. Um desses lugares foi a região da Suméria, na Mesopotâmia. Lá, os sumérios desenvolveram um sistema de escrita por volta de 3300 a.C.

Segundo pesquisadores, a escrita suméria surgiu quando a vida nas cidades se tornava cada vez mais complexa. Os sacerdotes teriam percebido que já não podiam confiar apenas na memória e na transmissão oral dos conhecimentos para registrar as atividades dos templos. E essas atividades eram muitas: empréstimos de animais, pagamento a comerciantes, controle de produtos estocados em seus armazéns, entre outras. Para gravar essas informações, supõe-se que aos poucos eles tenham desenvolvido um sistema de escrita. Foram, então, criando sinais que representavam **números** e outros que representavam **coisas** como animais, pessoas e mercadorias.

Entre os sumérios, predominava o sistema numérico **sexagesimal**, que tinha como base o número **60**. Esse sistema é utilizado até nossos dias para medir os graus angulares (30° , 90° , 360°) e também o tempo: 1 hora tem 60 minutos, 1 minuto tem 60 segundos.

Além das atividades dos templos, a escrita passou a registrar ensinamentos religiosos, normas jurídicas, literatura. Assim, os sumérios puderam escrever histórias até então transmitidas entre eles apenas de forma oral.

Para escrever, os sumérios utilizavam argila e um tipo de estilete em forma de **cunha**. A cunha é uma peça de madeira ou metal que serve para esculpir materiais como pedra, madeira e barro. Por causa desse instrumento, a escrita foi chamada de **cuneiforme**. A escrita cuneiforme foi utilizada para registrar várias línguas faladas na Mesopotâmia, como o sumério, o acádio, o babilônio e o assírio.



Escribas usando tablete e cunha para escrever. Relevo encontrado em um palácio da antiga cidade de Nínive (no atual Iraque), produzido por volta do século VIII a.C.

Alerta ao professor

O texto “Escrita suméria”, incluindo seu subitem e o box “Para pensar” que o acompanha, contribui para o desenvolvimento das competências **CG2**, **CG4**, **CG7**, **CG9**, **CECH4**, **CECH5**, **CECH6**, **CEH1**, **CEH3** e **CEH4**, bem como da habilidade **EF06HI07**, ao identificar as formas de registro oral e escrito dessa sociedade antiga. Além disso, este texto trabalha o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao apresentar aspectos do sistema de escrita e numeração utilizado pelos sumérios.

Para pensar

Resposta pessoal. Esta atividade visa desenvolver a argumentação dos estudantes, ao lhes solicitar que exponham os fundamentos de seus sentimentos e crenças a respeito do convívio escolar. Depois de ouvir as respostas, comente que a escola é um importante espaço de convívio no qual aprendemos coisas novas e criamos laços de amizade. É interessante ressaltar que, na Mesopotâmia, provavelmente a escola também era um importante espaço de convívio. Além disso, é fundamental trabalhar o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, estimulando os estudantes a refletir sobre a necessidade de construir, na escola, um ambiente livre de formas de intimidação sistemática (*bullying*), caracterizadas pela violência física ou psicológica contra colegas, professores e funcionários. Essa violência pode se manifestar em ataques físicos, insultos pessoais, apelidos pejorativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado etc.

Escolas, ontem e hoje

Na Mesopotâmia, estudar em escolas era privilégio das elites e, nas aulas, os estudantes aprendiam a ler, escrever e resolver problemas de Matemática.

As turmas eram pequenas, com cerca de quatro alunos, e eles estudavam com uma tábua de argila elaborada pelo professor. A disciplina era rígida e os castigos físicos eram aplicados com frequência.

Hoje, o ensino escolar é bem diferente do daquela época. Atualmente no Brasil, por exemplo, as leis asseguram que todas as crianças têm direito à educação. A **alfabetização** é um dos objetivos de aprendizagem nos primeiros anos de estudo e, depois, durante o Ensino Fundamental, as crianças continuam estudando sua língua e aprendendo assuntos de outras áreas do conhecimento, como Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte.

Evidentemente, hoje em dia, a disciplina nas salas de aula não é tão rígida como era em muitas sociedades antigas. Os castigos físicos, por exemplo, são **proibidos** por lei tanto no Brasil como em muitos outros países.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, as escolas são importantes espaços de convívio? O que você aprende ao conviver com seus colegas? Reflita e exponha seus argumentos.



DICA LIVRO

REDE, Marcelo. A Mesopotâmia. São Paulo: Saraiva, 2011.

Reconstituição das organizações sociais e econômicas, das relações políticas, da cultura e dos modos de vida dos antigos povos da Mesopotâmia com base em documentos escritos e arqueológicos.

■ Direito

Foi na região da Mesopotâmia que se criaram os primeiros **códigos jurídicos** escritos. Entre os códigos mais antigos, destaca-se aquele que foi instituído no governo de Hamurábi, rei da Babilônia.



Tábua escolar suméria, com exercício de escrita cuneiforme, possivelmente corrigido pelo professor.

FRISMALEUMFOTODARENA - MUSEU
THERMIFACE, SNOTETERSBURGO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Chamado de **Código de Hamurábi**, ali estavam reunidas normas sobre diversos assuntos da vida social: crimes (homicídios, lesões corporais, roubos), questões comerciais, divisão social, casamento e herança, entre outros.

Boa parte dessas normas foi estabelecida com base em costumes que já eram praticados entre os povos da Mesopotâmia. Mas, ao organizá-las em um código, Hamurábi reafirmava a importância do rei como aquele que impõe ordem à sociedade.

Princípio de talião

Em muitas sociedades antigas, o criminoso era punido com diversos tipos de revide, isto é, várias formas de **vingança**. Muitas vezes, esses revides se transformavam em violência sem fim entre grupos rivais.

O Código de Hamurábi instituiu um meio para limitar esses excessos. Era o **princípio** ou **lei de talião**, pelo qual a pena seria **proporcional** à ofensa cometida: “olho por olho, dente por dente”. Os artigos do Código de Hamurábi descrevem casos que serviam de modelos a serem aplicados em questões semelhantes. Observe alguns exemplos:

“Art. 229 – Se um construtor edificou uma casa para um homem livre, sem dar solidez à sua obra, e a casa desabou matando o proprietário, então esse construtor será morto.

Art. 230 – Se a casa desabou matando o filho do proprietário, então o filho do construtor também será morto.

Art. 231 – Se a casa desabou matando um escravo do proprietário, então o construtor dará outro escravo ao dono da casa.”

CÓDIGO de Hamurábi. *DHnet*. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/anthist/hamurabi.htm>. Acesso em: 21 dez. 2021.

Atualmente, as penas do Código de Hamurábi podem parecer brutais, segundo os valores predominantes na atualidade. No entanto, para a época, o princípio de talião foi considerado uma forma de expressão da justiça. Ao mal provocado pelo crime, retribuía-se com o mal previsto pela pena. No Código de Hamurábi também existia a possibilidade de a pena ser paga na forma de recompensa econômica (gado, armas, moedas).

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, para combater um crime, basta punir o criminoso? Argumente explicando sua opinião.



DIMA MOROZ/SHUTTERSTOCK - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Estela de Hamurábi, bloco de pedra de c. 1700 a.C. que traz gravada a lei do talião e representa o rei Hamurábi recebendo do deus Sol o poder de elaborar o código.

Glossário

Talião: do latim, *talis* = tal, igual; significa “retaliação”, “revide”.

Alerta ao professor

O texto “Direito”, incluindo seu subitem e o boxe “Para pensar” que o acompanha, contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG7, CG9, CECH2, CECH5, CEH1** e **CEH4**, bem como da habilidade **EF06HI07**, pois aborda aspectos e formas de registro da sociedade mesopotâmica.

Orientação didática

O texto “Princípio de talião” possibilita identificar e criticar situações de anacronismo, uma vez que apresenta o Código de Hamurábi como expressão da justiça na época em que foi produzido, há cerca de 4 mil anos. Como aponta o texto, esse Código instituiu o princípio da proporcionalidade da pena, visando combater formas de vingança que levavam a ciclos viciosos de violência.

Além disso, por ser escrito, ele explicita os atos que eram considerados crimes, reduzindo a arbitrariedade dos julgamentos. Desse modo, embora possa parecer brutal para os padrões éticos e sociais atuais, o Código de Hamurábi não deve ser interpretado com base nesses padrões.

Para pensar

Tema para reflexão e debate. Esta atividade visa trabalhar o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos** e desenvolver a argumentação dos estudantes, ao lhes solicitar que se posicionem de modo fundamentado sobre um problema social atual, estabelecendo relações entre o passado e o presente e promovendo os direitos humanos. Espera-se que os estudantes reflitam sobre o assunto considerando que, certamente, o combate ao crime não pode ser resumido à punição do criminoso. Como muitos problemas sociais, alguns crimes podem ser evitados promovendo acesso à educação, à saúde, ao lazer, à moradia etc. A partir disso, é possível comentar que estabelecer punições, como as que existem no Código de Hamurábi ou no nosso Código Penal, não é o suficiente para combater a criminalidade.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- CG1 (atividade 1);
- CG2 (atividades 4 e 5);
- CG3 (atividades 4 e 5);
- CG5 (atividade 3);
- CECH1 (atividade 1);
- CECH5 (atividade 2);
- CECH7 (atividade 3);
- CEH1 (atividade 1);
- CEH3 (atividades 4 e 5);
- EF06HI07 (atividade 2).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Podemos citar como exemplos de centros de poder nas cidades brasileiras as câmaras municipais, as prefeituras, as secretarias municipais e os tribunais. Esses centros de poder são responsáveis por uma série de serviços que utilizamos em nosso cotidiano, como a coleta de lixo, o transporte público, a educação etc. É importante ressaltar que, no Brasil, a responsabilidade por muitos desses serviços é compartilhada entre os governos municipal, estadual e federal.

2. a) A primeira imagem retrata uma placa suméria com escrita cuneiforme, de c. 2000 a.C.-1600 a.C. Essa placa traz um problema de Matemática entalhado em argila, provavelmente feito com o auxílio de cunhas. A segunda fotografia mostra uma adolescente estudando Matemática no século XXI. Ela utiliza papel, caneta e computador.

b) Resposta pessoal, em parte. Tema para reflexão. O objetivo da atividade é desenvolver a argumentação dos estudantes ao lhes solicitar que fundamentem suas respostas na análise e na comparação das imagens apresentadas. Além disso, a atividade instiga os estudantes a identificar semelhanças entre contextos históricos variados. Depois de ouvir as respostas, comente que a necessidade de registrar números está presente nas duas imagens.

3. Resposta pessoal, em parte. Esta atividade trabalha o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, na medida em que lida com a noção de que os inventos e seu impacto na vida cotidiana fazem parte de um processo histórico de longa duração que alcança os dias de hoje. Seu objetivo é promover a autonomia intelectual e a criatividade dos

estudantes, estimulando-os a pesquisar, selecionar e sintetizar informações. Eles podem buscar imagens de veículos de diferentes épocas, como a locomotiva, a bicicleta, o automóvel e a motocicleta. Seguem alguns exemplos de legenda:

Locomotiva: Entre 1801 e 1804, Richard Trevithick desenvolveu dois modelos de locomotiva a vapor.

Tempos depois, esses modelos foram aperfeiçoados por George Stephenson. A locomotiva é um dos inventos mais marcantes do século XIX. Com ela, foi possível transportar de forma cada vez mais rápida cargas bastante pesadas.

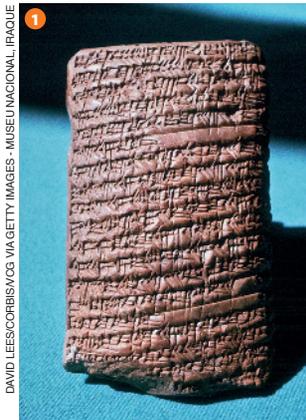
Bicicleta: Entre os séculos XVIII e XIX, foram desenvolvidos diversos modelos de bicicleta. O modelo que se

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Na Mesopotâmia desenvolveram-se cidades cujos centros de poder eram os templos e o palácio real. Nas cidades brasileiras atuais, quais são os centros de poder? Como eles interferem em nossas vidas? Em grupo, deem exemplos e justifiquem a resposta.
2. Os mesopotâmicos desenvolveram um sistema de escrita e numeração. Em grupo, levando isso em consideração, observem e comparem as duas imagens a seguir por meio das perguntas propostas.



Reprodução de uma placa suméria com escrita cuneiforme contendo um problema de Matemática, c. 2000 a.C.-1600 a.C.



Fotografia de uma adolescente do século XXI estudando Matemática em aula *on-line*, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2021.

- a) Que instrumentos foram utilizados para produzir as inscrições no bloco reproduzido na imagem 1? Que instrumentos a estudante está usando na imagem 2?
 - b) As duas imagens representam a necessidade de fazer registros? Argumente explicando sua resposta.
3. Alguns especialistas atribuem a invenção da roda aos sumérios, que viveram na Mesopotâmia. Essa invenção foi continuamente aperfeiçoada e é, até os dias atuais, utilizada nos meios de transporte. Tendo isso em vista, faça o que se pede.
- Pesquise na internet, em livros ou em revistas imagens de veículos de rodas de diferentes épocas e selecione-as.
 - Elabore legendas para as imagens selecionadas. Essas legendas podem apresentar informações como data, origem e material do veículo.
 - Crie um painel com as imagens e suas legendas. A atividade pode ser realizada em cartolina, papel pardo ou em uma plataforma digital.
 - Apresente o resultado da pesquisa para a classe.

Interpretar texto e imagem

4. Em um palácio assírio na antiga cidade de Nínive (localizada no atual Iraque) foram encontrados relevos com cenas de caça a leões, prática comum entre os reis daquela época. Essa prática simbolizava o dever do monarca de proteger e lutar por seu povo. Observe a representação e responda às questões.

Baixo-relevo representando o rei Assurbanípal matando um leão, c. 645 a.C.-640 a.C.



LANMAS/ALAMY/FOTOGRAFIA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

- a) Qual é o objeto mostrado na imagem? Quando ele foi produzido? Onde foi encontrado? Quais personagens estão representados no objeto?
- b) Como o rei está matando o leão? Na sua interpretação, o rei parece estar fazendo um grande esforço para matá-lo? Explique.
- c) Que características do rei podemos destacar na cena? Explique.
5. A *Epopéia de Gilgamesh* é um poema épico da antiga Mesopotâmia que narra as aventuras de Gilgamesh. A obra é, em grande parte, uma exaltação à amizade, exemplificada na relação dos heróis Gilgamesh e Enkidu. Segundo o poema, com a morte de Enkidu, Gilgamesh sofre muito e toma consciência de sua condição de mortal. Em sua busca pela imortalidade, ele ouve o conselho de um herói, que lhe diz que quem encontrasse uma certa planta seria eternamente jovem.

No final do poema, Gilgamesh consegue encontrar essa planta, mas ela lhe é roubada por uma serpente. Assim, fica claro que a imortalidade só pertence aos deuses. Lendo a *Epopéia*, podemos perceber diversos elementos da cultura dos povos da Mesopotâmia.

A seguir, leia um trecho dessa epopeia, em que a divindade Sidúri dá conselhos ao herói Gilgamesh, procurando fazê-lo desistir de sua busca pela imortalidade:

“Tu, Gilgamesh, enche tua barriga;
Alegra-te dia e noite [...]
Cuida do jovem que tu tens nas mãos.
Que tua amada alegre-se em teus braços.
Eis tudo o que pode fazer à humanidade”.

EPOPEIA de Gilgamesh. Tablete X, III: 6-14. In: REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 30.

- a) Qual foi o conselho dado por Sidúri ao herói Gilgamesh?
- b) Qual seria a ligação entre o conselho de Sidúri e as ideias que os povos da Mesopotâmia tinham sobre a vida e a morte?

Interpretar texto e imagem

4. a) A fotografia mostra um baixo-relevo produzido por volta de 645 a.C.-640 a.C. e encontrado em um palácio assírio na cidade de Nínive, no atual Iraque. Nesse objeto, estão representados o rei Assurbanípal, um leão e um ajudante carregando arco e flechas.

b) Observando o baixo-relevo com atenção, é possível identificar uma flecha na testa do leão e uma espada enfiada em seu peito. O rei, que está empunhando a espada e segurando o pescoço do leão, permanece com o corpo ereto. Por isso, não parece estar fazendo um grande esforço para matar o animal.

c) Essa cena procura demonstrar a força e o poder do rei – que foi representado em um tamanho maior que o personagem ao seu lado e da mesma altura que o leão agonizante.

5. a) A deusa Sidúri aconselha Gilgamesh a viver bem, com alegria e amor.

b) Para os povos da Mesopotâmia, a vida após a morte não significava uma existência melhor, cheia de recompensas. Por isso, a vida na Terra e, sobretudo, a juventude, deveria ser aproveitada ao máximo.

Continuação

consolidou possui duas rodas. A bicicleta é um veículo movido pela força de uma ou mais pessoas por meio de pedais. Por não gerar poluição, ocupar pouco espaço e ter um preço mais acessível, as bicicletas são apontadas atualmente como alternativa sustentável para o transporte urbano.

Automóvel: Entre os séculos XIX e XX, foi inventado e aperfeiçoado o

automóvel. Esse veículo é movido a motor (de combustão, elétrico, a gás) e geralmente possui quatro rodas. Atualmente, o automóvel é um dos meios de transporte mais utilizados no mundo. No entanto, ele trouxe problemas como a poluição.

Motocicleta: Em 1885, apareceu pela primeira vez a motocicleta. Esse invento foi elaborado por Gottlieb

Daimler na Alemanha. A motocicleta é um veículo de duas rodas que, diferentemente da bicicleta, possui motor a combustão. Após a Segunda Guerra Mundial, a motocicleta passou a ser muito procurada pelas pessoas como uma alternativa para o transporte.

É interessante que os estudantes apresentem seus painéis aos demais colegas da sala.

Habilidades da BNCC

- EF06HI07
- EF06HI13
- EF06HI16
- EF06HI17

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão do tema tratado, o Egito antigo e o Reino de Cuxe, e de assuntos correlatos, como a organização política, os grupos sociais, a religiosidade e o estudo das formas de registro dessas antigas sociedades africanas, lidando com aspectos relativos à cultura material e ao desenvolvimento da escrita.

- **Conhecer** as diferentes formas de organização política existentes na África antiga, como impérios, reinos, cidades-Estado e aldeias.
- **Localizar** as regiões ocupadas pelos antigos egípcios e cuxitas na África.
- **Caracterizar** os grupos sociais e as formas de trabalho no Egito antigo e no Reino de Cuxe, com destaque para a escravidão e a servidão coletiva.
- **Estudar** a religiosidade, a arte, a arquitetura e formas de registro desenvolvidas pelos egípcios e cuxitas antigos, principalmente seus sistemas de escrita.
- **Refletir** sobre a importância das mulheres no Egito antigo e no Reino de Cuxe.

Alerta ao professor

A abertura do capítulo, incluindo o boxe “Para começar”, favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG3 e CECH5.

UNIDADE 2 América, Oriente Médio e África

CAPÍTULO

6

Egito antigo e Reino de Cuxe

Há cerca de 4 mil anos, duas sociedades poderosas se desenvolveram na África às margens do imenso Rio Nilo: o Egito antigo e o Reino de Cuxe.

Muitas pessoas já ouviram histórias sobre o Egito antigo, famoso por suas pirâmides, seus faraós, suas múmias e sua cultura. Apesar de pouco conhecido, o Reino de Cuxe destacou-se por seus faraós negros e por valorizar a presença das mulheres na vida pública.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua interpretação, o que torna uma sociedade poderosa? Argumente justificando sua resposta.

ANTON ALEXSENO/ISTOCKGETTY IMAGES



Pirâmides do Egito antigo, próximas à cidade do Cairo, capital do atual Egito. Fotografia de 2021.

98

Para começar

Resposta pessoal. Esta atividade visa desenvolver a argumentação dos estudantes ao solicitar que eles expliquem as razões pelas quais uma sociedade se torna poderosa. Depois de ouvir as respostas, comente que o filósofo britânico Bertrand Russell (1872-1970) definiu “poder” como a capacidade de fazer as outras pessoas realizarem aquilo que queremos. Em outras palavras, uma sociedade poderosa é aquela que detém meios para dominar pessoas ou influenciá-las a fazer aquilo que suas lideranças desejam. Esse poder costuma ser exercido por meio de três formas: a econômica, a ideológica e a política. Por exemplo, na sociedade do Egito antigo, os “donos do poder”, liderados pelo faraó, dominavam os camponeses, que eram obrigados a entregar parte de sua produção agropastoril e a trabalhar na construção de obras públicas. Além disso, é importante promover um debate sobre o exercício cooperativo do poder, como alternativa ao poder exercido pelo faraó, que visava sobretudo à dominação.

Orientação didática

O fato de o Reino de Cuxe ser menos conhecido do que o Egito antigo está relacionado à herança da dominação colonial europeia na África. Sobre esse assunto, recomendamos a leitura do artigo “A superpotência africana que chegou a conquistar o Egito, mas foi esquecida pela história”, escrito pela sudanesa Zeinab Badawi (disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40484880>; acesso em: 26 abr. 2022.). Esse artigo comenta a importância do Reino de Cuxe (também conhecido por Kush, Axum ou Aksum) na Antiguidade e seu esquecimento (que é parte do esquecimento deliberado da história de todo o continente africano) por influência do colonialismo europeu na África, destacando que mesmo estudiosos africanos conhecem pouco a história do continente.



Estatueta em bronze que representa o faraó cuxita Taharqa prestando homenagem a um falcão, considerado um deus protetor dos vivos, c. 690 a.C.-664 a.C.

GIANNI DAGLI ORTISHUTTERSTOCK – MUSEU DO LOUVRE, PARIS



Esculturas dos faraós negros do Reino de Cuxe. Embora ignorados pelos arqueólogos por muito tempo, os faraós da Núbia (ou Reino de Cuxe, localizado ao norte do atual Sudão) chegaram a conquistar o Egito, além de terem construído e deixado para a posteridade pirâmides, como as de Nuri e Meroé, tal como seus vizinhos mais famosos. Fotografia de 2018.

MATTHIAS GERHICKECC BYSA 4.0 - MUSEU DE KERMA

Texto de aprofundamento

Leia com os estudantes o texto a seguir sobre as várias formas de organização política existentes na África.

Provavelmente, havia também uma grande diversidade de organizações políticas na África

“É verdade. Alguns Estados estendiam-se por amplos territórios e eram formados por várias nações, sob o comando de uma delas – e a esses Estados chamamos impérios. Havia reinos menores, com uma ou mais nações. E outros ainda menores, que podemos comparar às cidades-Estado da Grécia antiga. Essas várias entidades políticas eram compostas geralmente de uma família real, ou de duas ou mais famílias reais que se revezavam no poder ou o disputavam pelo voto ou pelas armas. O rei comandava uma nobreza privilegiada e com essa minoria compartia o mando sobre os homens comuns e os escravos.

Em algumas sociedades, os ferreiros, os ourives, os escultores, as oleiras e os bardos formavam castas profissionais. Chamamos esses grupos de castas porque seus membros se casavam entre si e eram desprezados pelas demais pessoas. Eram desprezados, mas, ao mesmo tempo, temidos, porque tinham o poder de alterar a natureza. Os ferreiros transformavam o minério em facas, pontas de lanças e enxadas. Os escultores cortavam num pedaço de madeira a imagem de um ancestral. As oleiras faziam com o barro potes e gamelas. E os bardos, *dielis* ou *griots*, que eram músicos, poetas e historiadores, davam uma função nova às palavras quando compunham versos.

Organizações políticas na África

A África é um continente imenso, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados. Nesse amplo território, as sociedades africanas desenvolveram **diferentes** formas de **organização política**, como aldeias, cidades-Estado, reinos e impérios.

De modo geral, podemos dizer que, na sua origem, todas essas formas de organização tinham como base as relações de parentesco e de lealdade a um chefe. Por isso, ficaram conhecidas como “sociedades de linhagem”.

Aldeias e cidades-Estado

As aldeias eram formadas por conjuntos de famílias. Cada família tinha um chefe, que liderava seus descendentes e agregados. Geralmente, o chefe de uma família era a pessoa mais velha, que se destacava por sua liderança e por seus conhecimentos. Entre os chefes de família, escolhia-se o chefe de aldeia. A autoridade dos chefes vinha da sua **linhagem**, isto é, do parentesco com os antepassados que teriam fundado a aldeia.

O chefe era o responsável pelo governo da comunidade. Ele comandava os guerreiros, administrava a economia e mandava aplicar castigos às pessoas que não cumpriam as normas do grupo. Mas o chefe de aldeia não governava sozinho. Para tomar decisões que afetavam a comunidade, ele contava com a ajuda dos chefes de família, como uma espécie de conselho comunitário. Às vezes, as aldeias se uniam para formar alianças.

Havia nas aldeias pessoas que exerciam funções religiosas. A religião influenciava profundamente o cotidiano. Os antepassados e os heróis míticos, considerados fundadores de suas sociedades, eram cultuados em cerimônias religiosas.

Em muitos lugares da África, também existiam cidades-Estado, cercadas por muralhas de madeira, barro ou pedra. Nessas cidades, vivia uma população composta de comerciantes, artesãos, funcionários do governo e o rei. Nos arredores dos centros urbanos, homens e mulheres dedicavam-se à agricultura e à criação de animais. Como exemplos de antigas cidades-Estado africanas, podemos citar Ifé e Oyo, localizadas perto da costa ocidental, e Cartago, localizada no norte do continente.



Vista das ruínas da cidade-Estado de Cartago, próximo à atual cidade de Túnis, capital da Tunísia. Fotografia de 2019.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MICHAL HLAVICA/ALAMY/FOTOREIA

100

Alerta ao professor

O texto “Organizações políticas na África” contribui para o desenvolvimento do objeto de conhecimento “As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias”, pois caracteriza e valoriza a diversidade de formas de organização política existentes no continente africano, identificando alguns reinos e impérios que ali se desenvolveram, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EF06HI13.

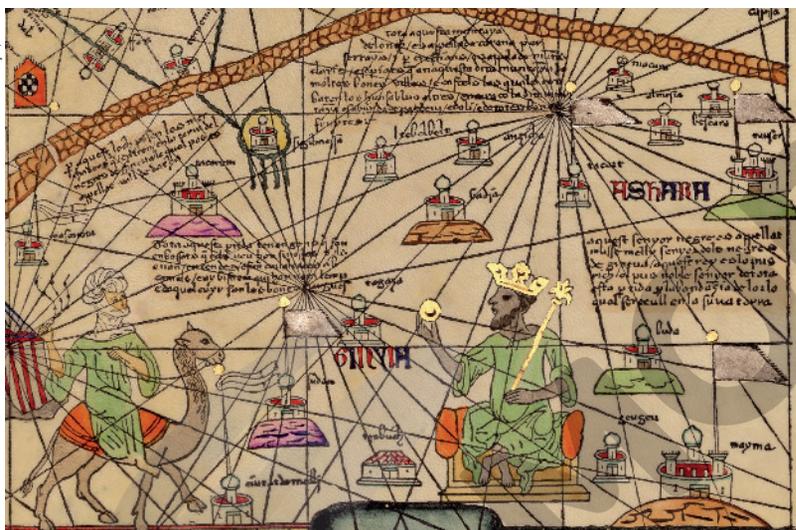
Reinos e impérios

Algumas sociedades africanas organizaram-se em reinos e impérios, à medida que a população tornou-se mais numerosa e houve aumento do comércio e das tropas militares. De modo geral, o rei era aquele que recebia o poder de forma hereditária e governava o povo com certa unidade cultural. Já o título de imperador era dado ao governante que expandia seu território, conquistando outros povos. Mas as diferenças entre reino e império não são rigorosas.

Os reinos e os impérios apresentavam, assim, uma organização mais complexa do que as aldeias e as confederações. Observe, a seguir, alguns exemplos.

- **Império do Mali** – consolidou-se na África Ocidental com a vitória do rei Sundiata Keita sobre o rei Sumanguru, em 1235, e perdurou até o século XV.
- **Império Songai** – nos séculos XV e XVI, expandiu-se do Reino de Gao e atingiu a costa atlântica até regiões que hoje correspondem ao Senegal e à Gâmbia.
- **Império de Gana** – criado pelo povo soninke na região hoje correspondente ao norte do Senegal e ao sul da Mauritânia, atingiu seu maior poder no século XI.
- **Reino do Daomé** – fundado no século XVII, no Golfo da Guiné, perdurou até o final do século XIX.

Além desses exemplos de organizações políticas e sociais duradouras, destaca-se o Egito antigo, um dos impérios mais conhecidos da África.



Detalhe de um mapa com a representação do rei Musa I, que governou o Império do Mali entre 1312 e 1337, segurando um cetro e uma peça de ouro, c. 1375. O reinado de Musa I foi um período próspero, marcado por expressivo acúmulo de ouro e riquezas.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

Vimos que a África é um imenso continente. Quais continentes são maiores que a África? E quais são menores? Se necessário, consulte um planisfério atual.

Mas havia povos, como os ibos, que, como você disse, não possuíam reis...

Nem reis, nem chefes permanentes, nem o que chamamos de Estados. A unidade social era a aldeia ou um pequeno agrupamento de aldeias, onde as decisões eram tomadas por um conselho dos chefes das famílias que ali viviam e impostas, em muitos casos, pelas associações de poder (as chamadas sociedades secretas), cujos membros usavam máscaras assustadoras e mantinham a ordem, castigando os que se desviavam das normas costumeiras.

A maioria das sociedades africanas era altamente hierarquizada. Nobres, plebeus, estrangeiros, escravos, homens e mulheres, cada qual conhecia o seu lugar – nele ficavam desde o nascimento e, em muitos povos, até após a morte, pois, de acordo com suas crenças, o morto, se era aristocrata, continuava, no além, aristocrata, e o escravo, escravo. Mas havia também sociedades que se regiam pelo mérito, nas quais o poder do sangue se restringia às estirpes reais, e tanto um plebeu quanto um escravo podiam ascender às mais altas funções do estado, à fama e à opulência. Em outras, era a riqueza que determinava a posição social de cada indivíduo. E em outras, ainda, não havia diferenças, só se distinguindo dos demais os idosos que formavam o conselho dos anciões e, em caso de guerra, momentaneamente, aqueles tidos por mais capazes para conduzir a luta.”

SILVA, Alberto da Costa e.
A África explicada aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 18-20.

Para pensar

Esta atividade interdisciplinar com Geografia visa trabalhar o conceito de continente e noções de extensão. Explique que os geógrafos convencionaram chamar de continentes as grandes extensões de terra emersas, cercadas pelas águas de mares e oceanos. Continentes maiores que a África: Ásia e América. Continentes menores que a África: Europa, Oceania e Antártida. Este pode ser um momento oportuno para incentivar a reflexão sobre a pluralidade de culturas e povos em um continente tão extenso como o africano.

Alerta ao professor

O texto “Egito antigo”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CECH2** e **CEH1**, bem como das habilidades **EF06HI16** e **EF06HI17**, pois diferencia escravidão de servidão na sociedade egípcia e compara essas formas de trabalho com as existentes durante a Antiguidade na Mesopotâmia, na Grécia e em Roma.

Atividade complementar

No século V a.C., o historiador grego Heródoto viajou por muitas regiões do mundo antigo, como a Babilônia, a Ásia Menor e o Egito. Sobre este último, Heródoto afirmou: “O Egito é uma dádiva do Nilo”, ou seja, um presente do Rio Nilo. Essa afirmação de Heródoto, tantas vezes repetida, já foi muito discutida e, algumas vezes, contestada. Por quê? Observe, por exemplo, o que o historiador brasileiro Jaime Pinsky diz a respeito.

“O rio, em si, oferece condições potenciais, que foram aproveitadas pela força de trabalho dos camponeses egípcios [...]. Trabalho e organização foram, pois, os ingredientes principais da civilização egípcia. O rio, em si, [...] ao mesmo tempo que fertilizava, inundava.”

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Atual, 1994. p. 67.

De acordo com Pinsky, a frase de Heródoto pode ser interpretada como uma afirmação de que a natureza foi mais importante do que a ação dos egípcios na formação de sua sociedade. Porém, muitos historiadores pensam o contrário: defendem que a ação humana é mais importante do que as condições existentes na natureza. Após a leitura e a interpretação do texto, responda às questões a seguir.

1. Qual é a ideia defendida por Jaime Pinsky e por muitos historiadores a respeito da frase de Heródoto?

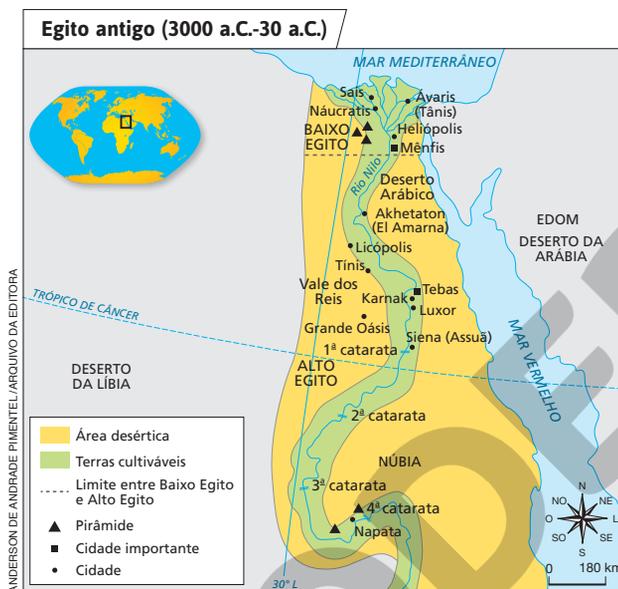
Resposta: Jaime Pinsky, assim como muitos outros historiadores, discorda da ideia da frase de Heródoto. Para ele, a ação humana é mais importante do que as condições existentes na natureza.

Egito antigo

O Egito antigo desenvolveu-se às margens do **Rio Nilo**. Esse rio é um dos maiores do mundo, com cerca de 6,8 mil quilômetros de extensão. O Nilo nasce no Lago Vitória, no atual território de Uganda, e deságua no Mar Mediterrâneo.

Unificação política

Observando o mapa a seguir, percebemos que a foz do Rio Nilo forma um **delta**. Essa região, situada ao norte da África, ficou conhecida como **Baixo Egito**. No sentido sul, a partir da cidade de Mênfis, começava o **Alto Egito**.



Por volta de 5000 a.C., já existiam aldeias sedentárias nas regiões do Alto e do Baixo Egito. Nelas, praticavam-se a agricultura e a produção de cerâmica. Mais tarde, desenvolveu-se a metalurgia.

Ao longo do tempo, as aldeias se unificaram, formando núcleos populacionais maiores. Aos poucos, esses núcleos também se reuniram politicamente, dando origem a dois grandes reinos; um no Baixo Egito e outro no Alto Egito. Em 3100 a.C., forças militares do Alto Egito conquistaram a região do Baixo Egito e, assim, os dois reinos foram submetidos ao comando de um único governante: o **faró**.

102

Observando o mapa

1 e 2. O território do Egito antigo era banhado pelos mares Mediterrâneo e Vermelho. O Rio Nilo deságua no Mar Mediterrâneo. Também é possível aproveitar esta oportunidade para mostrar a proximidade entre as regiões do Egito antigo e da Mesopotâmia. É importante ressaltar que o território do atual Egito está situado, em grande parte, no nordeste da África, mas inclui também a Península do Sinai, que fica na Ásia. Assim, o Egito atual é considerado um país transcontinental.

Glossário

Delta: nome da quarta letra do alfabeto grego, correspondente à letra “D” do alfabeto que usamos no Ocidente. A letra *delta* se escreve assim, em sua forma maiúscula: Δ. Ou seja, tem a forma de um triângulo. Por isso, em Geografia, quando a foz ou ponto de desaguiamento de um rio tem a forma triangular com ilhas, ela é chamada de delta.

RESPONDA ORALMENTE

OBSERVANDO O MAPA

1. Que mares banhavam o território do Egito antigo?
2. Em qual mar o Rio Nilo deságua?

FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 22.

Desenvolvimento da agricultura

O Egito antigo era cercado por desertos. Ainda assim, os egípcios conseguiram desenvolver uma agricultura diversificada, produzindo trigo, linho, cevada, uva, algodão, entre outros. Isso foi possível por causa do aproveitamento das águas do Nilo.

No período das cheias, as águas do Rio Nilo inundavam as margens e depositavam no solo uma rica camada de húmus, uma substância produzida pela decomposição de restos vegetais e animais que fertilizava o solo. Quando o rio retornava ao nível normal, o terreno que tinha sido inundado se tornava fértil e adequado para o cultivo agrícola.

Além disso, os egípcios construíram **canais de irrigação** para levar as águas do Nilo até áreas mais afastadas de suas margens. Também construíram **diques** para armazenar água e **barragens** para se proteger das inundações mais fortes.



Vista do Rio Nilo, na cidade do Cairo, Egito. Fotografia de 2021. Além da irrigação agrícola, o Rio Nilo também é utilizado no atual Egito para o abastecimento de água das cidades, transporte de mercadorias, geração de energia e turismo.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

GINVAGASTOCK/GETTY IMAGES

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

As sociedades do Egito antigo e da Mesopotâmia se desenvolveram perto de rios. Na região onde você mora existe algum rio? Qual é o estado de preservação ambiental desse rio? Existem projetos voltados a sua proteção?



DICA FILME

Rio Nilo/Egito (Estados Unidos). TBS Productions, 1989. 8 min. Série Sem Fronteiras.

Apresenta aspectos da geografia do Vale do Nilo e discute como a agricultura e a troca de produtos estimularam o sedentarismo e a miscigenação do povo egípcio.

103

2. O conhecimento histórico transforma-se ao longo do tempo, seja pela descoberta de novas fontes ou por novas interpretações e debates entre os historiadores. Podemos dizer que a discussão sobre a frase de Heródoto é um exemplo disso? Por quê?

Resposta: Sim, porque essa frase foi tomada como “verdade” por séculos, mas a curiosidade e a investigação dos pesquisadores levaram a seu questionamento.

Alerta ao professor

O texto “Desenvolvimento da agricultura” trabalha o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, pois aborda o controle dos recursos naturais exigidos pelas atividades produtivas na sociedade egípcia. Já o boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências **CECH2, CECH5 e CEH1**, bem como trabalha os temas contemporâneos transversais **Educação ambiental e Vida familiar e social**, ao propor que os estudantes identifiquem o estado de preservação dos rios de sua região.

Para pensar

Resposta pessoal. Esta atividade visa aproximar os conteúdos das vivências dos estudantes e promover a preservação ambiental, sobretudo dos rios. Caso exista um rio no município, é possível localizá-lo em um mapa e, depois, solicitar aos estudantes que pesquisem mais informações sobre ele, relacionando-o a atividades econômicas, meios de transporte, meio ambiente e vida cultural da região em que moram. Explique que os rios são patrimônios naturais

e que deles depende a existência de todos os outros seres vivos no planeta, incluindo a nossa. Atualmente, podem ser implementados vários tipos de ação para preservar os rios, como: proteger e recuperar suas nascentes e matas ciliares; economizar água; tratar adequadamente o esgoto antes de despejá-lo nos rios; evitar jogar detritos sólidos no esgoto, nas ruas e nos rios etc. Caso considere conveniente, solicite aos estudantes que promovam uma campanha de conscientização ambiental voltada à preservação dos rios junto à comunidade da região.

Alerta ao professor

O texto “Sociedade egípcia”, incluindo seus subitens, mobiliza o tema contemporâneo transversal **Trabalho**, ao identificar e caracterizar as principais formas de trabalho exercidas pelos principais grupos sociais do Egito antigo.

Sociedade egípcia

Os grupos sociais do Egito antigo dividiam-se principalmente de acordo com o trabalho ou a função social que cada um desempenhava. A maioria da população egípcia era composta de camponeses, seguidos pelos diferentes tipos de artesãos.

Alguns historiadores consideram que também havia escravizados. Porém, eles não eram numerosos e não constituíam a principal força de trabalho nessa sociedade.

No topo da **hierarquia** social encontravam-se o faraó e membros de sua família. Logo abaixo, vinham sacerdotes, chefes militares e funcionários do governo.

Vamos conhecer alguns aspectos da sociedade egípcia.

Escravizados

A prática de escravizar pessoas é antiga e existiu em diversas sociedades. De modo geral, chamamos “escravizado” aquele que está sob o domínio de um senhor. Esse senhor pode utilizar o trabalho sem remunerá-lo, pode vendê-lo e até alugá-lo.

Na Mesopotâmia e no Egito antigo, havia um número pequeno de escravizados, por isso não representavam a principal força de trabalho. Esses homens e mulheres tinham uma vida bem diferente da dos escravizados da Grécia e de Roma.

Alguns historiadores afirmam que, na Mesopotâmia e no Egito, em certas condições, os escravizados podiam ter alguns bens, casar-se com pessoas livres e prestar testemunhos em tribunais.

No Egito antigo, eram escravizados, sobretudo, os prisioneiros de guerra. Eles realizavam desde tarefas domésticas até trabalhos em construções públicas, minas e pedreiras.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Colar egípcio feito com folhas de ouro, turquesa e cerâmica, c. 1850 a.C.-1775 a.C. Esse colar foi encontrado na tumba de Senebtisi, uma mulher que pertencia, provavelmente, às classes mais altas da hierarquia egípcia.

Glossário

Hierarquia: classificação em ordem crescente ou decrescente que mostra a importância de pessoas ou coisas.

LUISA RICCIARI/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU EGÍPCIO, TURIIM



Escultura de madeira representando escravizados realizando tarefas domésticas no Egito antigo, c. 2125 a.C.-1975 a.C.

Camponeses

Os camponeses egípcios, conhecidos como **felás**, viviam em aldeias e dedicavam-se à agricultura e à criação de animais. Cultivavam principalmente trigo (usado para fazer pães), cevada (para o preparo da cerveja), linho (para a produção de tecidos), legumes, verduras e uvas (para fazer vinho). Também criavam bois, carneiros, cabras, porcos e, posteriormente, cavalos.

Além dessas atividades, eles também caçavam e pescavam. No entanto, a carne era um alimento de luxo para a maior parte da população. Os mais pobres só a comiam em ocasiões especiais.

No final do período das cheias do Rio Nilo, os camponeses aravam e semeavam a terra, trabalhando em duplas. Enquanto um revolia a terra usando arados e enxadas, outro lançava as sementes.

Para colher os cereais, eles utilizavam instrumentos de madeira, pedra ou metal. Depois de separar as cascas, armazenavam os grãos em celeiros.

Os camponeses egípcios viviam em regime de **servidão coletiva**. Isso porque a maioria deles estava ligada à terra que cultivavam e era obrigada a entregar parte dos produtos agrícolas e dos rebanhos como imposto ao governo. Além disso, era frequentemente convocada para trabalhar em obras públicas, como a construção de palácios, templos e pirâmides. Portanto, nessa sociedade havia **trabalho compulsório** ou **obrigatório**.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Cópia de uma cena pintada na parede de uma tumba na cidade egípcia de Tebas, c. 1410 a.C.-1370 a.C. A cena mostra camponeses realizando diferentes atividades, como plantio, criação de animais e colheita.

O camponês que observa passar um barrigudo inveja-o, pois ele certamente tem uma vida agradável e próspera.”

KOENIG, Viviane. *Às margens do Nilo: os egípcios*. São Paulo: Augustus, 1990. p. 16-19.

1. De acordo com o texto, que característica física era considerada elegante pelos egípcios?

Resposta: De acordo com o texto, ter uma barriga saliente era considerado elegante para os egípcios, pois era um sinal de riqueza e prosperidade. Nessa época, somente as pessoas mais ricas podiam se alimentar com fartura e, conseqüentemente, engordar. Esta atividade é uma oportunidade para destacar que os ideais de beleza são construções históricas e, por isso, variam de uma sociedade para outra. A atividade possibilita uma reflexão sobre o tema na sociedade atual e viabiliza o exercício de colocar-se no lugar do outro. Os alunos podem ser estimulados a se identificar com um ou outro grupo social (funcionários, sacerdotes ou camponeses, por exemplo) do Egito antigo e explicar as razões dessa identificação.

2. Em sua opinião, o que torna uma pessoa elegante? A elegância está relacionada apenas com a aparência física ou existem outros aspectos que devem ser considerados?

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, é possível comentar que, para muitas pessoas, além da beleza física, outros elementos tornam uma pessoa elegante. Entre esses elementos, podemos citar o jeito de falar, os gestos, as formas de se vestir, ter um talento musical ou esportivo.

Atividade complementar

De modo geral, os funcionários do governo e os sacerdotes formavam uma elite no Egito antigo que contrastava, sobretudo, com os camponeses e os escravizados. Esse contraste se manifestava, por exemplo, na alimentação e no padrão de beleza. Leia o texto a seguir e responda às questões.

“Os camponeses alimentam-se de pão, cerveja e legumes. Às vezes, peixe e fruta podem entrar no seu cardápio. Com uma alimentação simples como essa, os camponeses e demais homens do povo mantêm-se muito magros. Aqueles que comem muito, que engordam, pertencem à classe dos ricos: nobres, sacerdotes, escribas. Só estes têm uma barriga saliente. Ter esse tipo de barriga era considerado elegante.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta aspectos sobre o ofício dos artesãos no Egito antigo.

Artesãos no Egito antigo

“No Egito faraônico não havia uma distinção entre artesão e artista. Escultores e pintores eram vistos da mesma forma que carpinteiros, por exemplo. Esses trabalhadores participavam, de acordo com a ideologia corrente, da principal tarefa da sociedade: manter a ordem do cosmo. Isso quer dizer que o resultado global contava mais do que o próprio artífice e com isso poucos homens são identificados no exercício de sua função. Principalmente no Reino Novo isso vai depender da estima do soberano, que dava importância às habilidades dos trabalhadores em realizar as obras dentro do sistema canônico [...]”

Ao realizar o seu trabalho de maneira adequada, os artesãos poderiam obter um *status* maior e uma boa remuneração, galgando em alguns casos posições de comando sobre outros trabalhadores, sendo possível até ganhar acesso à corte faraônica.”

SOUSA, Aline Fernandes. *A mulher-faraó*: representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito antigo – século XV a.C.).

Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. p. 18-19.

Artesãos

No Egito antigo, havia diferentes tipos de **artesãos**, como barqueiros, tecelões, padeiros e cervejeiros. Havia também artesãos especializados em mumificar corpos e decorar túmulos, pintando ou esculpindo.

Quase sempre, os artesãos que produziam artigos considerados de luxo trabalhavam em oficinas dos templos ou palácios. Eles produziam esculturas de pedra e de madeira, peças de **ourivesaria**, vasos de **alabastro** ou **faiança** e tecidos finos.

Além dos artesãos urbanos, existiam aqueles que trabalhavam em oficinas no campo, produzindo tecidos, artigos de couro e vasilhas de cerâmica, entre outros objetos.

Glossário

Ourivesaria: arte praticada por aqueles que trabalham com ouro e prata.

Alabastro: variedade de rocha granulada e branca, usada por muitos artesãos egípcios para fazer vasos.

Faiança: tipo de cerâmica feita de barro esmaltado ou vidrado.



Sarcófagos egípcios em exposição no Museu de Turim, Itália. Fotografia de 2021.

Funcionários do governo e sacerdotes

Os **escribas** eram funcionários do governo que sabiam ler, escrever e contar. Eles geralmente trabalhavam nos palácios e nos templos copiando decretos do governo, contabilizando a saída e a entrada de mercadorias, anotando o pagamento das taxas, escrevendo obras literárias e religiosas.

O **vizir** (*tjati*) também era um importante funcionário do governo. Ele chefiava a administração e a justiça, comandando uma enorme quantidade de outros funcionários, como administradores locais, juízes e supervisores das obras públicas.

Os **sacerdotes** conduziam as cerimônias religiosas, administravam os templos e recebiam as oferendas dos fiéis. Por isso, detinham muitas riquezas e exerciam forte influência política.

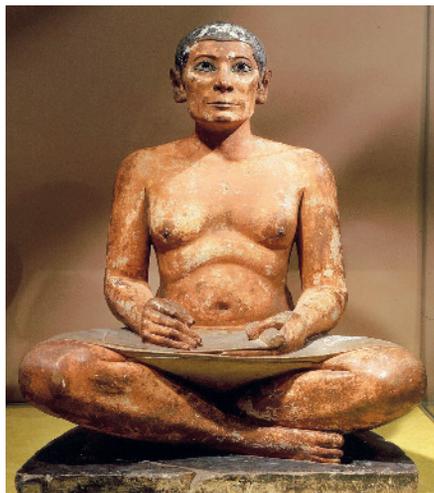
Faraó

O ponto mais alto da escala social era ocupado pelo faraó. Além de rei, ele era considerado um deus vivo que tinha poderes para controlar as forças da natureza e proteger a sociedade.

Os egípcios acreditavam, por exemplo, que as cheias do Nilo e as boas colheitas dependiam do poder do faraó. A crença de que ele era uma divindade sofreu variações no decorrer da história do Egito antigo, sendo às vezes fortalecida e, em outros momentos, enfraquecida.

O faraó controlava boa parte das terras e das atividades econômicas no Egito antigo, auxiliado por nobres, sacerdotes e funcionários do governo.

Máscara do faraó Tutancâmon, cujo reinado foi de 1333 a.C. a 1323 a.C.



GIANNIDAGLI ORTISHUTTERSTOCK - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

O escriba sentado, escultura produzida no Egito antigo, c. 2450 a.C.-2325 a.C. A obra, que representa um escriba egípcio durante o seu trabalho, foi encontrada no século XIX durante escavações arqueológicas no Egito.



ANDREW HOLT/ALAMY/FOOTRENA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO

Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta aspectos sobre o ofício de escriba e a produção escrita no Egito antigo.

O ofício de escriba

“Os escribas egípcios foram profissionais que alcançaram reconhecimento social documentado em textos instrutivos e na iconografia. O ofício de escriba teve início ainda nas primeiras dinastias após a unificação faraônica, estando sempre relacionado ao poder administrativo. A invenção da escrita, a composição dos primeiros registros e a institucionalização do ofício ocorreram em meio às camadas ligadas ao Estado faraônico [...]. O lugar dos escribas na sociedade se tornou ambicionado, mas a possibilidade de ler e escrever permaneceu reservada a uma pequena parcela.

Por quase todo o terceiro milênio a.C. é possível que a produção escrita tenha correspondido majoritariamente a registros administrativos. Uma parte menor servia às práticas de culto dos templos. A elaboração de textos não administrativos, hoje considerados literários, se destinou a preencher tumbas reais e particulares desde o Reino Antigo, além da literatura didática – textos chamados pelos próprios egípcios de instruções [...].”

RAMOS, Érika Rodrigues de Maynard. *Os escribas e a cultura mnemônica: status e intermediação de práticas culturais no Reino Médio egípcio* (c. 2040-1650 a.C.). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. p. 3.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências **CG6** e **CECH4**, bem como trabalha os temas contemporâneos transversais **Trabalho** e **Vida social e familiar**, ao solicitar que os estudantes reflitam sobre temas ligados ao gênero na atual divisão social do trabalho.

Para pensar

Depois de ouvir as respostas, comente que, atualmente, certas atividades são exercidas com mais frequência por mulheres ou por homens. A relação entre gênero e profissão é um tema bastante abordado na mídia, por isso recomendamos uma pesquisa prévia para apresentar reportagens à turma. É possível comentar que, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego, em 2016, algumas profissões comuns entre as mulheres eram: operadora de caixa, professora da Educação Básica, enfermeira e cozinheira. Em contraste, algumas profissões comuns entre os homens eram: motorista de caminhão, vigilante, pedreiro e trabalhador agropecuário. Essa divisão por gênero está ligada a questões históricas e a preconceitos de gênero, que devem ser combatidos.

Mulheres no Egito antigo

As mulheres desempenhavam importantes papéis sociais e políticos no Egito antigo. O sistema jurídico garantia igualdade entre homem e mulher.

Assim, houve mulheres faraós, sacerdotisas, funcionárias do governo, artesãs e camponesas. É certo que a maioria dos faraós egípcios foram homens, mas algumas mulheres também governaram com esse título.

Uma delas foi Hatshepsut, que reinou durante cerca de duas décadas no século XV a.C. Sob o governo dela, foram construídas e restauradas edificações em várias partes do Egito. Seu reinado foi considerado pacífico e próspero. Além de Hatshepsut, outra faraó muito conhecida foi Cleópatra, que governou entre 51 a.C. e 30 a.C., época em que o Egito foi dominado pelos romanos.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Esfinge em homenagem à faraó Hatshepsut, c. 1479 a.C.-1458 a.C.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Atualmente, no Brasil, existem atividades que são exercidas predominantemente por mulheres? E por homens? Em sua opinião, por que isso acontece? Reflita e debata o assunto com os colegas.

Cultura e religião

A religião teve grande importância em diversos aspectos da vida dos egípcios. Eles eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses. Muitos desses deuses estavam relacionados às forças da natureza, sendo representados em forma animal, humana ou misturando as duas formas.

108

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata da distribuição de bens no Egito antigo segundo a ideia de igualdade jurídica.

A igualdade jurídica e a divisão da herança

“A igualdade jurídica entre mulheres e homens no Egito antigo pode ser vista, por exemplo, na divisão da herança. No II milênio a.C., quando uma pessoa morria no Egito antigo, seus bens eram divididos em partes iguais entre os filhos e o cônjuge (marido ou mulher, conforme o sexo do morto). A norma era essa, mas havia casos em que o indivíduo escrevia um testamento, pelo qual distribuía os bens que deixava de acordo com sua

Deuses e templos

Geralmente, cada cidade tinha um deus principal que era cultuado em um templo. Entre os templos mais conhecidos, estão os de Luxor e de Karnak, próximos a Tebas, antiga capital egípcia.

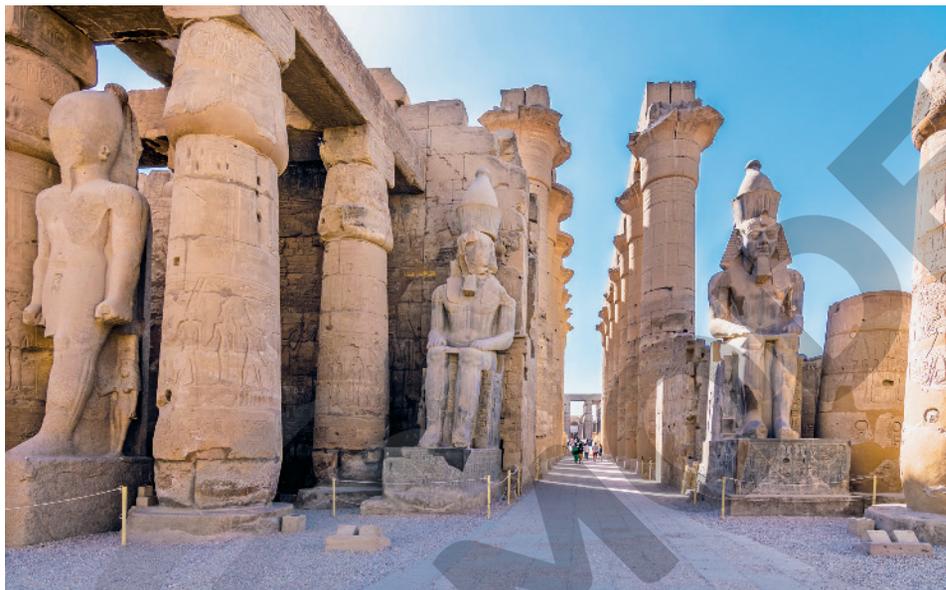
O templo de Karnak era dedicado à principal divindade egípcia: **Amon-Rá**, o deus Sol, cultuado em todo o Egito, a quem eram oferecidas as conquistas militares. Para a maioria da população, também era importante o culto a Osíris (deus dos mortos e da ressurreição), a Ísis (deusa da vida, esposa e irmã de Osíris) e a Hórus (deus do céu e dos faraós, filho de Ísis e Osíris).

Os antigos egípcios prestavam homenagens aos deuses e dedicavam-lhes tributos ou oferendas. Acreditando que os deuses tinham desejos parecidos com os dos humanos, os egípcios ofereciam-lhes presentes como bebidas, comidas e festas.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Mulher carregando oferendas. Estátua de madeira pintada, c. 1981 a.C.-1975 a.C.



ANNIK/SISEMIH/SHUTTERSTOCK

Ruínas do templo de Karnak na cidade de Luxor, Egito. Fotografia de 2018.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Qual é a importância da religião em sua vida? Ela influencia seu dia a dia? Comente.

109

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG6, CECH2 e CEH1.

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é aproximar os conteúdos estudados das vivências pessoais dos estudantes. Depois de ouvir as respostas deles, comente que a religião é um dos elementos que formam a identidade cultural de pessoas e povos e, por isso, pode influenciar a vida cotidiana. Ressalte que, no Brasil, existem diversas religiões e que a liberdade religiosa é um direito fundamental estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

vontade. Leia a seguir o testamento escrito a pedido de Naunakté, esposa de um homem que trabalhava no lugar onde as pessoas eram sepultadas em Tebas, no século XIV a.C.:

‘Eu criei esses oito [filhos], vossos servidores que aqui estão fornecendo-lhes um equipamento [para fundar seu lar] de todas as coisas que se constituem para quem está nessa situação. Vede, porém, tornei-me velha, vede, e eles por sua vez não se ocupam de mim! A cada um deles que colocou as mãos sobre as minhas, darei meus bens, mas quanto àquele que nada me deu, não lhe darei meus bens.’”

NOBLECOURT, Christiane D. *A mulher no tempo dos faraós*. Campinas: Papirus, 1994. p. 213.

Texto de aprofundamento

As técnicas de mumificação desenvolvidas pelos egípcios antigos abrem caminho para a interdisciplinaridade com Ciências. Se possível, leia o texto a seguir para a turma.

Aspectos científicos da mumificação

“Ao prepararem as múmias, os egípcios tinham uma verdadeira lição de anatomia. Aproveitavam o momento para aprender as relações das estruturas internas do corpo humano [...]. Esse processo de mumificação contribuiu muito para a medicina e justifica o destaque que os egípcios antigos possuíram nesta área. Naquele tempo já existiam médicos, os quais no Egito antigo eram chamados de ‘sunu’, palavra equivalente a ‘doutor’. Dentre os três tipos de categorias de sunus, merece destaque uma que atendia as pessoas em espécies de consultórios, parecido com o que acontece hoje. O mais interessante disso tudo é que eles eram especialistas em determinadas áreas do corpo. Cito o exemplo do mais antigo sunu do Egito antigo, Hesy-Ra, que viveu por volta de 3000 a.C. e só cuidava de dentes. [...]

No antigo Egito surgiu uma corporação especial de profissionais da morte. Conhecidos como embalsamadores, esses especialistas em desidratação tomaram o conhecimento básico da preservação de caça e peixes e foram gradualmente aperfeiçoando-o até criarem uma elaborada tecnologia da imortalidade. Estima-se que estes mumificadores começaram suas práticas há pelo menos 5 000 anos a.C. e foram evoluindo em suas técnicas até o declínio, por volta de 300 a.C. No período de esplendor desta prática, por volta do ano 1000 a.C., a primeira fase da mumificação envolvia a remoção do cérebro, seguido por todos os órgãos internos. Em relação ao coração, os egípcios acreditavam que ele era o centro de todos os aspectos de vida emocional, físico e intelectual. O coração era tratado separadamente e enterrado na tumba, ao lado do corpo, em um jarro lacrado.

Mumificação

Os egípcios antigos acreditavam na vida **após a morte** no reino de Osíris. Lá, os mortos seriam julgados e, se fossem absolvidos, poderiam retornar a seus próprios corpos. Por isso, havia uma preocupação em conservar o corpo após a morte, o que contribuiu para o desenvolvimento de técnicas de **mumificação**.

A mumificação era um processo que visava preservar o corpo da pessoa que havia morrido. Para isso, retiravam-se partes internas do organismo, desidratava-se o corpo e nele eram introduzidas substâncias químicas que evitavam a decomposição.

Havia vários tipos de mumificação. Alguns eram mais simples e baratos, outros mais caros e duradouros. A escolha do tipo de mumificação dependia das possibilidades de cada família para pagar o artesão que fazia esse trabalho.

Ao realizar mumificações, os egípcios desenvolveram também estudos sobre o corpo humano que resultaram em conhecimentos médicos, como a criação de fórmulas químicas para diminuir a dor (analgésicos), tratamento dos dentes e técnicas cirúrgicas.



Representação de um processo de mumificação no Egito antigo, em gravura produzida entre os séculos XI a.C. e X a.C. O deus Anúbis, considerado o deus dos mortos, foi representado realizando o processo.

110

Alerta ao professor

Os textos “Mumificação” e “Pirâmides” trabalham o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao abordarem técnicas e saberes médicos e de construção desenvolvidos pelos antigos egípcios.

Pirâmides

A crença na vida após a morte também esteve relacionada com a construção de sofisticadas tumbas, o que exigiu conhecimentos avançados de matemática e engenharia. As tumbas egípcias mais conhecidas são as **pirâmides**.

Na região de Gizé (próxima ao Cairo, a atual capital egípcia), estão localizadas as pirâmides dos faraós Quéops, Quéfren e Miquerinos. A maior delas é a de Quéops, com cerca de 150 metros de altura, o que corresponde a um prédio de mais ou menos 50 andares. A menor é a de Miquerinos.

Para a construção dessas pirâmides, foram utilizados blocos de pedra resistentes, como o granito ou o basalto. Calcula-se que na pirâmide de Quéops tenham sido utilizados mais de dois milhões de blocos de pedra.

À frente dessas três pirâmides, foi construída a Esfinge de Gizé. Trata-se de uma enorme escultura que tem por volta de 20 metros de altura e representa uma cabeça humana em corpo de leão. Acreditava-se que ela era a guardiã das pirâmides.

A parte interna das pirâmides, onde ficavam os túmulos, podia ser decorada com expressões artísticas que retratavam cenas da história do morto ou as características pelas quais ele queria ser lembrado.



Estatueta de ouro representando o faraó Amenófis III, esculpida em c. 1403 a.C.-1365 a.C., encontrada na tumba do faraó Tutancâmon, em Tebas, no Egito.

Vista da esfinge de Gizé e da pirâmide de Quéops, próximo ao Cairo, Egito. Fotografia de 2021.



ALAIN GUILLEUX/GETOSTOCK - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO

[...] Na tentativa de simular a ação dessecante da areia seca e quente, os egípcios usavam o 'natrão' (minério de carbonato de sódio [...]). Este era trazido principalmente do oásis Uadi el-Natrun, a noroeste da capital, Cairo. Os egípcios empacotavam o natrão dentro do corpo da múmia em pequenas bolsas, além de esparramarem sobre o corpo, sendo este minério um eficiente composto na absorção de água do cadáver.

Depois de quarenta dias, o mesmo estava encolhido e duro. Para restabelecer a aparência em vida, os egípcios enchiam o corpo com uma gama de materiais. Antes de envolver o corpo em linho, eles o lavavam, massageavam-no com uma variedade de bálsamos, como de cedro e cominho, e cobriam-no com agentes de embalsamento orgânico – resina ou cera de abelha para excluir alguma umidade que ainda restasse.”

CHEMELLO, Emiliano. Aspectos científicos da mumificação. *Química Virtual*, nov. 2006. p. 4-12.

Texto de aprofundamento

A produção artística egípcia é um tema interdisciplinar com Arte, que pode ser aprofundado pela leitura do texto a seguir.

Arte egípcia

“Os antigos egípcios não tinham, como nós, uma noção da arte como atividade que se autojustifica: arquitetos, escultores ou pintores viam-se como funcionários ou como artesãos que produziam objetos funcionais para uso religioso, funerário ou de outro tipo.

A arte em todos os seus aspectos – arquitetura, escultura, pintura, artes menores – girava em torno dos deuses, do rei-deus e da corte. Sendo o faraó o construtor principal e o maior consumidor de objetos de arte, por concentrar a riqueza e a mão de obra especializada e não especializada necessária, as épocas de auge artístico coincidem com os auge do poderio faraônico. A não ser em arquitetura, pois templos e tumbas mudaram muito até sua fixação sob o Reino Novo, desde o Reino Antigo estavam fixados padrões ou cânones artísticos que variavam sem perda de suas características fundamentais, pelo que se constata, apesar de inevitáveis alterações do gosto, do grau de refinamento e de inúmeros detalhes ao longo dos séculos, uma grande unidade de estilo, tornando reconhecível à primeira vista como egípcia uma obra de arte de qualquer época. A única quebra realmente radical desses cânones se deu durante a heresia religiosa de Akhenaton e os anos imediatamente subsequentes, época chamada ‘amarniana’, caracterizada por forte tendência ao naturalismo ou mesmo à caricatura e à decoração profusa. Em arquitetura, o que melhor conhecemos são os templos e tumbas, construídos com materiais impercíveis, ao passo que quase não temos restos de palácios reais e residências particulares. Os templos egípcios se caracterizam sobretudo pela sua monumentalidade.

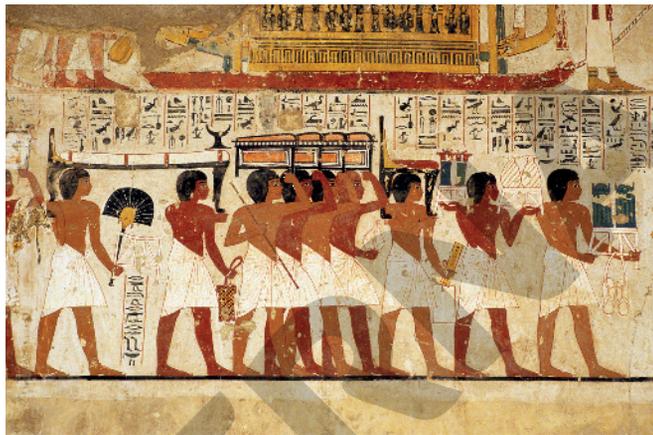
PAINEL

INTEGRAR COM ARTE

Expressões artísticas do Egito

Grande parte da produção artística do Egito antigo foi influenciada pela religião. Além da construção de templos, o culto aos deuses motivou a criação de esculturas e pinturas que representavam as divindades e a religiosidade dos egípcios. Mas os temas espirituais não eram os únicos, pois existiam também expressões artísticas de **cenas do cotidiano**.

Na pintura, as figuras humanas frequentemente apareciam em posição rígida e respeitosa, com a cabeça e os pés de perfil e o tronco de frente. Essa era a forma mais comum de representar a figura humana na arte egípcia.



Pintura mural representando um cortejo fúnebre, em uma tumba de Tebas, no Egito, c. 1370 a.C.

As obras artísticas do Egito antigo foram feitas com diferentes materiais, como madeira, calcário, alabastro, mármore e basalto. Conheça algumas delas a seguir.



Busto de **calcário** da rainha Nefertiti, c. 1345 a.C.



Placa de **basalto** com inscrição em hieróglifos, feita entre os séculos VII a.C. e VI a.C.

112

Alerta ao professor

A seção “Painel” contribui para o desenvolvimento da competência **CG3**.

Para construir tumbas, era preciso fazer cálculos matemáticos complexos. Os tipos de tumba variavam conforme a riqueza do morto e a época em que foram construídos. As mais simples chamavam-se **mastabas**, e as mais grandiosas eram as pirâmides.

Os artistas egípcios mais habilidosos conquistavam prestígio e riquezas. Para elaborar suas obras, eles seguiam regras e padrões de execução. De forma geral, o artista não assinava suas obras.



Estátua de **mármore** do faraó Tutmés III, esculpida no século XV a.C.

A. JEI/OLOIDEVA/IBUMFOTOGARENA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO



IGORDYMOV/ISTOCK/GETTY IMAGES

Mastaba de Djoser, situada no sítio arqueológico de Saqqara, ao sul do Cairo, capital do atual Egito. Fotografia de 2022.



ANDE, Edna. Egito: arte na Idade Antiga. São Paulo: Callis, 2011.

Acompanhado de imagens e ilustrações, o livro apresenta um panorama da arte produzida no Egito antigo.

A partir do Reino Novo, fixou-se um padrão em tal tipo de edifício: entradas monumentais (pilonos), pátios abertos, salas hipóstilas (isto é, com o teto suportado por colunas), um santuário obscuro, capelas para a barca do deus e outros fins, depósitos etc. À frente dos pilonos havia estátuas gigantescas dos reis e monólitos de pedra (os obeliscos, símbolos solares), além de mastros com bandeiras encostados à fachada. O maior conjunto arquitetônico é o constituído pelos templos de Amon em Luxor e Karnak, em Tebas, com múltiplos anexos.

A escultura real, às vezes associada aos edifícios, era com frequência também monumental e idealizada, representando o faraó segundo certas convenções bastante rígidas quanto às atitudes e às vestimentas. Já a escultura de particulares – que conhecemos através das bimbis – era mais realista. A pintura, que não conhecia a perspectiva, refinou muito as suas técnicas no Reino Novo, quando comparada aos períodos anteriores; também neste caso, porém, certos cânones e convenções se mantiveram com pouca mudança ao longo dos milênios. Particularmente notáveis – e úteis como documentação – são as pinturas e relevos encontrados nos túmulos. Certos manuscritos – em especial, edições luxuosas do Livro dos Mortos – são também decorados com belas ilustrações.”

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *O Egito antigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 100.

Outras indicações

A importante coleção *História geral da África* dedica dois volumes à Pré-História e à Antiguidade africana. A coleção completa pode ser lida ou baixada gratuitamente no *site* da Unesco.

- KI-ZERBO, Joseph (ed.). *Metodologia e Pré-História da África*. 4. ed. Brasília: Unesco/Instituto Humanize, 2021. v. I. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- MOKHTAR, Gamal (ed.). *África antiga*. 4. ed. Brasília: Unesco/Instituto Humanize, 2021. v. II. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190250>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Alerta ao professor

O texto “Escrita egípcia” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI07, pois trabalha as formas de registro dessa sociedade antiga.

Escrita egípcia

Assim como os sumérios, os egípcios criaram um sistema de escrita que é considerado um dos mais antigos do mundo. Há registros da escrita egípcia que datam de cerca de 3000 a.C.

Os egípcios desenvolveram formas de escrita como a **hieroglífica**, a **hierática** e a **demótica**, que eram utilizadas em diferentes situações. A escrita hieroglífica é a mais antiga e tinha um uso restrito, sendo encontrada principalmente em templos e túmulos. A hierática, uma variação da hieroglífica, aparece em textos sagrados, administrativos e literários. E a demótica, a mais recente e popular, era empregada sobretudo para tratar das questões comerciais e cotidianas. Nesse tipo de escrita, os sinais passaram a representar os sons das palavras.

Com a dominação romana sobre o Egito, iniciada no século I a.C., o conhecimento da escrita egípcia foi se perdendo. Séculos se passaram até que antigos textos egípcios fossem compreendidos novamente. Isso ocorreu apenas no século XIX.

Em 1822, o estudioso francês Jean François Champollion começou a decifrar as escritas egípcias. Para isso, ele estudou um documento conhecido como **Pedra de Roseta**, um fragmento de granito que tinha inscrições talhadas em grego, hieroglífico e demótico. Com base no texto escrito em grego, Champollion decifrou as duas versões da escrita egípcia.

Dessa maneira, abriu-se uma enorme porta para o conhecimento da história do Egito antigo. Foi a partir da decifração da Pedra de Roseta que se desenvolveu a **egiptologia**.



Pedra de Roseta, com inscrições em grego, hieroglífico e demótico, c. 196 a.C.

REKLAMERSHUTTERSTOCK - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Frank e Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2013. Ao investigar os símbolos da escrita egípcia, os personagens arqueólogos mencionam os *emojis*, símbolos utilizados atualmente na comunicação virtual.

OUTRAS HISTÓRIAS

Dos papiros ao texto digital

Por volta de 3000 a.C., os egípcios usavam o papiro para registrar sua escrita. O termo “papiro” deu origem à palavra “papel”.

No entanto, o papel é uma invenção chinesa muito diferente do papiro. O vestígio mais antigo de papel data do século II a.C. Essa invenção chinesa difundiu-se pelo mundo, sendo amplamente utilizada até os dias de hoje.

No século XX, foram criados novos suportes para a escrita, como computadores e celulares. Esses suportes promoveram uma revolução na maneira de ler e escrever.

O uso de diferentes suportes para a escrita mudou ao longo do tempo. No entanto, o que permanece é a necessidade que as pessoas têm de se comunicar e de registrar suas vivências e memórias.



Estudantes egípcios utilizam computadores na nova Biblioteca de Alexandria, Egito. Fotografia de 2017. Cada vez mais, o uso de novas tecnologias vem sendo incorporado ao cotidiano da vida escolar.

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Ao longo do tempo, o ser humano utilizou diferentes suportes para escrever. Cite alguns exemplos.
2. Para escrever, que suporte você mais utiliza em seu dia a dia?

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” favorece o desenvolvimento da competência **CECH5**, assim como trabalha o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao abordar transformações tecnológicas que impactaram nos modos de ler e escrever.

Outras histórias

1. Os estudantes podem citar como exemplos de suportes para a escrita: argila, pedra, metal, papiro, papel, computadores, *tablets*, *smartphones* etc.
2. Resposta pessoal. Esta atividade de contextualização pode ser utilizada para mostrar que utilizamos diferentes suportes para a escrita. Por exemplo, é possível que os estudantes respondam que usam diversos suportes (computadores, *smartphones*, *tablets*, cadernos), mas em situações diferentes.

Texto de aprofundamento

Antes de iniciar a aula sobre o Reino de Cuxe, é possível destacar as trocas culturais e comerciais entre os cuxitas e outros povos da Antiguidade, incluindo os egípcios. Sobre esse assunto, recomendamos a leitura do texto a seguir.

O Reino de Cuxe

“O comércio era largamente praticado pelos cuxitas, portanto, boas estradas ligavam os ativos portos do Mar Vermelho com os territórios desse povo e muitos outros países estrangeiros. Um grande número de embaixadores cuxitas viajavam e negociavam com vários países da época. Na *Bíblia* é possível encontrar citações dos referidos funcionários negros. Negociavam com os faraós do Egito e, por intermédio deles, faziam intercâmbio comercial com povos do Mediterrâneo, especialmente gregos, romanos e palestinos.

A prática comercial com tantos países estrangeiros proporcionava uma troca cultural intensa. Os meroítas tanto influenciaram, trocaram e criaram quanto absorveram muito da cultura dos povos indianos, chineses e egípcios. Entretanto, sempre foram cautelosos na proteção de sua independência e da sua própria cultura. A exemplo disso, podemos citar o hábito de fabricar cerâmica em estilo, talvez recebidos da China, através dos produtos recebidos nos portos; alguns templos eram modelados, tomando por base os moldes egípcios, sob o domínio dos gregos e romanos e a prática de esculpir a imagem do deus Apedemeque com duas cabeças e quatro braços, pode indicar a influência do estilo indiano extraídos de seus templos. O povo de Cuxe tinha orgulho de sua cultura, recebia muitas coisas de alguns povos, contudo, inventava muitas técnicas próprias. Através de suas negociações com povos tão distintos, os cuxitas espalharam sua influência por todo o Vale do Nilo e região vizinha. [...]

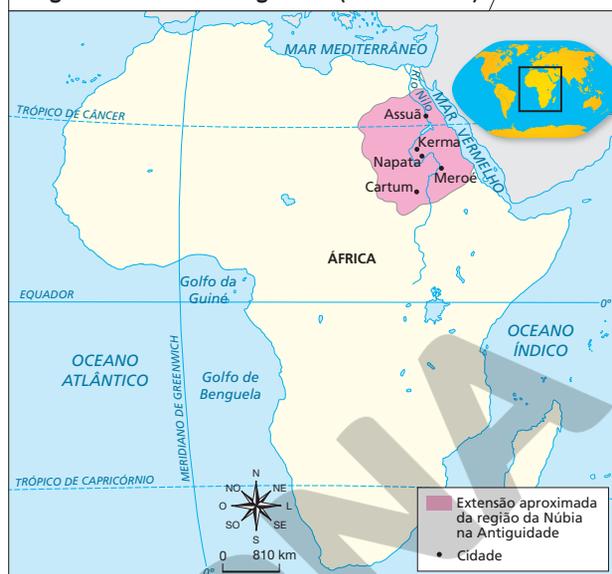
Reino de Cuxe

Ao sul do vale do Rio Nilo, havia uma região chamada pelos egípcios de **Núbia**, palavra que significa “terra do ouro”. Ali, a partir do II milênio a.C., desenvolveu-se o **Reino de Cuxe**. Essa sociedade surgiu nas terras que correspondem, mais ou menos, ao atual território do Sudão. Observe o mapa.

Inicialmente, o Reino de Cuxe tinha a cidade de **Kerma** como capital. Depois, a sede do governo deslocou-se para **Napata**, e posteriormente, para **Meroé**. Essas cidades foram importantes centros comerciais, religiosos e artísticos.

Na região de Meroé, foram encontradas centenas de pirâmides construídas pelos cuxitas. Hoje, essas obras são consideradas Patrimônios da Humanidade pela Unesco.

Região da Núbia na Antiguidade (II milênio a.C.)



FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madri: Istmo, 1982. p. 22.



Pirâmides cuxitas na cidade de Meroé, no atual Sudão. Fotografia de 2021.

116

Alerta ao professor

O texto “Reino de Cuxe”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento da competência **CG3** e da habilidade **EF06HI07**, pois identifica formas de registro da sociedade cuxita, distinguindo alguns significados presentes em sua cultura material. Além disso, este texto trabalha o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, na medida em que aponta as interações entre os povos do Vale do Nilo e as contribuições entre as culturas que se desenvolveram naquela região.

Faraós cuxitas

O Reino de Cuxe manteve relações instáveis com o Egito. Em certos momentos, os cuxitas foram submetidos pelos faraós egípcios. Em outros, os egípcios viveram sob o domínio dos reis de Cuxe.

Historiadores indicam que, em 713 a.C., um rei cuxita chamado Xabaca comandou tropas para conquistar o Egito. Após sua vitória, o Egito foi incorporado ao Reino de Cuxe.

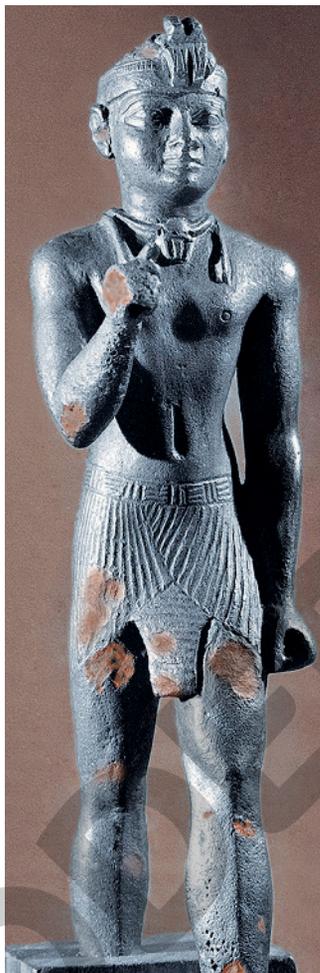
Por mais de 50 anos, os reis cuxitas Xabaca, Xabatata e Taharqa governaram tanto a Núbia quanto o Egito. Esses reis ficaram conhecidos como **faraós negros**, mas essa classificação foi feita por estudiosos posteriormente. A verdade é que não temos certeza se os cuxitas e os egípcios eram negros ou não.

A dominação cuxita no Egito antigo terminou por volta de 664 a.C., quando tropas assírias invadiram o território egípcio. Após a invasão dos assírios, os reis cuxitas se retiraram do Egito e se instalaram na região entre Napata e Meroé. Aos poucos, os cuxitas se distanciaram das influências egípcias. O Reino de Cuxe durou até aproximadamente o século IV.

Os egípcios, por sua vez, destruíram muitos vestígios que representavam o domínio cuxita, como estátuas de faraós desse povo.



Pingente representando Hathor, deusa egípcia da beleza, da música e do amor. Supõe-se que essa peça, feita no século VIII a.C., foi um presente egípcio oferecido ao rei cuxita Pianki, irmão e antecessor de Xabaca.



Estátua feita de bronze do faraó Taharqa, produzida no século VII a.C.

WERNER FORMAN ARCHIVE/SHUTTERSTOCK - MUSEU HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO

A vida econômica e social

A Núbia era uma região muito cobiçada pelos egípcios, possuía riquezas naturais capazes de fornecer produtos e vantagens econômicas para quem tivesse o controle político da referida área. Nela existiam grandes quantidades de minas de ouro e outras pedras preciosas. A agricultura e a pecuária eram largamente praticadas, tendo em vista as estepes, as savanas e o clima ameno da região de Meroé. A cerâmica artesanal era outra atividade que fazia dos núbios um povo destacado na África Oriental, dentre os povos nilóticos. Portanto, os artesãos compunham uma categoria considerável de trabalhadores urbanos.”

CUNHA, Sonia Ortiz da; GONÇALVES, José Henrique Rollo. *Cuxe: o resgate histórico de um antigo reino núbio*. Maringá: Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2546-6.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

117

Outras indicações

A expressão “faraós negros”, utilizada para se referir aos governantes cuxitas que reinaram sobre a Núbia e o Egito na Antiguidade, não significa que os egípcios eram brancos. Alguns historiadores, como o senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986),

defenderam que os antigos egípcios também eram negros, mas essa tese gera polêmica até os dias atuais. Sobre esse assunto, recomendamos as leituras a seguir.

• SAGREDO, Raisa. Egípcios negros ou brancos? Uma pesquisa sobre a memória do Egito antigo. In: *Anais do XXVIII Simpósio*

Nacional de História. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1450199856_ARQUIVO_raisasagredoanpuh2015.pdf; acesso em: 9 jun. 2022.

• VIEIRA, Fábio Amorim. *Os filhos da Núbia: cultura e deslocamentos na África antiga sob a XVIII dinastia*

egípcia (1550-1307 a.C.). Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172979/001060197.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; acesso em: 9 jun. 2022.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda aspectos do desenvolvimento da escrita por povos africanos antigos.

Povos africanos antigos e a escrita

“Na realidade, [os africanos] [...] estão entre os primeiros a desenvolver a escrita. Os africanos que constituíram o Egito desenvolviam sua grafia desde antes de 4000 a.C., e a escrita meroítica, que ainda está sendo decifrada, é uma das mais antigas do mundo. Além desses hieróglifos egípcios e meroíticos, existem vários outros sistemas de escrita desenvolvidos por povos negro-africanos antes, e depois da invasão muçulmana que introduziu a escrita árabe. [...]

[...] Na África, os pictogramas constituem uma rica e variada forma de expressão, registrando saudações, histórias e advertências. [...]

A escrita meroítica [...] diferente dos hieróglifos egípcios, [...] é uma escrita essencialmente alfabética.”

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O tempo dos povos africanos*. Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, 2007. p. 16-17. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Expressões culturais

Os cuxitas foram influenciados pela cultura do Egito antigo e de outros povos africanos. Essas trocas podem ser percebidas, por exemplo, no artesanato, na escultura, na arquitetura, na religião, nas técnicas militares e na escrita.

Apesar das influências, os cuxitas desenvolveram uma escrita própria, a **meroítica**. Algumas de suas características são: alfabeto de 23 sinais, valores fonéticos e forma cursiva. A escrita meroítica ainda não foi decifrada.



Selo com elementos da escrita meroítica, c. 500 a.C.-300 d.C.



Vaso cuxita, c. 100 a.C.-300 d.C.



Pingente da deusa egípcia Ísis encontrado em uma pirâmide de Nuri, próximo à cidade de Karima, Sudão. Ali, diversas tumbas foram construídas para sepultar reis cuxitas. Esse pingente foi esculpido por um ourives da Núbia, aproximadamente entre os séculos VI a.C. e II a.C.

Mulheres de Cuxe

As mulheres exerceram papel importante na sociedade cuxita, ocupando cargos de poder e prestígio. Havia, por exemplo, mulheres que exerciam a função de sacerdotisas, como Amenirdis I e Chepempet II.

Em diversos momentos, o Reino de Cuxe foi governado por rainhas-mães, chamadas de **candaces**, nome derivado de um título de nobreza de origem meroítica. Elas influenciavam questões religiosas, militares, econômicas e o relacionamento com os povos vizinhos.

Entre as candaces, destacam-se Amanirenas, Amanishaketo e Amamitere. Muitas delas também foram guerreiras e comandaram exércitos, até mesmo em batalhas contra o Império Romano. Posteriormente, negociaram os limites e as fronteiras de Cuxe em relação aos domínios de Roma.



Estátua representando Amenirdis I, c. século VIII a.C.



Anel de proteção feito em ouro, com a representação de uma cabeça de carneiro, c. século I a.C. Esse anel pertenceu a Amanishaketo, uma das rainhas guerreiras do Reino de Cuxe.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Atualmente, no Brasil, a maior parte dos cargos políticos é exercida por homens. Procure explicar por que isso acontece e como superar essa situação.

Orientação didática

Candace é um título derivado da palavra meroíta *ktke* ou *kdke*, cujo significado é “rainha-mãe”. Além de candaces, algumas mulheres núbias desempenharam o papel de sacerdotisas do Templo de Amon, o que era também considerado uma posição de grande prestígio social. Amenirdis I foi a primeira sacerdotisa do deus Amon no Egito antigo. Embora fosse originária do Reino de Cuxe, ela ocupou esse cargo durante o período em que os cuxitas dominaram o Egito.

Para pensar

A situação minoritária das mulheres ocupando cargos públicos decorre de um longo processo histórico. Durante o Brasil colônia e o império, as mulheres eram proibidas de assumir cargos públicos eletivos. Somente com as lutas femininas e a edição do Código Eleitoral de 1932 é que essa situação começou a mudar. No entanto, a tradição machista de excluir as mulheres da política só será superada por meio de permanentes lutas femininas em prol da conquista da cidadania plena.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2 (atividades 1 e 4);
- CG3 (atividade 3);
- CECH5 (atividades 2 e 3);
- CECH7 (atividade 4);
- CEH3 (atividades 1, 2 e 5);
- CEH4 (atividade 2);
- EF06HI07 (atividades 2, 3 e 5);
- EF06HI16 (atividades 1 e 5).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. No Egito antigo havia desigualdades sociais. A sociedade era hierarquizada em grupos que se dividiam de acordo com o trabalho ou a função social que desempenhavam. No topo dessa hierarquia, estavam o faraó e sua família. O faraó era cultuado como um deus vivo e possuía a maioria das terras do Egito. Ligada a ele, havia uma elite privilegiada (nobres, sacerdotes, altos dignitários etc.), além de vários funcionários, como escribas, administradores e militares, que também se beneficiavam com o trabalho da maioria da população, formada por camponeses, artesãos e escravizados – submetidos ao pagamento de tributos e a trabalhos forçados. No entanto, é interessante ressaltar que, diferentemente das demais civilizações da Antiguidade, no Egito as mulheres possuíam alguns direitos garantidos por lei, como ter propriedades e receber heranças e remunerações, podendo, inclusive, pedir o divórcio e casar-se novamente.

Interpretar texto e imagem

2. Esta atividade trabalha o tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, ao solicitar que os estudantes identifiquem e se posicionem sobre as diferentes visões a respeito da morte.

a) Para os egípcios antigos, o espírito do morto tinha uma vida no além, onde era possível desfrutar a felicidade eterna, caso o espírito fosse julgado inocente pelo tribunal dos deuses. Entre suas práticas funerárias estavam a mumificação, a construção de grandes tumbas em forma de pirâmide e o abastecimento do túmulo com comidas

para garantir a vida do espírito após a morte. Já para os povos da Mesopotâmia, não havia salvação ou vida após a morte. Por isso, eles não construíram grandes monumentos funerários (como as pirâmides egípcias) ou desenvolveram técnicas de preservação do corpo do morto (como a mumificação).

b) Resposta pessoal. Pode-se dizer que a visão da morte egípcia parece ser a mais otimista, em um primeiro momento, pois abre espaço para a salvação eterna. Porém, no caso de o espírito não ser julgado inocente no tribunal dos deuses, ele poderia passar a eternidade sendo severamente punido. Assim, a visão da morte egípcia também pode ser considerada menos otimista do que a dos povos da Mesopotâmia.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. No Egito antigo, todas as pessoas viviam da mesma maneira ou havia desigualdades sociais? Explique sua resposta.

Interpretar texto e imagem

2. A seguir, leia dois trechos que abordam as visões da morte e as práticas funerárias no Egito antigo e na Mesopotâmia. Depois, faça o que se pede.

Fonte 1 – Egito antigo

“De acordo com as crenças egípcias, o espírito seria julgado no além-túmulo no tribunal dos deuses [...]. [Se o espírito fosse considerado inocente,] iria para o paraíso, chamado de *campos da paz*, vivendo eternamente em total felicidade. [...] Mesmo assim, a sobrevivência do espírito [...] dependia da constante provisão de víveres alimentares [comidas], que deveriam regularmente ser depositados na tumba.”

SCHNEIDER, Maurício Elvis. *O Egito antigo*. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 38-39. (Coleção Que história é esta?).

Fonte 2 – Mesopotâmia

“A religião não oferecia aos mesopotâmios a possibilidade de uma salvação ou de uma vida no além. [...] Apenas os cuidados dos parentes vivos podiam amenizar um pouco o sofrimento dos mortos: para isso, eram feitas oferendas [...]. Essa visão explica, certamente, por que eles não ergueram grandes monumentos funerários, nem se preocuparam com a preservação do corpo do morto [...].”

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 30. (Coleção Que história é esta?).

a) Identifique semelhanças e diferenças entre as visões da morte e as práticas funerárias no Egito e na Mesopotâmia.

b) Em sua interpretação, qual visão em relação à morte era mais otimista: a dos egípcios ou a dos mesopotâmios? Argumente explicando sua resposta.

3. As esfinges são criaturas míticas que têm o corpo de leão e a cabeça de outro animal. Observe as duas esfinges reproduzidas a seguir, criadas por cuxitas e egípcios. Que diferenças e semelhanças podem ser observadas entre elas? Construa um quadro comparando seus personagens, materiais, tamanhos e datas de produção.



Esfinge de Taharqa, feita de granito em 680 a.C. Ela mede 40 centímetros de altura por 73 centímetros de comprimento.



Esfinge de Gizé, feita de calcário em 2500 a.C. Ela mede 20 metros de altura e 70 metros de comprimento. Provavelmente, sua cabeça representa o faraó Quéfren. Fotografia de 2022.

4. Leia o texto a seguir. Depois, responda às questões propostas.

“Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) indica que o Rio Amazonas é 140 quilômetros mais extenso do que o Nilo e, portanto, o maior rio do mundo. A pesquisa foi a primeira a utilizar imagens de satélite para medir ambos os rios e deve colocar um ponto final na discussão sobre qual é o maior curso de água do planeta.”

AMATO, Fábio. Amazonas é maior que o Nilo, afirma Inpe. *Folha de S.Paulo*, 3 jul. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe0307200802.htm>. Acesso em: 16 dez. 2021.

- Qual instituto realizou o estudo mencionado?
- Que objetivo tinha o estudo?
- A que conclusão chegou?
- Qual foi o principal recurso utilizado nessa pesquisa?

5. Em um documento, escrito em torno de 1500 a.C., um escriba mais velho comenta com o filho as dificuldades da vida dos camponeses, artesãos e militares, tentando convencê-lo a escolher sua profissão. Leia trechos desse documento e, em seguida, responda às questões.

“Já pensaste na vida do camponês que cultiva a terra? O cobrador de impostos fica no cais ocupado em receber os **dízimos** das colheitas. Está acompanhado de agentes armados de bastões e negros munidos com pedaços de pau. Todos gritam: 'Vamos, os grãos!'. Se o camponês não os possui, eles o atiram ao solo. Amarrado, arrastado para o canal é jogado de cabeça.

O entalhador de pedra permanece agachado desde o nascer do sol, seus joelhos e sua espinha dorsal estão **alquebrados**. O pedreiro fica sobre vigas dos andaimes, exposto a todos os ventos, pendurado nos **capitéis** das colunas; seus braços se gastam nos trabalhos, suas roupas ficam em desordem, ele só se lava uma vez por dia.

[...] Conto-te a respeito do oficial de **infantaria**? Ainda pequeno, é levado e encerrado na caserna. Agora, queres que te conte suas expedições em países longínquos? Carrega seus víveres e água nas costas como um burro de carga; suas costas estão feridas. Bebe água podre. Deve montar guarda sem cessar. Chega diante do inimigo? Não passa de um pássaro

trêmulo. Regressa ao Egito? Não é mais que um velho pedaço de madeira roído de vermes.

Só vi violência por toda parte! Por isso, consagra teu coração às letras. Contempla os trabalhos manuais e, em verdade, nada existe acima das letras. Ama a literatura [...]. Ela é mais importante do que todos os ofícios. Aquele que, desde a infância, se dispõe a tirar proveito dela, será venerado.”

MALLET, Albert; ISAAC, Jules. L'Orient et la Grèce. *Apud*: GOVERNO do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação/Cenp. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/Cenp, 1979. p. 56.

Glossário

Dízimo: imposto sobre 10% de toda a produção.

Alquebrado: curvado, torto.

Capitel: parte superior de uma coluna, geralmente entalhada ou ornamentada.

Infantaria: tropa terrestre que se posiciona nas primeiras linhas de ataque.

- Quem é o narrador desse texto e a quem ele se dirige?
- Que tipos de trabalhadores são mencionados?
- Que recomendação é dada pelo narrador a seu interlocutor?

Explique que, embora ambas as representações sejam esfinges, elas diferem quanto aos personagens representados (embora ambos sejam faraós), aos materiais, ao tamanho e à data de criação.

4. Atividade interdisciplinar com Geografia que trabalha o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao propor o uso de informações coletadas por meio de recursos científicos para solucionar uma questão sobre a qual pairava dúvida.

a) O estudo foi realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe).

b) O objetivo do estudo foi medir a extensão dos rios Nilo e Amazonas.

c) O estudo chegou à conclusão de que o Rio Amazonas é 140 quilômetros mais extenso do que o Rio Nilo, encerrando a discussão sobre qual é o maior curso de água do planeta, de acordo com a reportagem.

d) A pesquisa em questão foi a primeira a utilizar imagens de satélite, o que permitiu uma medição mais precisa e confiável.

5. Esta atividade possibilita discutir o combate a preconceitos e estereótipos contra o exercício de trabalhos manuais, frequentemente considerados inferiores em relação a trabalhos intelectuais. Ressalte que essa distinção, entre trabalhos manuais e intelectuais, é frágil, uma vez que todo tipo de trabalho depende, em algum grau, de habilidades cognitivas, socioemocionais e físicas.

a) O narrador é um escriba egípcio, que se dirige a seu filho.

b) São mencionados trabalhadores como o cobrador de impostos, o camponês, o pedreiro, o militar da infantaria (soldado) e o profissional das letras (escriba).

c) O narrador recomenda que seu filho se dedique às letras, para não ter de se empregar em um dos trabalhos manuais e ser vítima de más condições de trabalho ou de violências.

3. A seguir, apresentamos um exemplo de quadro.

	Esfinge de Tahaqa	Esfinge de Gizé
Personagem	Faraó cuxita Tahaqa	Faraó egípcio Quéfren
Material	Granito	Calcário
Tamanho	40 centímetros de altura por 73 centímetros de comprimento	20 metros de altura por 70 metros de comprimento
Data	680 a.C.	2500 a.C.

Habilidades da BNCC

- EF06HI09
- EF06HI10
- EF06HI12
- EF06HI16
- EF06HI17
- EF06HI19

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a Grécia antiga, e de assuntos correlatos, como o conceito de Antiguidade Clássica, a formação da pólis, a democracia e a cidadania atenienses, as formas de organização do trabalho e da vida social em Atenas e Esparta, as diferenças entre escravizados e servos nessas sociedades, os diferentes papéis sociais das mulheres atenienses, entre outros processos políticos, sociais e culturais.

- **Compreender** o conceito de Antiguidade Clássica.
- **Caracterizar** os principais acontecimentos da história grega, com destaque para as cidades-Estado Atenas e Esparta.
- **Avaliar** criticamente os conceitos de democracia e cidadania, comparando a democracia ateniense com as democracias contemporâneas.
- **Compreender** as influências da cultura grega no mundo ocidental, com destaque para o papel da religião, da mitologia, da filosofia e das Olimpíadas.

Alerta ao professor

A abertura do capítulo, incluindo o boxe “Para começar”, favorece o desenvolvimento das competências CG2, CECH2, CECH3, CEH1 e CEH3.

UNIDADE 3 Antiguidade Clássica

CAPÍTULO

7

Grécia antiga: das origens às pólis

A sociedade grega surgiu há cerca de 4 mil anos e influenciou profundamente outras culturas ao longo da história. Essa influência se revela, por exemplo, na presença de muitas palavras de origem grega em idiomas como inglês, alemão, português, espanhol, francês, entre outros.

Observe algumas palavras da língua portuguesa que têm origem grega: telefone, cinema, fotografia, eletricidade, tecnologia, política e democracia. Entre essas palavras, destaca-se “democracia”, que é um sistema político criado pelos gregos antigos.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

O que você entende por “democracia”? Comente.



Turistas observam as ruínas do Partenon, templo grego construído em tributo à deusa Atena. Fotografia de 2021.

122

Para começar

Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, para o filósofo grego Aristóteles, “democracia é o governo do povo”, de todos os cidadãos. Assim, esse conceito diferencia-se de **monarquia**, que é o governo de um soberano, e de **aristocracia**, que é o governo de poucos. Na Grécia antiga, onde surgiu o conceito de democracia, os cidadãos exerciam diretamente o poder votando nas assembleias (democracia direta), ao passo que na democracia moderna o povo exerce o poder por meio de representantes eleitos (democracia representativa). No entanto, permanece um princípio básico desenvolvido na democracia grega: a **isonomia** (do grego, *iso* = igual + *nomos* = lei), que deve ser interpretada segundo a legislação e os valores de cada época.



DIMITRIOS KARVOUNTZIS/PACIFIC PRESS/SHUTTERSTOCK

Estudantes protestam contra reforma universitária em frente ao Parlamento em Atenas, Grécia, em 2021. A democracia, criada pelos gregos, é um sistema político que necessita de contínuo aperfeiçoamento.



THEGREEKPHOTOHOLIC/ISTOCK/GETTY IMAGES

Teatro de Epidauro (construído no século IV a.C.), o mais bem conservado dos teatros gregos, que tinha capacidade para 14 mil pessoas. A estrutura da construção dá ideia de sua imponência. Fotografia de 2018.

Atividade complementar

Formem grupos e analisem a primeira imagem da abertura do capítulo, que mostra as ruínas do Partenon. Em seguida, respondam às questões a seguir.

1. Na interpretação de vocês, essa construção era um espaço importante para os gregos antigos? Por quê?

Resposta: Os estudantes podem inferir que se trata de uma construção importante por causa, por exemplo, da grandiosidade da edificação.

2. Vocês acham que essa construção foi feita com qual finalidade?

Resposta: O Partenon, como descrito na legenda da fotografia, é um templo dedicado à deusa Atena. Em geral, os templos são espaços criados para homenagear divindades.

3. Vocês já viram construções parecidas com essa? Onde?

Resposta: Possivelmente os estudantes já viram construções parecidas com o Partenon, porque ele inspirou muitas obras arquitetônicas. Atualmente, o Partenon é considerado um patrimônio da humanidade pela Unesco e uma das construções arquitetônicas mais importantes do mundo.

Alerta ao professor

O texto “Antiguidade Clássica” favorece o desenvolvimento das competências CECH1, CECH5, CEH2 e CEH6, além de mobilizar a habilidade EF06HI09, ao discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental e em outras sociedades e culturas. Já o texto “Formação da Grécia antiga”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI10 e EF06HI16, ao explicar a formação da Grécia antiga, destacando o surgimento da pólis e suas transformações políticas e sociais, bem como ao caracterizar as dinâmicas de abastecimento das cidades-Estado gregas.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto, escrito pelo historiador Norberto Luiz Guarinello, que discute a noção de Antiguidade.

A nova história antiga

“Embora seja uma disciplina consolidada em muitas universidades do mundo, não há uma definição explícita do que seja a história antiga. [...] Na prática, tanto no ensino como na pesquisa, a história antiga se limita a estudar os primórdios do Ocidente, após uma Pré-História vaga e geral. [...]”

Não é a história antiga do mundo, portanto, mas a história de um recorte bem específico do passado: o das origens do Ocidente. Ao assumirmos e ensinarmos que esta é a nossa história, fazemos um trabalho de memória e, como vimos, de produção de identidade. Assumimos, de modo quase natural e inconsciente, que somos parte da história do Ocidente. [...]

Antiguidade Clássica

“Antiguidade Clássica” é uma expressão de origem europeia utilizada para se referir a um período do passado das sociedades **grega** e **romana**. A palavra “antiguidade” traz a ideia de algo anterior e inaugural. Já o termo “clássico” se refere a um padrão, um modelo, uma referência.

Nesse sentido, a expressão “Antiguidade Clássica” considera a **cultura greco-romana** um momento inaugural e um modelo para outras sociedades.

Atualmente, também falamos em Antiguidade da América, da África, da Ásia e da Oceania. Isso ocorre porque a cultura greco-romana não é o único modelo para as sociedades. As diferentes sociedades antigas, em todos os continentes, desenvolveram culturas ricas e diversificadas, além de terem realizado trocas culturais com outros povos do mundo.

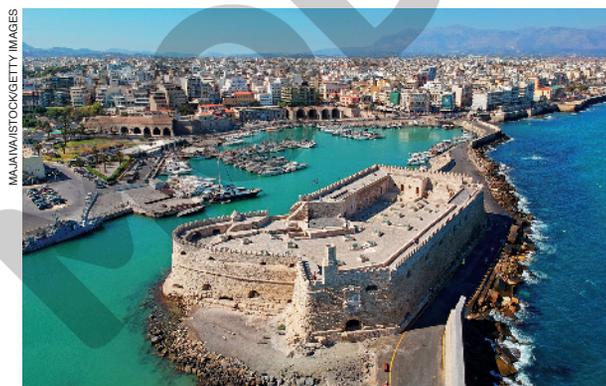
Ao refletir sobre o termo “Antiguidade Clássica”, percebemos que os usos da linguagem dependem de escolhas e interesses. Por isso, faz parte de uma atitude historiadora conhecer o contexto em que as expressões foram criadas. Questionar os sentidos da linguagem contribui para ampliar nossa consciência histórica.

Formação da Grécia antiga

A Grécia atual e a chamada **Grécia antiga** não são a mesma coisa. Hoje, a Grécia é um país com governo e fronteiras definidas. A Grécia antiga não era um país unificado, mas uma porção de **cidades independentes**, com seus governos e suas leis.

No território da Grécia antiga, podemos destacar três grandes partes:

- **Grécia continental:** região sul dos Balcãs, que estão no sudeste da Europa;
- **Grécia peninsular:** Península do Peloponeso, região ao sul do Golfo de Corinto;
- **Grécia insular:** região formada pelas diversas ilhas do Mar Egeu e do Mar Jônio, destacando-se entre elas a Ilha de Creta, a maior de todas.



Vista aérea de Iráclio, capital de Creta, a maior ilha da Grécia e a quinta maior do Mar Mediterrâneo. Fotografia de 2018.



DICA INTERNET

Grécia antiga

Disponível em:
<https://greciantiga.org/>.
Acesso em: 8 dez. 2021.

Site com conteúdo sobre arte, língua, literatura, música, mitologia, geografia e história da Grécia antiga. Apresenta trechos de textos escritos por autores desse período.

124

Orientação didática

Sugerimos mostrar aos estudantes a localização e a extensão da Grécia antiga no mapa-múndi. Enfatize que a região era banhada pelos mares Mediterrâneo, Egeu e Jônio. O litoral grego apresenta portos e ilhas próximas umas das outras. As águas calmas e as pequenas distâncias entre as ilhas eram um estímulo à navegação. Além disso, as montanhas representavam a maior parte do território grego. Entre uma montanha e outra, encontram-se planícies férteis, onde surgiram diversas cidades. A Grécia antiga tinha como limite ao norte uma região denominada Macedônia.

Grécia antiga (século V a.C.)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTES: DUBY, Georges. *Atlas historique: l'histoire du monde* en 317 cartes. Paris: Larousse, 1987. p. 15; KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 56.

Grécia atual



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTES: ATLAS 2000. São Paulo: Círculo do Livro/Nova Cultural, 1995. p. 37; MCNALLY, Randi. *Atlas Delta universal*. Rio de Janeiro: Delta, 1980. p. 89.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Que semelhanças e diferenças você observa entre os territórios da Grécia atual e da Grécia antiga? Quem detinha o maior território?

125

Sem nos darmos conta, para o bem e para o mal, a História Antiga nos ocidentaliza. Coloca-nos numa linha do tempo, nos posiciona na história mundial como herdeiros do Oriente Próximo, da Grécia e de Roma. Por ela, viramos sucessores da história medieval, e a história do Brasil se torna um ramo da história europeia nos tempos modernos, quando nosso território foi colonizado pelos portugueses a partir do século XVI.

O efeito dessa forma de reconstruir a história não é inócua. Sua ação sobre a memória coletiva e sobre a identidade do Brasil é bastante evidente. Vemo-nos como ocidentais e os textos bíblicos, o Egito, a Mesopotâmia, a Grécia e Roma parecem-nos mais próximos que as histórias de outros povos e regiões. Não é uma visão falsa em si mesma: falamos uma língua latina, nossa escrita deve muito aos clássicos gregos e latinos, nossas leis e nossa democracia inspiram-se também em textos desse mundo ‘antigo’ e o cristianismo, que nasceu no Império Romano, é nossa religião dominante.

O problema central, para os historiadores, é o caráter implícito dessa memória. É isso que deve ser colocado em questão. Em que medida essa sequência temporal faz sentido? Basta-nos, hoje, uma história centrada na civilização europeia? Somos nós europeus? [...]

Os historiadores buscam atualmente por novas unidades de estudo, que possibilitem romper com as antigas sequências históricas de uma suposta história universal.”

GUARINELLO, Norberto Luiz. *História antiga*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 12-14.

Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

O território da Grécia atual restringe-se ao continente europeu, enquanto o da Grécia antiga também abrangia localidades na Ásia, tendo, portanto, um maior território. Comparando os mapas que re-

presentam o passado e o presente, observa-se ainda que, ao norte da Grécia, as fronteiras com os outros países eram diferentes. Além disso, é interessante ressaltar que o território grego atual conta com um governo unificado e centralizado; na Grécia antiga, as cidades-Estado tinham autonomia política.

Orientação didática

Comente que os povos que viviam na Grécia antiga se reconheciam como “helenos”. O termo “grego” é de origem romana. Com o tempo, esses dois termos, “gregos” e “helenos”, foram utilizados para se referir à sociedade estudada neste capítulo.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata do conceito e da formação da pólis grega.

A pólis

“Consideremos primeiro uma famosa passagem da *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides. O ano é 413 a.C. e a armada enviada pelos atenienses dois anos antes para conquistar toda a Sicília está prestes a ser aniquilada. Nícias, o ateniense que mantém a custo o comando supremo, procura encorajar os desanimados atenienses e suas tropas aliadas, desamparados como estão, bem longe de casa e totalmente conscientes do provável e iminente destino: carnificina imediata, ou a morte um pouco mais lenta, de fome, nas pedreiras de Siracusa, ou a humilhação desesperadora de ser vendido como escravo. Nícias, nesse momento de clímax, decide lembrar aos ouvintes que ‘os homens são a pólis’ [...].

Essa definição tem um duplo significado. A pólis, para os gregos da época de Nícias, como o fora nos últimos três séculos mais ou menos, não era uma abstração, como a que para nós evoca a palavra ‘Estado’, mas sim uma entidade viva, que respira e é humana – uma corporação de cidadãos, ou seja, de gregos que desfrutavam certos privilégios e responsabilidades públicas e privadas aceitas, e que os destacava como uma forte comunidade política. A pólis, deve-se dizer (e Nícias, em Tucídides, efetivamente afirma isso), não era uma questão de muros ou navios, que são meros artefatos, mas sim uma comunidade espiritual. Em segundo lugar, a palavra que Nícias emprega para designar ‘homens’ (*andres*) significa membros do sexo masculino, física, social e politicamente adultos.

Primeiros povoadores e a pólis

Por volta de 2000 a.C., diversos povos – como aqueus, jônios, eólios e dórios – começaram a se estabelecer na região da Grécia. Ali misturaram seus modos de viver. Ao longo do tempo, construíram uma unidade cultural e passaram a se identificar como helenos ou gregos.

A partir do século VIII a.C., formaram-se na Grécia antiga cidades que eram chamadas de **pólis**. Cada pólis, ou cidade-Estado, era independente e tinha seu governo, suas leis, seu calendário e sua moeda.

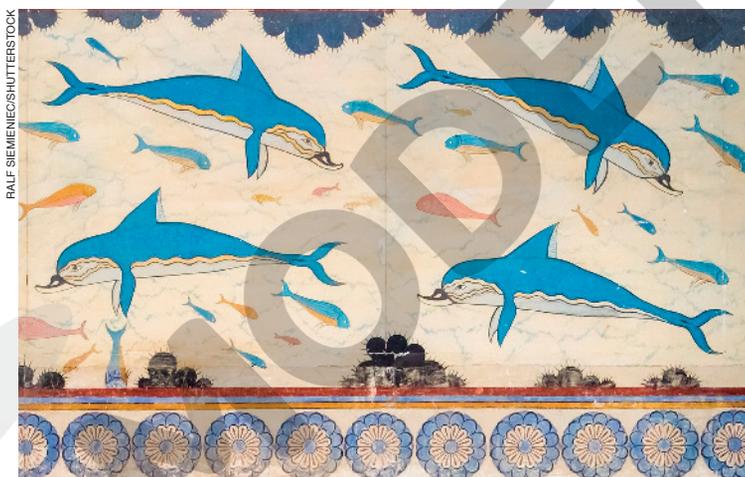
É possível reconhecer duas partes em cada pólis: a urbana e a rural. Na parte urbana, era comum existirem praças, construções públicas, templos e oficinas, onde os artesãos produziam tecidos, roupas, sandálias, armas, cerâmicas, vidros, entre outros produtos. Na parte rural, era comum a população cultivar oliveiras, videiras, trigo e cevada, assim como criar cabras, ovelhas, porcos e cavalos.

No mundo grego, surgiram cidades-Estado, como Atenas, Esparta, Messena, Mégara, Corinto e Tebas. Entre elas, **Atenas e Esparta** destacaram-se pela liderança que tiveram em certas ocasiões. Mais adiante, estudaremos algumas características dessas duas cidades.



ERICH LESSING/ALBUMFOTOGRAFIA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Ânfora grega produzida no século VIII a.C. Note a diferença de cores e formas entre os desenhos da ânfora e do afresco de Cnossos.



RALF SIEMENIEC/SHUTTERSTOCK

Afresco de golfinhos restaurado em palácio da cidade de Cnossos, produzido entre os séculos XVIII a.C. e XV a.C. As ruínas de Cnossos foram encontradas em 1900 pelo arqueólogo britânico Arthur Evans. Na época, Evans contratou uma equipe de artistas para restaurar a antiga cidade. Atualmente, muitos arqueólogos e historiadores defendem que grande parte da restauração de Evans foi uma recriação modernizada de Cnossos.

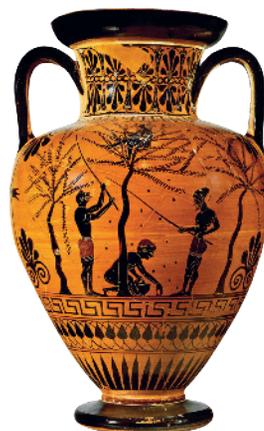
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Colonização grega

Entre os séculos VIII a.C. e VI a.C., milhares de gregos saíram das cidades onde nasceram e foram viver em outras regiões, onde fundaram **colônias**. Várias questões motivaram a colonização grega, como: a **escassez de terras** para a agricultura na parte continental da Grécia, o **aumento da população** e o **crescimento do comércio**, que estimulou os comerciantes a buscar matérias-primas em outros locais.

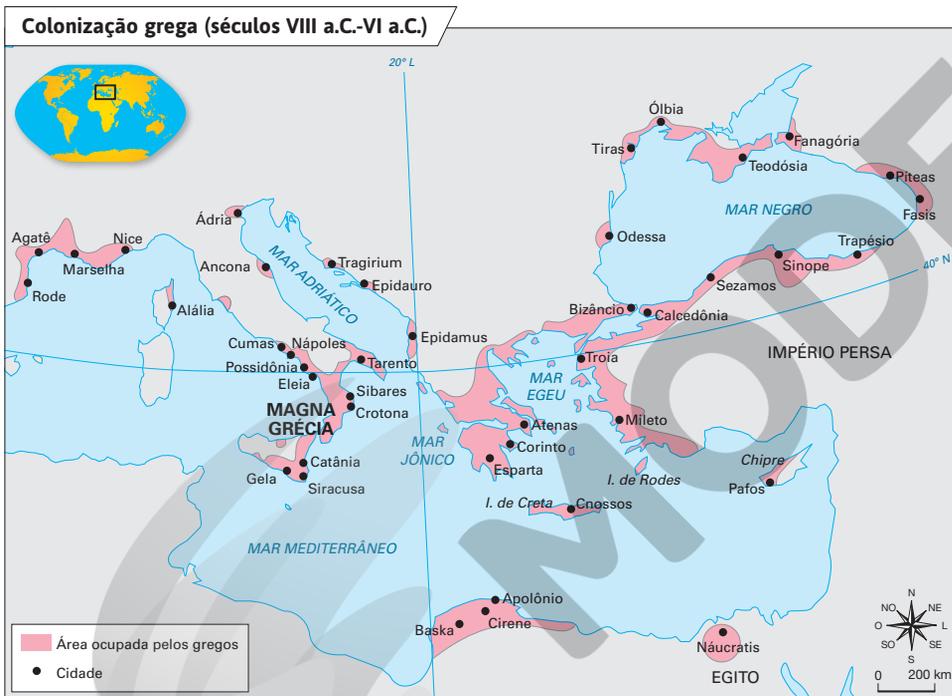
No início, a atividade econômica mais importante nas colônias gregas era a agricultura. Posteriormente, muitas colônias transformaram-se em centros comerciais que faziam trocas entre várias regiões. A colonização ajudou no desenvolvimento da navegação, fez crescer o comércio e o artesanato. Além disso, favoreceu as trocas culturais entre gregos e outros povos.

Observe a localização dessas colônias no mapa a seguir.



Ânfora do século VI a.C. retratando a colheita das olivas na Grécia antiga, importante atividade agrícola para a economia ateniense.

LUISA RICCIARINI/BRIDGEMAN IMAGES/KESTONE BRASIL - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES



ANDERSON DE ANDRADE FIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

A pólis grega era um grupo exclusivo tanto em termos de gênero quanto de nacionalidade.

Outra maneira pela qual a pólis diferia dos estados, seja do período medieval, seja do moderno, era em termos espaciais. Às vezes, a palavra 'pólis' é traduzida pela canhesta perifrase 'cidade-Estado'. Esta ideia quer destacar que não estamos lidando com Estados nacionais de grande porte [...]. A expressão 'cidade-Estado' também engloba o fato de que no coração da maioria das pólis gregas havia uma espécie de centro urbano, em geral concentrado na ágora, ponto de reuniões (seja para propósitos comerciais ou mais estritamente políticos). Mas a pólis sempre teve uma região rural distante que muitas vezes constituía a sua principal base econômica. Além disso, idealmente o relacionamento entre o núcleo e a periferia, o centro da cidade e o campo, não era antagônico, mas sim o contrário – um relacionamento de simbiose. Nenhuma palavra pode dar conta com justiça de todos os muitos significados e conotações da palavra pólis. 'Cidade-Estado' talvez seja a melhor solução porque corresponde mais de perto do que qualquer outra expressão ao espírito e à substância da pólis grega."

CARTLEDGE, P. *História ilustrada: Grécia antiga*. São Paulo: Ediouro, 2009. p. 216-217.

Atividade complementar

Após ler o texto "Colonização grega", faça o que se pede.

1. Que motivos levaram os gregos a colonizar outras regiões? Quais foram os impactos dessa colonização?

Resposta: Os gregos colonizaram outras regiões devido a fatores como: escassez de terras para agricultura,

aumento da população e crescimento do comércio. A colonização contribuiu para o desenvolvimento da navegação, do comércio e do artesanato. Além disso, favoreceu trocas culturais entre gregos e outros povos.

2. Observe o mapa "Colonização grega (séculos VIII a.C.-VI a.C.)" e

identifique uma cidade grega banhada pelo:

a) Mar Adriático.

Resposta: Ancona, Ádria, Epidauro.

b) Mar Jônico.

Resposta: Crotona e Sibares.

c) Mar Negro.

Resposta: Odessa, Trapésio e Tiras.

Alerta ao professor

O texto “Caminhos da democracia” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12, sobretudo ao relacionar o conceito de cidadania às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia antiga.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta alguns trechos de uma entrevista com o historiador francês Jean-Pierre Vernant, que discute temas como cidadania e democracia.

Entrevista com Jean-Pierre Vernant

“Pergunta: Para começar, os gregos inventaram a política e a democracia?

Vernant: Certamente que sim [...]. A partir do século VII a.C., vemos surgir na Grécia um comportamento social, práticas institucionais que constituem, na verdade, o que podemos chamar o nascimento da política. Em todas as grandes civilizações que precederam a civilização grega [...] não se tinha visto nada comparável. [...] O comércio retorna, lá pelo século IX a.C. O que aparece então [...] é um mundo marcado por uma nova maneira de considerar o poder.

Pergunta: O que ocorre?

Vernant: Pode-se dizer [...] que nesse mundo mediterrâneo o rei cumpre um papel essencial. Ele tem em si algo de divino, ele é o intermediário entre os deuses e os homens. O grupo humano se encontra, em relação ao poder, à soberania, numa situação de inferioridade, de submissão e de obediência [...]. O que vemos surgir na Grécia, nesse contexto? Algo de totalmente novo: a ideia de que só [...] pode haver vida social se todos os membros de uma comunidade tiverem direitos iguais para gerir os interesses comuns – o que é também um modo de instaurar uma diferença entre o público e o privado.

Atenas

A cidade de Atenas fica próximo do Mar Egeu. Como em outras cidades-Estado gregas, o centro de Atenas situava-se em uma colina chamada **acrópole** (cidade alta).

Caminhos da democracia

Até meados do século VIII a.C., Atenas era comandada por um rei, que realizava tarefas de juiz, sacerdote e chefe militar. No final do século VII a.C., o poder do rei passou a ser exercido por representantes da aristocracia (em grego, *aristós* = o melhor + *cracia* = poder). Originalmente, aristocracia significava o “governo dos melhores”.

A aristocracia ateniense era formada por homens ricos, que possuíam grandes propriedades de terra e alegavam descender de algum deus ou herói. A concentração de poder nas mãos da aristocracia gerou tensões com outros grupos sociais. Na época, por exemplo, pequenos proprietários e camponeses reivindicavam o acesso a terras mais produtivas e o fim da escravidão por dívidas.

A escravidão por dívidas afetava a vida da população mais pobre de Atenas, principalmente a dos camponeses. Caso eles fizessem um empréstimo e não conseguissem pagá-lo, perdiam seus bens e, até mesmo, sua liberdade para quitar a dívida.

Nesse cenário de tensões sociais, a maioria da população ateniense começou a exigir reformas que, em alguns casos, foram atendidas. Em 594 a.C., o aristocrata Sólon (638 a.C.-558 a.C.) pôs **fim à escravidão** por dívidas. Posteriormente, por volta de 507 a.C., outro político aristocrata chamado Clístenes (565 a.C.-492 a.C.) aprofundou as reformas de Sólon e introduziu a **democracia** em Atenas.



Vista do Partenon, na acrópole de Atenas, com o Mar Egeu ao fundo. Fotografia de 2021.

Democracia direta

A democracia ateniense apresentava uma ideia básica: todos os cidadãos tinham os mesmos direitos perante a lei. Essa igualdade, que é chamada de **isonomia** (do grego, *iso* = igual + *nomia* = o que é de direito), abriu caminho para que todos os cidadãos (ricos e pobres, aristocratas e não aristocratas) participassem do governo da cidade.

Porém, a expressão “todos os cidadãos” não queria dizer “todos os habitantes” da cidade. Em Atenas, cidadãos eram só os homens atenienses livres maiores de 21 anos. Assim, estrangeiros, escravizados, mulheres e menores de 21 anos não tinham direitos de cidadania. Calcula-se que, no século V a.C., Atenas tinha por volta de 310 mil habitantes, dos quais apenas cerca de 42 mil eram cidadãos.

Os cidadãos atenienses podiam ocupar cargos públicos e participar da Assembleia do Povo (**Eclésia**), que aprovava ou rejeitava projetos para a cidade. Esses projetos eram elaborados pelo Conselho dos Quinhentos, composto de 500 cidadãos sorteados todo ano. Os projetos aprovados eram executados pelos **estrategos**, chefes de governo que cuidavam da administração e dos assuntos militares. Todos os anos, dez estrategos eram eleitos pela Assembleia.

A participação dos cidadãos na Eclésia era **direta**, ou seja, os cidadãos compareciam pessoalmente para votar os assuntos da vida pública. Eles decidiam quais obras deveriam ser construídas, onde aplicar o dinheiro, com quem deveriam manter paz ou declarar guerra. Além disso, era pelo voto que os cidadãos puniam quem fosse considerado um perigo para a democracia. Uma das punições para os condenados era o **ostracismo**, isto é, a expulsão de Atenas por um período de dez anos.



Senhora em cabine de votação nas eleições municipais de Santana, Amapá. Fotografia de 2020.

ANDRÉ BORGES/PIPHOTOGETTY/IMAGES

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Em Atenas, somente eram considerados cidadãos as pessoas livres, do sexo masculino, filhos de pais atenienses e maiores de 21 anos. Atualmente, de acordo com o art. 14, parágrafo 1º, da Constituição Federal, quais são as condições necessárias para o cidadão exercer direito de voto no Brasil?

129

Para pensar

Segundo a legislação brasileira, o direito de voto deve ser exercido **obrigatoriamente** pelas pessoas que têm entre 18 e 69 anos. E o direito de votar é **facultativo** para os analfabetos; os maiores de 70 anos; e pessoas maiores de 16 anos e menores de 18 anos.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” que acompanha o texto “Democracia direta” favorece o desenvolvimento das competências CG1 e CECH5.

Pergunta: O que define o espaço público?

Vernant: O fato, justamente, [...] de não abrir espaço a um poder despótico. [...] Em outras palavras, nesse mundo de aristocracia guerreira, todos os príncipes ostentam o título de ‘basileus’ e já desponta a ideia de que, para as grandes decisões, a serem tomadas no curso de uma guerra, é preciso reunir o conjunto do exército [...]. É na verdade uma revolução, uma atitude radicalmente diversa no trato com [...] o poder de um só. [...]

Pergunta: E de onde lhes vem a mentalidade ‘revolucionária’?

Vernant: Vai saber! Na origem, nos povos indo-europeus, o poder real é pensado em moldes pastoris: o rei é o pastor de seu povo. Ele alimenta seu rebanho, mas também lhe impõe o açoite, a canga. [...] Em ruptura com essa ideologia, os *aristoi* sustentam, segundo a fórmula que se encontra em todos os textos, que é preciso ‘depositar o poder no centro’. [...] Os que estão na periferia se acham todos a igual distância do centro, e, estando o poder localizado no centro, ninguém lhe põe as mãos. Essa ideia abstrata ganha corpo na arquitetura: desde essa época, a praça pública situa-se nas cidades gregas ao lado da acrópole, onde se erguem os templos – o espaço dos deuses e de outros espaços comunitários, como o estádio, a escola, os banhos... Quando os gregos, a partir do século VIII a.C., começam a fundar colônias no exterior, a primeira coisa que fazem é abrir espaço, no centro, para que se possa construir não um palácio, não uma simples habitação privada, mas o espaço público. Esta é a invenção da política.”

MACEDO, José Marcos (trad.). Os gregos inventaram tudo. *Folha de S.Paulo*, 31 out. 1999. Mais!, p. 5-4 a 5-5.

Alerta ao professor

O texto “Consolidação da democracia” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12, pois associa o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia antiga. Já o boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG5, CECH2, CEH1 e CEH3.

Para pensar

1. Atividade que desenvolve a argumentação ao provocar uma reflexão sobre a importância das habilidades de falar e escrever bem no Brasil atual. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que é possível dizer que as habilidades de falar e escrever bem são valorizadas tanto na sociedade brasileira atual como em outras sociedades. Isso pode ser constatado, por exemplo, pelos elogios dirigidos às pessoas que desenvolvem essas habilidades e pela existência de profissionais que se dedicam às áreas de comunicação, como jornalistas, escritores, influenciadores digitais etc. Além disso, comente que é por meio da argumentação e da comunicação, seja ela escrita ou não, que o conhecimento é construído e difundido.

2. Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas da turma, explique que a participação política pode ocorrer de várias maneiras: uma delas, talvez a mais evidente, está relacionada ao direito de votar e de ser votado. Além dessa, existem outras formas de participação política, como frequentar uma associação de bairro ou um grêmio estudantil; integrar uma passeata para reivindicar direitos ou protestar; preservar o meio ambiente e praticar o consumo responsável (práticas individuais que têm alcance coletivo); combater formas de preconceito e discriminação social etc. Nesse sentido, observamos que a participação política pode ser exercida por meio do respeito ao meio ambiente e às outras pessoas.

Consolidação da democracia

Em meados do século V a.C., os estrategos **Efiltes** e **Péricles** consolidaram a democracia de Atenas. Eles fizeram reformas que reduziram o poder político da aristocracia e aumentaram a participação dos cidadãos no governo. Foi criada, por exemplo, a remuneração para funções públicas. Com isso, cidadãos pobres puderam se dedicar à vida política de Atenas.

Péricles foi estrategista por cerca de 15 anos. Durante seu governo, Atenas atingiu prosperidade econômica e esplendor cultural. Ele construiu grandes obras e embelezou a cidade, encomendando trabalhos a grandes artistas.

A democracia ateniense, por ser direta, era bem diferente das democracias de hoje em dia. Atualmente no Brasil, por exemplo, o regime político em vigor é a **democracia representativa**, em que cidadãos e cidadãs elegem seus representantes para o parlamento ou para o governo.

PARA PENSAR

1. Em sua opinião, as habilidades de falar ou escrever bem são valorizadas na sociedade brasileira atual? Argumente justificando sua opinião.
2. Como as pessoas participam da vida política de sua cidade? Existem conselhos, organizações sociais, reuniões de cidadãos? Pergunte a seus familiares e conhecidos.

RESPONDA NO CADERNO

Templo de Erecteu, edificado no governo de Péricles, no século V a.C., durante a reconstrução da acrópole de Atenas (que fora destruída pelos persas). Fotografia de 2019. Observe as cariátides, estátuas que sustentam a parte superior da construção.



ZVETI/ISTOCKGETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Atividade complementar

A seguir, leia um texto sobre a educação em Atenas e, depois, responda às questões.

“As escolas eram particulares e nem todas as pessoas podiam pagá-las. Não havia escolas para meninas. Elas estudavam em casa.

Os meninos que iam à escola aprendiam a ler, escrever, fazer contas com o ábaco, tocar lira, cantar, dançar e recitar poesias. Era importante recitar bem, pois a poesia era para ser ouvida e não lida. E passavam as tardes no ginásio fazendo exercícios, treinando.

Aos 15 anos, os jovens atenienses saíam da escola. Tornavam-se aprendizes, por exemplo, de oleiro, de pedreiro ou de médico. Se desejavam estudar mais, precisavam achar um professor, porque não havia universidades. Mas podiam encontrar um filósofo que

Divisão social em Atenas

Já estudamos que os direitos de cidadania pertenciam apenas a uma minoria que excluía: as mulheres, os estrangeiros (metecos), os escravizados e os jovens menores de 21 anos. Por isso, alguns historiadores caracterizam a cidade grega como uma espécie de “clube masculino” no qual as mulheres apareciam como “convidadas”. A seguir, conheça características dos principais grupos sociais de Atenas.

- **Cidadão:** homem adulto (maior de 21 anos), filho de pais atenienses. Tinha direito político e podia participar do governo da cidade. Nesse grupo havia homens ricos e pobres, como grandes e pequenos proprietários de terra ou comerciantes. Os atenienses quase nunca concediam cidadania a pessoas vindas de outras cidades.
- **Meteco:** heleno que morava em Atenas, mas que nasceu em outra cidade. Pagava impostos, mas não tinha direitos políticos. Mesmo que fosse rico, não podia comprar terras, mas podia trabalhar no comércio e no artesanato. Os homens metecos podiam ser convocados para o serviço militar. Em raros casos, um meteco podia se tornar cidadão ou adquirir alguns direitos, como o de comprar terras.
- **Escravizado:** a maioria dos escravizados era composta de estrangeiros derrotados em guerras e vendidos aos moradores de Atenas. Nas Guerras Greco-Pérsicas, que estudaremos adiante, muitos estrangeiros foram escravizados. Caso o escravizado viesse a ter filhos, eles também se tornariam escravizados. Em situações excepcionais, eram libertados e se tornavam metecos.

Mulheres em Atenas

Em Atenas, assim como em outras cidades-Estado, as mulheres eram menos valorizadas do que os homens. Entre os atenienses, prevalecia um **ideal** de que as mulheres deveriam conviver apenas no espaço familiar, sob a autoridade do pai ou do marido, e teriam como principais funções cozinhar, tecer e gerar filhos. No entanto, quando se observa o cotidiano de Atenas, é possível encontrar várias mulheres que não se enquadram nesse ideal grego. Aliás, as mulheres desempenhavam papéis importantes na vida religiosa e econômica da pólis.

Glossário

Ideal: modelo, padrão que se busca atingir.

Sócrates com um discípulo e Diotima, pintura de Franc Caucig, 1810. Alguns supõem que Diotima de Manteneia tenha sido mentora de Sócrates, um dos grandes filósofos gregos, como vamos ver mais adiante.



FRANC CAUCIG – GALERIA NACIONAL DA ESLOVÊNIA, LJUBLJANA

131

é possível estabelecer as seguintes comparações entre o ensino em Atenas antiga e no Brasil atual:

- **escolas públicas e privadas** – em Atenas, as escolas eram particulares. No Brasil, há mais estabelecimentos de ensino básico públicos do que privados. Cerca de 85% dos alunos da educação básica estão matriculados em escolas públicas, de acordo com o Censo da Educação Básica do IBGE de 2010;
- **ensino para meninos e meninas** – em Atenas, não havia escolas para meninas. No Brasil atual, meninos e meninas frequentam a escola e possuem os mesmos direitos de aprendizagem;
- **disciplina e conteúdo** – em Atenas, os meninos que iam à escola aprendiam a ler, escrever, fazer contas com o ábaco, tocar lira, cantar, dançar e recitar poesias. Além disso, os estudantes passavam as tardes no ginásio fazendo exercícios, treinando. No Brasil, é possível que esses mesmos conteúdos sejam ensinados nas escolas. Porém, fazem parte do currículo obrigatório dos Anos Finais do Ensino Fundamental os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso e Educação Física;
- **tempo de estudo** – em Atenas, os jovens saíam da escola aos 15 anos. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), a Educação Básica é um direito para as crianças e os jovens que tenham entre 4 e 17 anos de idade.

Alerta ao professor

O texto “Divisão social em Atenas” favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI12, EF06HI16 e EF06HI17, pois relaciona o conceito de cidadania às dinâmicas de inclusão e exclusão, caracteriza as formas de organização do trabalho e da vida social e diferencia a escravidão e o trabalho livre em Atenas durante a Antiguidade. Já o texto “Mulheres em Atenas” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI19, pois descreve e analisa os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo grego antigo.

Continuação

ensinasse grupos de jovens, ao ar livre, na ágora ou no ginásio.”

CROSHER, Judith. *Os gregos*. São Paulo: Melhoramentos, 1974. p. 46-47.

1. Na Grécia antiga, todas as crianças tinham acesso à escola? Explique.

Resposta: De acordo com o texto, nem todas as crianças podiam frequentar as escolas, pois havia restrições relacionadas à renda e ao gênero. As escolas eram frequentadas apenas por meninos de famílias que tinham condições de pagar os estudos. Não havia escolas para as

meninas, mas elas podiam estudar em casa.

2. Identifique semelhanças e diferenças entre o que era ensinado nas escolas gregas e o que é ensinado nas escolas brasileiras atuais.

Resposta: Com base nas informações apresentadas no texto,

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CECH2, CEH1 e CEH3.

Para pensar

Atualmente, em muitos países, as mulheres protagonizam filmes, propagandas e programas de televisão. Elas desempenham funções variadas e são representadas de diferentes maneiras. No entanto, em seus trabalhos, as mulheres ainda enfrentam problemas como a diferença salarial em relação aos homens e o assédio sexual.

No caso de filmes, seriados e novelas, é frequente as mulheres protagonizarem histórias cujas tramas giram em torno do casamento, das frustrações amorosas, de intrigas com outras mulheres etc. Assim, muitas atrizes reivindicam outros tipos de papel, com temas e abordagens diversificados. Além disso, cada vez mais, as mulheres estão denunciando crimes e se engajando na luta por direitos.

O trabalho das mulheres

Em certos tempos, existiam sacerdotisas que eram consultadas por pessoas de toda a Grécia. Na luta pela sobrevivência, como a maioria da população de Atenas era pobre, muitas mulheres precisavam trabalhar fora de casa. Elas atuavam na agricultura, no pequeno comércio, nas oficinas artesanais, nas tabernas. Mesmo as mulheres ricas, que não trabalhavam fora de casa, contribuíam para a prosperidade do lar, administrando e executando as tarefas domésticas.

Além disso, diversos mitos e peças teatrais da Grécia destacam figuras femininas. Há histórias protagonizadas por deusas e heroínas como Atena, Ártemis e Antígona.



Antígona, espetáculo de dança da companhia húngara Yvette Bozsik baseado na tragédia homônima do dramaturgo grego Sófocles. Fotografia de 2014. Antígona é protagonista e heroína da tragédia de Sófocles por ter resistido bravamente à proibição de enterrar seu irmão.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Atualmente, muitas mulheres protagonizam filmes, propagandas e programas de televisão. Em sua avaliação, como elas são representadas?

Escravidão em Atenas

No século IV a.C., milhares de escravizados viviam em Atenas. Calcula-se que as famílias de cidadãos ou metecos ricos chegavam a ter vinte escravizados trabalhando em suas casas. A família que não tivesse pelo menos um escravizados era considerada pobre.

No meio urbano, os escravizados podiam trabalhar nas casas, nas oficinas de artesanato, nos mercados, nos portos, nas escolas e em outros estabelecimentos. Misturados à população livre, não usavam nada que os identificasse como escravizados. A cidade-Estado possuía escravizados públicos que podiam atuar como força policial para manter a ordem nas assembleias.

132

Texto de aprofundamento

O texto a seguir fala sobre o teatro (dramaturgia) na Grécia antiga.

Dramaturgia grega antiga

No Ocidente, a arte de escrever e representar peças de teatro

(dramaturgia) surgiu na Grécia. Em Atenas, atingiu seu auge entre 500 a.C. e 338 a.C.

Os autores gregos escreveram muitas peças teatrais. Mas só algumas estão preservadas até os nossos dias. A maioria das peças narra histórias baseadas

na mitologia grega e aborda questões sociais, políticas e religiosas das cidades-Estado. A dramaturgia grega antiga pode ser dividida em dois tipos:

- **tragédias:** comoviam a plateia com histórias de dramas da vida. Representavam a história

Havia também escravizados nas minas de chumbo ou de prata que levavam uma vida extremamente difícil e arriscada. Eles trabalhavam em túneis estreitos e quentes. Para impedir as fugas desses escravizados, muitos proprietários os acorrentavam dentro das minas.

Em Atenas, a escravidão era a forma de trabalho predominante. Mas isso não quer dizer que era a única. Muitos cidadãos e metecos também tinham de trabalhar para se sustentar.



Representação de um jovem grego escravizado trabalhando, século V a.C.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

■ Esparta

Esparta localizava-se na Península do Peloponeso, em uma região chamada Lacônia. Daí é que vem a palavra “lacônico”, que significa “resumido” ou “expresso em poucas palavras”, isso porque os espartanos tinham a reputação de não gostar de falar e escrever. Talvez por isso tenham deixado poucos vestígios escritos.

Segundo historiadores, a cidade de Esparta foi fundada pelos dórios. Eles conquistaram os povos das regiões vizinhas, anexando seus territórios e submetendo seus habitantes. Os povos gregos dominados pelos dórios foram transformados em dois grupos sociais: os periecos e os hilotas (que abordaremos na próxima página).

Para manter o controle sobre os povos conquistados, os espartanos desenvolveram uma sociedade altamente militarizada. Eles estavam sempre se preparando para a guerra, o que influenciou a educação dos jovens, as instituições políticas, a construção de moradias. A cidade de Esparta parecia um acampamento militar.

Governo oligárquico

Esparta era, portanto, muito diferente de Atenas. Seu governo era formado por dois reis de famílias distintas, com funções religiosas e militares. Portanto, podemos dizer que o governo espartano era uma **oligarquia** (do grego, *óligos* = poucos + *arquia* = poder), ou seja, um pequeno grupo controlava o poder da cidade de acordo com seus interesses.

Quem controlava o poder era um conselho chamado **Gerúsia**. Ele era composto de dois reis e 28 cidadãos com mais de 60 anos. Esse conselho tinha autoridade para propor leis, julgar crimes e opinar sobre assuntos importantes da pólis. Também existiam cinco chefes chamados **éforos**, que na prática eram o governo de Esparta. Entre suas funções estava executar as decisões da Gerúsia.

Os éforos e os membros da Gerúsia eram eleitos por uma Assembleia chamada **Ápela**. A Ápela era composta de cidadãos do sexo masculino com mais de 30 anos, que se reuniam uma vez por mês para votar as propostas elaboradas pela Gerúsia. Não havia muitas discussões, e essa assembleia tinha muito menos poder do que a Assembleia de Atenas.

133

de personagens ilustres e heróicos e, no final, quase sempre havia algum acontecimento fatal;

- **comédias**: sátiras que despertavam o riso ou a indignação dos espectadores. Ironizavam alguém ou alguma situação do cotidiano.

Em Atenas, peças teatrais eram

apresentadas em um festival religioso que homenageava o deus Dionísio. Esse festival contava com a presença de cidadãos, metecos e pessoas vindas de outras pólis. As melhores peças teatrais ganhavam prêmios e alcançavam enorme prestígio social.

O palco, ao ar livre, tinha forma circular. E apenas homens podiam ser atores. Eles usavam máscaras que ajudavam a projetar a voz e permitiam a uma única pessoa interpretar vários papéis. Mulheres não podiam atuar, mas ainda não se sabe exatamente se elas tinham autorização para ver as

apresentações. Os teatros eram construídos em locais silenciosos e em morros, para aproveitar a elevação do terreno na construção da arquibancada. A inclinação era calculada de modo que a voz dos atores pudesse ser escutada por todos os presentes.

Texto elaborado pelos autores.

Alerta ao professor

O texto “Divisão social em Esparta” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12, sobretudo ao relacionar o conceito de cidadania às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia antiga.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir permite aprofundar os estudos sobre a história de Esparta e a sociedade espartana.

Esparta

“Esparta forma o centro natural da Lacônia, o fértil Vale do Eurotas. Pouco sabemos do começo da sua história. Na Era Greco-Egeia, a Lacônia contava-se entre os mais poderosos reinos do Peloponeso. Na época da guerra de Troia era governada pelo ‘louro’ Menelau e pela ‘bela’ Helena, sua mulher que, segundo Homero, foi a causa da guerra. Homero apresenta Menelau como um dos mais ricos e esclarecidos reis greco-egéus; isto é natural porque o Vale do Eurotas produz excelentes colheitas e o Golfo da Lacônia, onde deságua o Eurotas, tem vários portos convenientes que proporcionam os trajetos mais curtos de Creta para a Grécia.

Segundo a tradição, a Lacônia foi conquistada pelos dórios no fim da invasão destes e tornou-se o principal baluarte desse ramo no Peloponeso. No oitavo a.C., e novamente no sétimo, Esparta, tendo se tornado a capital da Lacedemônia dória, levou a cabo uma guerra ferrenha contra sua vizinha, a Messênia, para obter as terras férteis de propriedade desse distrito, o mais rico de toda a península. Sobre a segunda dessas guerras, temos informações nos versos de Tirteu, poeta nascido em Atenas e que desempenhou importante papel na vitória alcançada por Esparta sobre a Federação dos Estados do Peloponeso que haviam ajudado a Messênia a defender sua liberdade. Escavações realizadas pelos ingleses em Esparta têm mostrado que, nessa época, ela era uma terra rica e estava na vanguarda da civilização grega. Sua cultura é do tipo

Divisão social em Esparta

Os habitantes de Esparta podem ser divididos em três grupos sociais:

- **esparciatas:** eram os cidadãos descendentes dos fundadores da cidade. Dedicavam sua vida ao Estado, ao exército ou à administração pública. Eram donos das terras mais produtivas e não podiam trabalhar no comércio e na agricultura. Eram os líderes guerreiros de Esparta;
- **periecos:** eram livres como os esparciatas, mas não tinham direitos políticos. Pagavam impostos e serviam nas tropas em tempos de guerra. Trabalhavam no comércio e no artesanato;
- **hilotas:** eram obrigados pelos esparciatas a trabalhar em nome do Estado. Alguns historiadores equiparam os hilotas à condição de **servos presos à terra**. Cultivavam as terras durante a vida toda para sustentar os cidadãos. Os hilotas organizaram muitas revoltas contra a opressão em que viviam. Porém, os esparciatas mantinham os hilotas em clima de terror, perseguindo e matando quem fosse considerado perigoso.

G. DAGLI ORTIDE/GETTY IMAGES - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, ATENAS



Detalhe de baixo-relevo do século V a.C. representando guerreiros gregos típicos, equipados para o combate com lanças e escudos.

Baixo-relevo do século VI a.C. representando guerreiros espartanos, feito em uma vasilha (cratera) usada para misturar água e vinho. O treinamento militar era um dos principais objetivos da educação espartana.



ERICH LESSING/ARND BRONKHORST - MUSEU ARQUEOLÓGICO, CHÂTILLON-SUR-SEINE

134

semioriental, e juntamente com considerável número de remanescentes egéus, observáveis em todos os distritos progressistas da Grécia desse tempo.

Não sabemos se os traços peculiares do sistema espartano já haviam tomado forma nessa época tão recuada. Segundo a tradição espartana, eles são atribuídos a um único reformador, Licurgo, provavelmente um personagem mítico. Ainda assim, é bem possível que a tradição esteja certa ao considerar o último sistema, que sabemos ter existido entre o sexto e quarto séculos, como o resultado de uma ou várias reformas realizadas sucessivamente. Podemos supor que essas reformas tiveram início entre os periecos e as dificuldades das guerras messênias, quando os habitantes foram obrigados a usar toda sua força para salvar o reino.

OUTRAS HISTÓRIAS

Educação em Esparta

O governo de Esparta cuidava da educação dos jovens espartiatas. Ao nascer, a criança espartana só merecia cuidados se fosse considerada saudável. Caso contrário, podia ser morta ou abandonada.

A partir dos 7 anos, os filhos dos cidadãos eram entregues à orientação do Estado, que tinha professores para educá-los.

O objetivo principal da educação era transformar os jovens em soldados vigorosos. Para isso, eram importantes os exercícios físicos, como salto, corrida, lançamento de disco e de dardo.

Os adolescentes cuidavam da segurança da cidade. No entanto, qualquer cidadão adulto podia vigiá-los e puni-los. O respeito aos mais velhos era uma regra básica. Na hora das refeições, por exemplo, os jovens deviam ficar calados, só respondendo de forma breve às perguntas que os adultos fizessem.

Com 20 anos, o jovem espartano ingressava no exército. Mas só aos 30 anos adquiria todos os direitos políticos.

As mulheres espartanas recebiam educação semelhante à dos homens, com torneios e atividades esportivas. A ideia era que, se elas tivessem corpos fortes, gerariam filhos saudáveis e fortes também.



GRANGER/FOTARENA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Escultura de bronze que representa uma mulher espartana praticando corrida, c. 520 a.C.-500 a.C.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Com base no texto, explique quais eram os principais valores e objetivos da educação em Esparta.

135

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” favorece o desenvolvimento da competência CECH5 e da habilidade EF06HI19, pois contribui para a reflexão sobre o papel social feminino em Esparta.

Outras histórias

Em Esparta, a educação tinha como principal finalidade transformar os jovens espartiatas em bons guerreiros. Para isso, valorizavam-se os exercícios físicos, as privações, os castigos e a obediência. As mulheres espartanas recebiam uma educação semelhante à dos homens, mas o objetivo era diferente: acreditava-se que mulheres com corpos fortes gerariam filhos saudáveis e fortes.

A principal característica é a seguinte: um grupo residente em Esparta, e chamado espartano, dominava a população muitas vezes mais numerosa. Parte dessa população subordinada recebia o nome de hilotas. Eles viviam em fazendas isoladas no domínio da cidade e em algumas regiões da Messênia conquistada; sua posição era a de escravos do Estado e as famílias dos espartanos utilizavam seu trabalho. Outra parte era chamada *perioeci* ou provincianos. Eles viviam na Lacônia e na Messênia, nas cidades e domínios destas: gozavam de liberdade pessoal e certa dose de autogoverno; mas nos assuntos políticos e militares estavam inteiramente subordinados ao grupo dominante.”

ROSTOVITZEF, M. *História da Grécia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 91-92.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda aspectos do Império Persa e das Guerras Greco-Pérsicas.

A formação de um grande império

Por volta de 1500 a.C., os povos indo-europeus ocuparam o Planalto do Irã, a sudeste da Mesopotâmia. Entre esses povos, destacaram-se os medos e os persas.

Ao final do século VII a.C., os medos tinham se expandido e dominavam os persas. Mas, por volta de 550 a.C., os persas reagiram sob a liderança de Ciro e venceram os exércitos dos medos. Em seguida, promoveram a unificação dos dois povos. Formou-se assim um império, sob o comando de Ciro.

Por meio de sucessivas conquistas militares, tanto esse rei como seus sucessores – Cambises (que conquistou o Egito) e Dario I – expandiram os domínios territoriais do Império Persa, que alcançou uma área de aproximadamente 5 milhões de quilômetros quadrados.

No entanto, ao tentar conquistar a Grécia, os exércitos persas foram derrotados na Batalha de Maratona (490 a.C.). Foi o fim de sua expansão em direção ao oeste, na Europa.

Novas tentativas foram feitas posteriormente pelos persas, mas seus exércitos acabaram fracassando diante de seus oponentes gregos.

Em meados do século V a.C., os governantes persas desistiram definitivamente de conquistar as colônias gregas na Ásia Menor, comprometendo-se a não mais interferir em sua política.

Esse conflito entre persas e gregos é conhecido como Guerras Médicas (499 a.C.-448 a.C.), pois os gregos chamavam os persas de “medos”, ainda que esses fossem apenas um dos povos sob o domínio do Império Persa.

As autoridades persas também tiveram de enfrentar inúmeras revoltas de povos conquistados, como os egípcios e os babilônios. Até que em 330 a.C., enfraquecido por essa longa resistência, o Império Persa foi invadido pelos poderosos exércitos de Alexandre Magno e integrado ao Império Macedônio.

Texto elaborado pelos autores.

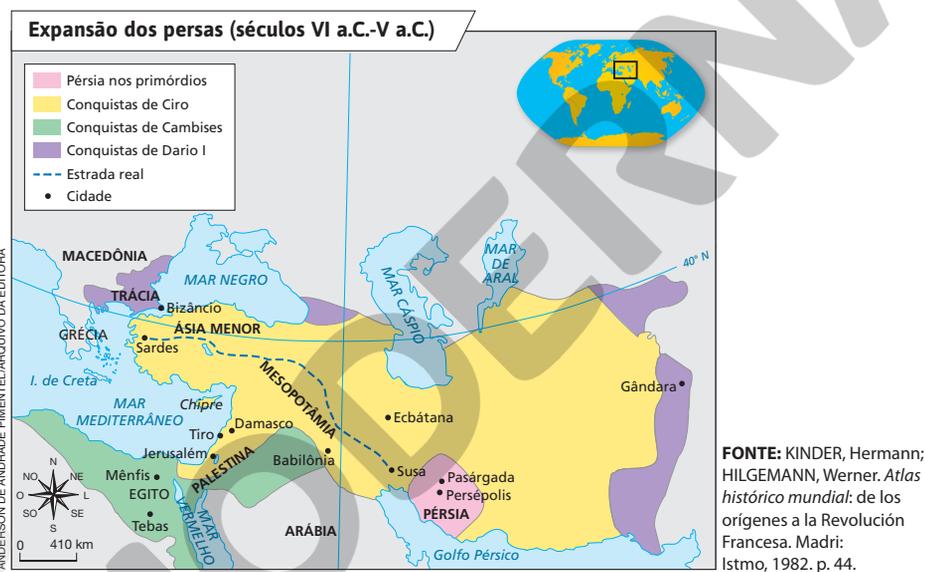
■ Expansão e conflitos

O crescimento econômico das cidades gregas provocou disputas por mercados, rotas comerciais e matérias-primas da região. Entre essas disputas, podemos destacar as guerras com os persas. Além disso, os gregos também guerrearam entre si. Vamos conhecer um pouco da história desses conflitos.

Guerras Greco-Pérsicas

No século VI a.C. teve início a formação do Império Persa no Oriente Médio, que chegou a atingir cerca de 5 milhões de quilômetros quadrados de extensão. Nesse Império, havia importantes cidades, como Pasárgada, Persépolis, Ecbátana, Susa e Sardes.

Para controlar seu vasto território, o Império Persa foi dividido em províncias (chamadas **satrapias**), cujos administradores eram denominados **sátrapas**. Além disso, construíram grandes estradas que ligavam as principais cidades, destacando-se a Estrada Real, entre Susa e Sardes, com cerca de 2,6 mil quilômetros de extensão.



Os persas conquistaram cidades gregas da Ásia Menor. Depois, avançaram em direção à região da Ática, onde se encontrava a cidade de Atenas. Diante da invasão persa, várias cidades gregas uniram-se sob a liderança de Atenas e de Esparta. O objetivo era juntar forças e enfrentar um inimigo em comum.

Iniciadas em 499 a.C., as **Guerras Greco-Pérsicas**, ou **Guerras Médicas**, duraram algumas dezenas de anos. O nome “Guerras Médicas” deriva de medos, um dos povos que deram origem ao Império Persa. Os gregos alcançaram a vitória final e puseram fim ao conflito por volta de 448 a.C.

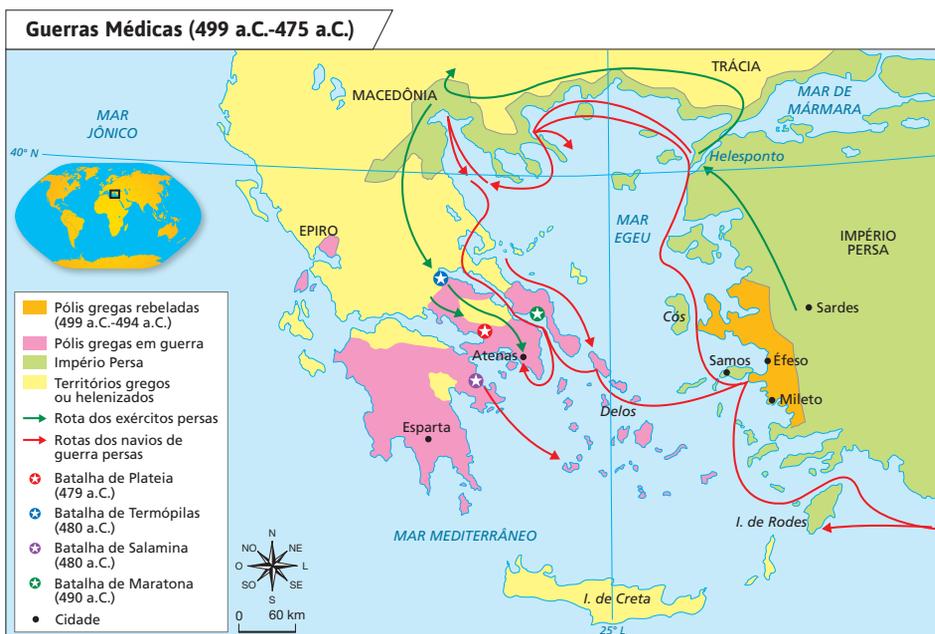
Observando o mapa

1. O assunto são as Guerras Médicas, entre gregos e persas. Ele se refere ao período entre 499 a.C. e 475 a.C. Ressalte que esse conflito durou de 499 a.C. a 448 a.C. Se considerar oportuno, construa uma linha do tempo na lousa marcando as datas.

2. a) De acordo com a legenda do mapa, a área laranja representa as áreas em que havia cidades-Estado gregas rebeladas contra o domínio persa; a área rosa indica as pólis gregas envolvidas na guerra; a área verde mostra os territórios do Império Persa; e a área amarela indica os territórios gregos ou helenizados.

b) As setas verdes representam a rota dos exércitos persas e as setas vermelhas indicam as rotas dos navios de guerra persas.

c) A estrela azul indica o local onde ocorreu a Batalha de Termópilas (480 a.C.); a estrela vermelha representa o local da Batalha de Plateia (479 a.C.); a estrela lilás mostra o local da Batalha de Salamina (480 a.C.); e a estrela verde corresponde ao local da Batalha de Maratona (490 a.C.).



FONTE: DUBY, Georges. *Atlas historique: l'histoire du monde en 317 cartes*. Paris: Larousse, 1987. p. 14.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

- Qual é o assunto do mapa? A que período se refere?
- De acordo com a legenda do mapa, identifique o que representam:
a) as áreas coloridas; b) as setas coloridas; c) as estrelas coloridas.

Liga de Delos e Guerra do Peloponeso

Após as guerras contra os persas, os atenienses criaram a **Liga de Delos**: uma aliança militar de cidades gregas cuja sede ficava na Ilha de Delos. As cidades que participavam da Liga forneciam navios, soldados e dinheiro, mas continuavam com sua autonomia. Entretanto, os atenienses foram assumindo cada vez mais o controle dos recursos dessa aliança. Aos poucos, a Liga de Delos tornou-se um conjunto de cidades dominadas por Atenas.

Depois de algum tempo, algumas cidades gregas se rebelaram contra o domínio de Atenas. Lideradas por Esparta, fundaram a **Liga do Peloponeso** e passaram a lutar contra Atenas e seus aliados. O resultado foi a **Guerra do Peloponeso**, um conflito que durou 27 anos (de 431 a.C. a 404 a.C.), com alguns períodos de trégua.

Ao final, os atenienses e seus aliados foram derrotados. Foi então que os aristocratas espartanos dominaram o mundo grego durante cerca de 30 anos (de 404 a.C. a 371 a.C.).

Mais tarde, o domínio espartano também foi questionado por novas revoltas nas cidades gregas, dessa vez comandadas pelos líderes de Tebas. Após vencer as tropas espartanas, os tebanos conquistaram a supremacia entre os gregos por alguns anos (de 371 a.C. a 362 a.C.).

137

Outras indicações

Para mais informações sobre a Grécia antiga, sugerimos os vídeos com o professor Donald Kagan, da Yale University, publicados pela Univesp com legendas em português. A seguir, indicamos os dois primeiros vídeos de uma lista de mais de 20 aulas.

- *História da Grécia antiga 1* (Estados Unidos). Univesp, 2012. 33 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQba5PCl3hg>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- *História da Grécia antiga 2* (Estados Unidos). Univesp, 2012. 68 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=elFka10jKl>. Acesso em: 3 maio 2022.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aprofunda os estudos acerca da cultura helenística.

Cultura helenística

A expansão militar do Império Macedônico contribuiu para aproximar a cultura grega dos povos do Oriente. Por outro lado, a cultura dos povos orientais também passou a exercer influência sobre a cultura grega. Dessa interação cultural surgiu a cultura helenística.

Os principais centros de difusão da cultura helenística foram as cidades de Antioquia, Pérgamo e Alexandria (no Egito). Alexandria, por exemplo, se destacou graças à sua biblioteca, que possuía mais de 100 mil rolos de papiro, reunindo importante acervo científico e filosófico.

As trocas culturais entre estudiosos gregos e orientais impulsionou o conhecimento científico. A Geometria desenvolveu-se com Euclides; a Astronomia e a Geografia, com Hiparco e Eratóstenes; e a Física, com Arquimedes.

No campo filosófico, o período helenístico foi marcado por incertezas, descrenças e materialismo. Destacaram-se Zenão (336-263 a.C.), fundador de uma corrente filosófica conhecida como estoicismo, e Epicuro (342-271 a.C.), que desenvolveu teses de outra corrente, o hedonismo.

No campo artístico, a arte helenística adquiriu um caráter mais dramático, plástico e emotivo do que o equilíbrio e o racionalismo do classicismo grego. Um exemplo emblemático da arte helenística é a escultura *Grupo de Laocoonte* (também conhecida como *Laocoonte e seus filhos*).

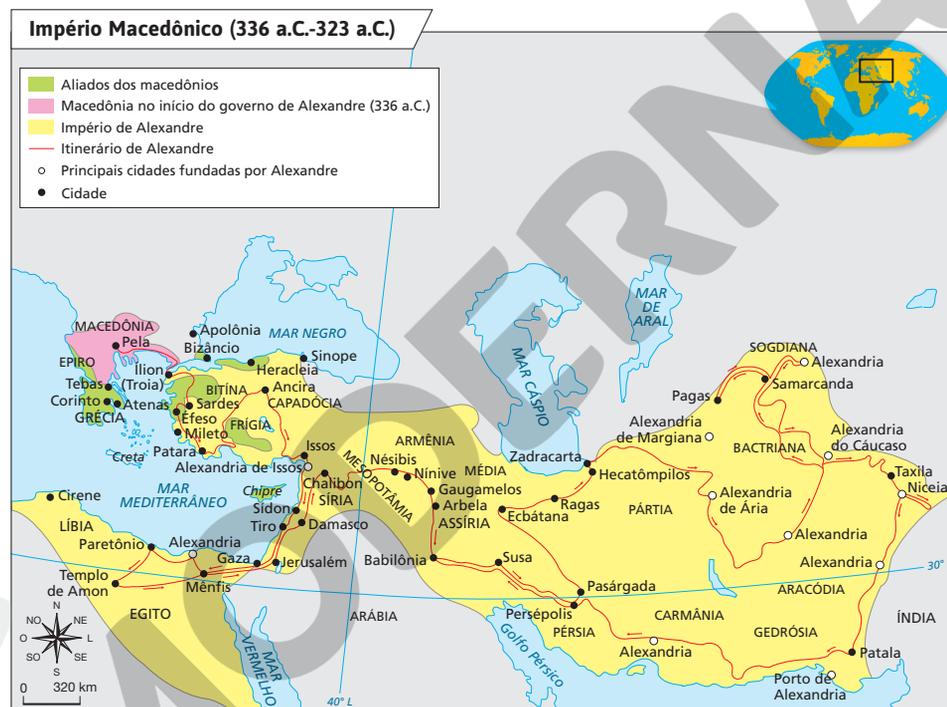
Texto elaborado pelos autores.

Conquista macedônica e helenismo

Depois de tantos anos de guerras, o conjunto das cidades gregas ficou muito enfraquecido. Aproveitando-se disso, em 338 a.C., o rei Filipe, da Macedônia – reino localizado ao norte da Grécia –, preparou um forte exército para conquistar a Grécia. As cidades gregas foram, então, politicamente unificadas sob domínio macedônico.

Em 336 a.C., o filho e sucessor de Filipe, Alexandre Magno (ou Alexandre, o Grande), assumiu o trono macedônico e continuou a expansão militar. À frente de um poderoso exército, Alexandre construiu um dos maiores impérios da Antiguidade.

Observe no mapa a seguir a extensão territorial alcançada pelas conquistas macedônicas.



FONTES: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 64; ALBUQUERQUE, Manoel M. et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 88.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Os territórios conquistados por Alexandre no século IV a.C. estavam localizados em quais continentes? Se necessário, consulte um atlas geopolítico atual.

138

Alerta ao professor

O boxe "Observando o mapa" favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

Os territórios conquistados por Alexandre no século IV a.C. fazem parte das atuais Europa, África e Ásia.

Alexandre Magno, no entanto, não conseguiu montar um governo duradouro para um império tão grande. Quando ele morreu, aos 32 anos, seus generais começaram a disputar o poder, e o Império Macedônico acabou dividido.

A expansão macedônica ampliou o contato entre as culturas grega, egípcia, persa e de outros povos do Oriente. Esse processo de trocas culturais entre orientais e gregos resultou na **cultura helenística**.

A cultura helenística deixou marcas duradouras nos territórios conquistados por Alexandre Magno. O desenvolvimento das ciências, da Filosofia e das artes foi impulsionado pelo contato entre sábios gregos e orientais.

■ Religião

A religião foi um dos principais elementos de integração entre os gregos. Eles cultuavam diversos deuses (politeísmo), que eram representados com forma e comportamentos semelhantes aos dos seres humanos (antropomorfismo; do grego, *antropos* = homem + *morfés* = forma).

Além dos deuses, os gregos reverenciavam seus antepassados e os **heróis**, ou **semideuses**, que eram filhos de um deus (imortal) com um ser humano (mortal). Entre os heróis gregos, destaca-se Hércules, o mais forte de todos, filho do deus Zeus com a mortal Alcmena.

Os gregos acreditavam que os deuses podiam se comunicar com os seres humanos de várias maneiras, uma delas era por meio de um **oráculo**. As consultas aos oráculos podiam revelar questões sobre o passado, o presente ou o futuro.

Um dos mais conhecidos oráculos da Grécia foi o de Apolo, deus da beleza e das artes. O templo de Apolo foi construído na cidade de Delfos e, na entrada, podia-se ler: "Conhece-te a ti mesmo".

Glossário

Oráculo: na Antiguidade, designava tanto a divindade consultada quanto a resposta dada por ela ou o lugar onde era feita a consulta.



Ruínas do templo dedicado aos deuses Apolo, na cidade de Delfos, Grécia. Fotografia de 2019.

FUNKYFOOD LONDON - PAUL WILLIAMS/ALAMY/FOTOBREVA

Atividade complementar

Na Grécia antiga, havia diversos templos em homenagem aos deuses. No templo dedicado a Apolo, situado na cidade de Delfos, havia a seguinte inscrição: "Conhece-te a ti mesmo". Sobre essa inscrição, responda às questões a seguir.

1. A inscrição "Conhece-te a ti mesmo" é um **aforismo** famoso. O que é um aforismo? Pesquise em dicionários ou na internet.

Resposta: Aforismo é, basicamente, uma breve sentença que contém uma mensagem filosófica, uma lição de vida.

2. Por que é importante o autoconhecimento?

3. Quais são as principais características de sua personalidade?

4. Quais características de personalidade você admira em outras pessoas?

Respostas 2, 3 e 4: Respostas pessoais, em parte. Estimule os estudantes a refletir sobre si mesmos, a descobrir os traços de personalidade que os identificam, a reconhecer os outros, a respeitar a diversidade. O autoconhecimento leva ao cuidado de si e dos outros.

Alerta ao professor

O texto “Mito e mitologia” contribui para o desenvolvimento da competência CG3.

Texto de aprofundamento

Para ampliar as reflexões sobre outros aspectos da cultura grega antiga, sugerimos a leitura do texto a seguir, que trata do alfabeto e da literatura desenvolvidos pelos gregos antigos.

Alfabeto e literatura

O alfabeto grego deriva do sistema de escrita desenvolvido pelo povo fenício. A região da Fenícia corresponde ao atual Líbano, parte da Síria e de Israel. Entre os séculos X a.C. e II a.C., os fenícios colonizaram regiões litorâneas do Mar Mediterrâneo. Eles se dedicavam principalmente à navegação marítima e ao comércio com as populações vizinhas.

Para facilitar a comunicação, os fenícios compreenderam a necessidade de utilizar uma escrita mais prática e eficiente. Assim, desenvolveram um alfabeto com base nas letras que representavam os sons da fala.

Os gregos elaboraram seu alfabeto com base no alfabeto fenício, mas incluíram as letras vogais. O resultado foi o alfabeto grego, composto de 24 letras, que foi transmitido a diversos povos. O alfabeto contribuiu para a divulgação da escrita, deixando de ser utilizada apenas por especialistas, como os escribas.

Os gregos criaram gêneros literários (lírica, epopeia e drama), dos quais derivam o romance, a novela, o ensaio e a biografia.

Homero é o nome de um grande poeta grego que teria vivido no século VI a.C. e a quem se atribui a autoria de dois poemas épicos monumentais: a *Ilíada* e a *Odisseia*. Essas obras de ficção literária mesclam mitos e aspectos históricos da formação da sociedade grega. Segundo historiadores, são resultado de longa tradição oral da qual participaram outros poetas (os *aedos*) que declamavam e recriavam essas narrativas.

Mito e mitologia

Os gregos criaram um conjunto de mitos (mitologia) que narram a vida dos deuses e heróis e, também, o relacionamento deles com os seres humanos. De modo geral, os mitos gregos são histórias ricas em simbolismos e reflexões sobre a vida humana. Vale mencionar que a mitologia grega inspirou a arte e o pensamento de muitos povos ocidentais.

Hoje em dia, a palavra “mito” também é utilizada com outros sentidos: para falar de uma ideia ou notícia falsa ou da idealização de uma pessoa, como um artista, um esportista etc.

Observe no quadro a seguir alguns dos principais deuses da mitologia grega.

DEUSES

Zeus: deus do céu (Olimpo, o lugar onde os deuses moram), considerado o mais poderoso dos deuses.

Deméter: deusa da agricultura.

Hades: deus do mundo subterrâneo.

Hera: esposa e irmã de Zeus, deusa do casamento e da maternidade.

Héstia: deusa do lar.

Poseidon: deus dos mares.

FILHOS DE ZEUS

Afrodite: deusa do amor e da beleza.

Apolo: deus do Sol, das artes e da razão.

Ares: deus da guerra.

Ártemis: irmã gêmea de Apolo, deusa da Lua, da caça e da fecundidade.

Atena: deusa da inteligência.

Dionísio: deus do vinho, do prazer e da aventura.

Hefestos: deus do fogo, protetor dos metalúrgicos.

Hermes: deus do comércio e da comunicação, era o mensageiro de Zeus.



Escultura de bronze representando Zeus, c. 470 a.C.

UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/GETTY IMAGES/SHUTTERSTOCK - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, ATENAS



Representação de Apolo, c. 460 a.C.

PRISMA/ALBUMFOTOPRENSA - MUSEU ARQUEOLÓGICO DE OLIMPIA

DICA LIVRO

GRENIER, Christian. *Contos e lendas dos heróis da Grécia antiga*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Coleção de contos sobre os heróis da Antiguidade grega.

DICA FILME

Hércules (Estados Unidos). Direção de John Musker e Ron Clements, 1997. 92 min.

Esse desenho animado conta a história de Hércules, o herói mais conhecido da Antiguidade, que precisa mostrar seu valor a seu pai, Zeus.

■ Filosofia: o uso da razão

Os mitos contavam histórias baseadas principalmente em seres sobrenaturais. Já a Filosofia é uma forma de pensar diferente dos mitos, pois utiliza, sobretudo, a **razão** para explicar a realidade. Na Grécia antiga, esse modo filosófico de pensar surgiu no momento da formação e do desenvolvimento da pólis, por volta do século VI a.C.

“Filosofia” é uma palavra formada por dois termos gregos: *filos* (amor) e *sofia* (sabedoria). Assim, filósofo seria aquele que ama e busca o saber. No mundo grego, esse saber abrangia vários campos do conhecimento, como a Matemática, a Astronomia, a Biologia, a Política, a Lógica, a Ética e a Física.

Entre os filósofos gregos, podemos destacar **Sócrates** (469 a.C.-399 a.C.), **Platão** (427 a.C.-347 a.C.) e **Aristóteles** (384 a.C.-322 a.C.).



Busto romano de Platão que é cópia de original grego do século IV a.C.



Busto romano de Aristóteles, século I, cópia do original grego do século IV a.C.



A morte de Sócrates, pintura de Jacques-Louis David, 1787. O comportamento questionador de Sócrates, sempre em busca do saber, não agradava aos poderosos. Sócrates (no centro da pintura) foi, então, condenado à morte por envenenamento.

A *Ilíada*, poema com cerca de 15 mil versos, conta episódios da Guerra de Troia (Troia, em grego, é *Ilion*). A causa dessa guerra foi o rapto de Helena (esposa de Menelau, rei de Esparta) por Páris, príncipe de Troia. Em reação ao rapto, os gregos atacaram os troianos e acabaram por destruir Troia.

A *Odisseia*, poema com cerca de 12 mil versos, conta as aventuras de Ulisses (em grego, *Odisseu*), rei lendário de Ítaca, marido de Penélope, em seu longo regresso à terra natal após a Guerra de Troia. Durante sua longa ausência, centenas de homens assediaram sua esposa. Depois de chegar à sua terra, Ulisses vingou-se terrivelmente desses pretendentes.

Texto elaborado pelos autores.

Alerta ao professor

O texto “As Olimpíadas” e o boxe “Para pensar” que o acompanha desenvolvem as competências **CG2**, **CG3**, **CG8** e **CECH5**. Além disso, o boxe “Para pensar” trabalha o tema contemporâneo transversal **Saúde**, ao promover uma reflexão sobre valores esportivos e a prática de exercícios físicos.

Para pensar

1. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, até os dias atuais, os atletas olímpicos representam ideais de coragem, beleza e força. Eles também representam ideais de superação, perseverança, disciplina etc.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que a prática de atividade física ou esportiva promove e beneficia a saúde das pessoas. Aproveite o momento para estimular a turma a desenvolver hábitos saudáveis, o que inclui a prática de esportes.

Atividade complementar

O sítio arqueológico de Olímpia, na Grécia, é considerado patrimônio material da humanidade pela Unesco. Ali também é acesa a chama dos Jogos Olímpicos modernos, em uma cerimônia simbólica que remete aos Jogos Olímpicos da Antiguidade. Você acompanha os Jogos Olímpicos atuais? De quais modalidades olímpicas mais gosta? Em quais cidades serão realizados os próximos Jogos? O Brasil já sediou os Jogos Olímpicos? Em que ano?

Resposta: O objetivo dessas perguntas é aproximar os conteúdos estudados das vivências cotidianas dos estudantes. Caso eles não saibam onde serão realizados os próximos Jogos, solicite que façam uma pesquisa na internet e em periódicos esportivos. O Brasil sediou as Olimpíadas na cidade do Rio de Janeiro em 2016.

As Olimpíadas

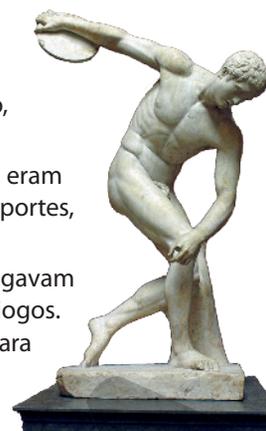
Um evento cultural que unia gregos de diversas cidades-Estado eram os jogos realizados em Olímpia e que, por isso, ficaram conhecidos como **Jogos Olímpicos** ou **Olimpíadas**.

Os Jogos Olímpicos, realizados de quatro em quatro anos, eram cerimônias religiosas e esportivas em honra a Zeus. Além dos esportes, havia nesse evento competições musicais e poéticas.

Os gregos davam tanta importância às Olimpíadas que chegavam a interromper guerras para não prejudicar a realização dos jogos. Pessoas de lugares distantes viajavam até a cidade de Olímpia para participar e assistir às competições. Calcula-se que o estádio de Olímpia tinha capacidade para receber cerca de 40 mil pessoas sentadas.

Os atletas competiam representando sua cidade. Para isso, não podiam ser escravos ou ter sido condenados. As mulheres eram proibidas de participar dos jogos, seja como esportistas, seja como espectadoras.

Iniciados em 776 a.C., os Jogos Olímpicos da Antiguidade foram celebrados até o ano de 393 d.C. Nesse ano, o imperador romano Teodósio I, que era cristão e combatia os cultos pagãos (não cristãos), mandou fechar o templo de Zeus em Olímpia.



Discóbolo, cópia romana da escultura de Míron (século V a.C.), a qual representa o corpo atlético de um lançador de discos.

JEFF OVERBERG NEWS & CURRENT AFFAIRS SOCIETY IMAGES - MUSEU BRITANICO, LONDRES

THANASSIS STAVRIANIS/POOLIAFP



Tocha dos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020 é acesa no Templo de Hera em Olímpia, Grécia. Fotografia de 2020. A tocha olímpica é tradicionalmente acesa na cidade que é o berço das Olimpíadas.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PARA PENSAR

1. Na Grécia antiga, os atletas olímpicos representavam ideais de coragem, beleza e força. Em sua interpretação, quais ideais os atletas olímpicos representam na atualidade?
2. Você é praticante de algum esporte? Qual? Você considera a atividade física importante para as pessoas? Argumente justificando sua resposta com exemplos.

RESPONDA ORALMENTE

142

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos de um artigo escrito pela especialista em Letras Clássicas Flávia Vasconcellos Amaral sobre as semelhanças e as diferenças entre os Jogos Olímpicos e os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, realizados a cada dois anos desde 1996.

Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas

“Os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas não são os Jogos Olímpicos Indígenas. [...]”

Ao me voltar às origens dos Jogos Olímpicos, pude perceber que a associação natural que era feita entre

Jogos Olímpicos e os Jogos Indígenas ia além [...] da palavra jogos em si, por ser um evento esportivo, mas contemplava também muitas semelhanças entre os dois eventos. [...]

A prática esportiva na Grécia antiga estava atrelada a um conceito bem amplo de educação grega. Em linhas gerais, a *paideia* grega era

Diversidade e integração

No mundo grego antigo havia uma combinação de diversidade e integração cultural. No campo político, havia independência entre as cidades. Porém, nos momentos de guerra, os gregos podiam se unir para enfrentar inimigos estrangeiros.

Em relação às crenças religiosas, cada pólis tinha seu deus protetor. De modo geral, os gregos cultuavam o mesmo conjunto de deuses. Quanto à língua, as diversas cidades-Estado conseguiam se entender por meio da fala e da escrita. A língua era um elemento cultural em comum, embora existissem variações regionais. Outro elemento de integração entre os gregos era a prática do esporte, que estava presente nos Jogos Olímpicos.

Em razão dessas semelhanças culturais, os moradores das diversas cidades-Estado gregas reconheciam-se como **helenos**. Já os povos que não pertenciam à **Hélade** (mundo grego) eram chamados “bárbaros”. Para os gregos, “bárbaro” era todo aquele que não falava a língua dos helenos e não tinha seus costumes e sua cultura.



Cerimônia de abertura dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020, no Japão. Fotografia de 2021. Os Jogos Paralímpicos são disputados entre atletas do mundo todo com algum tipo de deficiência física, visual ou intelectual.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

VID PONI/VARSPORT/DA/SIPA/SHUTTERSTOCK

de possuir um ideal integrador e de disseminação da cultura indígena em nível internacional, não podemos deixar de lado o fator comercial, determinante para a realização de um evento de tal porte. Tal como acontece em uma escala absurdamente maior nos Jogos Olímpicos, a comercialização dos Jogos também se fez presente pela feira de artesanato e outros espaços de consumo, mas nada comparado ao escancarado apelo comercial dos Jogos Olímpicos hoje em dia. [...] Embora os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas não sejam os Jogos Olímpicos de hoje, meu desejo é que eles se mantenham mais alinhados aos jogos gregos da Antiguidade, no sentido de visarem o *kléos* [do grego, ‘glória’] dos esportistas e a união e hospitalidade entre os povos.”

AMARAL, Flávia Vasconcelos. Entre o originário e o olímpico: semelhanças entre os Jogos Olímpicos e os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. *Wall Street International*, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.meer.com/pt/18685-entre-o-originario-e-o-olimpico>. Acesso em: 3 maio 2022.

um grande aprendizado que passava pela ética, dança, canto, escrita e prática de diversos jogos. Afinal, o vigor físico atrelado à saúde era necessário para defender a pólis, a cidade, tanto nas guerras quanto nos estádios, onde os jogos públicos aconteciam. [Isso] [...] soa familiar quando pensamos nos povos

indígenas, pois, embora o sistema educacional indígena não partilhe das mesmas premissas, as crianças e jovens estão também inseridos em um contexto de proteção do território e do seu povo. Além disso, no contexto atual, um dos objetivos da realização dos Jogos dos Povos Indígenas nacionais, evento bienal

desde 1996, é utilizar o esporte como uma ferramenta importante para a manutenção da cultura tradicional [...].

[...] Não podemos só viver do lado romântico dos Jogos. Apesar de a idealização dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas ter advindo de um sonho e apesar

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2 (atividades 2 e 4);
- CG4 (atividade 2);
- CG4 (atividade 2);
- CEH3 (atividades 2, 3, 4 e 5);
- EF06HI10 (atividade 1);
- EF06HI12 (atividade 1).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Observe, a seguir, uma sugestão de quadro-resumo. Durante o preenchimento do quadro, retome as discussões sobre os regimes políticos de Atenas e Esparta e suas especificidades, bem como sobre a noção de cidadania na Grécia antiga.

Pólis	Atenas	Esparta
Regime político	Democracia	Oligarquia
Quem votava	Cidadãos: homens livres, maiores de 21 anos, filhos de pais atenienses.	Cidadãos: esparciatas (homens livres com mais de 30 anos, filhos de pais espartanos).
Grupos sociais	Cidadãos, metecos e escravizados.	Espariatas, periecos e hilotas.

2. a) O mapa conceitual apresentado deve ser preenchido da seguinte forma: lacuna A – “forma de pensar”; lacuna B e lacuna C – “provas racionais” e “argumentos lógicos”. Ressalte que os itens “provas racionais” e “argumentos lógicos” podem ser posicionados tanto na lacuna B quanto na lacuna C.

b) Atividade que usa como metodologia ativa a produção de um mapa conceitual sobre um tema do capítulo escolhido pelos estudantes. Além disso, a atividade desenvolve pilares do pensamento computacional, como: a decomposição para a identificação dos conceitos relacionados a um tema da história da Grécia antiga; a abstração para filtragem e classificação dos conceitos identificados; e o reconhecimento de padrões para a elaboração de um novo mapa conceitual com base em um modelo fornecido. O objetivo desta atividade é aprender a sistematizar informações variadas

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

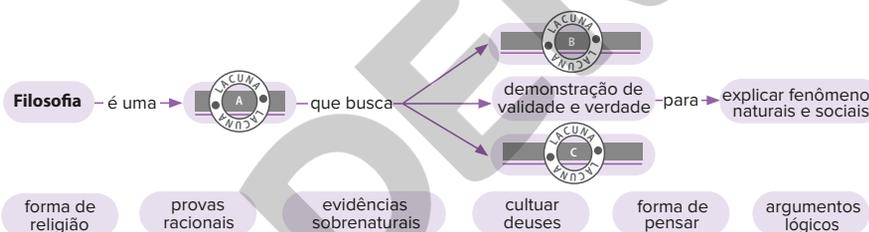
Conferir e refletir

1. Atenas e Esparta foram cidades-Estado importantes no mundo grego. No caderno, complete o quadro-resumo, mostrando as diferenças entre elas.

Pólis	Atenas	Esparta
Regime político		
Quem votava		
Grupos sociais		

2. Mapas conceituais são representações gráficas que organizam e relacionam os principais conceitos de um assunto. Agora, formem grupos e façam o que é pedido.

a) Preencham um mapa conceitual sobre o conceito de Filosofia. Para isso, reproduzam o seguinte mapa em seus cadernos e completem as lacunas selecionando alguns dos termos indicados abaixo do esquema.



b) Com base na representação gráfica que vocês preencheram no caderno, elaborem um mapa conceitual sobre um dos temas abordados neste capítulo, como democracia ou Olimpíadas. Para isso, sigam estas orientações:

- I. escolham um tema que vocês consideram relevante;
- II. identifiquem os principais conceitos ou palavras-chaves relacionados ao tema escolhido;
- III. escrevam frases ligando os conceitos identificados, considerando que os conceitos mais gerais devem anteceder os conceitos mais específicos;
- IV. elaborem seu mapa conceitual escrevendo os conceitos dentro de formas geométricas ligadas por setas. No meio de cada seta, escrevam um texto para formar uma frase relacionando os conceitos. Lembrem-se de que a ordem de leitura do mapa conceitual pode ser de cima para baixo, da esquerda para a direita ou do centro para as margens.

em uma linguagem graficamente sintética, clara e coerente. Acompanhe o trabalho dos grupos e explique que, com os mesmos conceitos e partindo da mesma questão, é possível produzir diferentes mapas conceituais, porque eles dependem de diferentes interpretações. Os mapas conceituais podem ser elaborados manualmente, em um papel, ou digitalmente, por meio de programas disponíveis gratuitamente em páginas da internet. Explique que esses programas têm como vantagem facilitar a edição posterior de um mapa já construído, em contraste com mapas conceituais elaborados no papel. Além disso, o uso de tais programas contribui para o desenvolvimento das competências CG5 e CEH7. Após a realização da atividade, procure estimular os estudantes a adotarem a construção de mapas conceituais como prática de estudo para outros temas, inclusive de outros componentes curriculares.

3. A influência cultural grega está presente em palavras e expressões que usamos. Observe os exemplos.

Em grego	Significado	Exemplo de palavra
<i>biblios</i>	livro	biblioteca
<i>bios</i>	vida	biologia
<i>gene</i>	origem	genética
<i>cine</i>	movimento	cinema
<i>cardio</i>	coração	cardiologia

Reunidos em duplas, pesquisem o significado dos seguintes termos gregos: *geo*, *micro*, *grafia*, *grama*, *logia* e *teca*. Depois, deem exemplos de palavras formadas com esses termos.

4. A Grécia antiga era um conjunto de cidades-Estado independentes. Quais características integravam as cidades helênicas, dando certa unidade ao mundo grego?

Interpretar texto e imagem

5. Acredita-se que Esopo (620 a.C.-564 a.C.) tenha sido um pensador da Grécia antiga que viveu como escravizado até ser libertado por seu último dono. Esopo teria criado o gênero literário fábula. Nesse gênero, personagens animais ou mitológicos apresentam características humanas como falar, pensar, julgar e criticar. Em geral, as fábulas procuram transmitir ensinamentos morais. Leia, a seguir, uma das fábulas de Esopo e responda às questões.

Hércules e Atena

“Quando caminhava por uma rua estreita, Hércules viu no chão alguma coisa que se parecia com uma maçã e quis esmagá-la. A coisa então aumentou de volume diante de seus olhos. Ele a pisoteou com mais força ainda e a golpeou com a clava. Mas a coisa engrossou de tal forma que bloqueou o caminho. Hércules jogou fora a **clava** e ficou ali, **presa** do espanto, quando Atena lhe apareceu e disse:

— Para, irmão, o que estás vendo é o espírito da querela e da discórdia. Quanto mais a gente deixa de provocá-lo, menos ele reage. Mas, quando o atacamos, ele cresce da forma que estás vendo.”

ESOPO. *Fábulas de Esopo*. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 12.

- Quais são os personagens dessa fábula?
- Que ensinamento moral essa história quis transmitir?
- Você concorda com esse ensinamento? Argumente justificando sua posição.

Glossário

Hércules: nome do herói grego que os romanos chamaram de Hércules.

Clava: tipo de arma feita de madeira, tacape.

Presa: nesse contexto, vítima.

4. Os gregos estavam ligados por tradições e costumes, língua, religião e esporte. É possível sugerir que os estudantes deem exemplos mais específicos, como o detalhamento de um dos aspectos da cultura grega abordados neste capítulo.

Interpretar texto e imagem

5. Esta atividade oferece a oportunidade de ser trabalhada em conjunto com o professor de Língua Portuguesa e pode focar no gênero fábula ou no próprio autor da fábula, o grego Esopo.

a) Os personagens da fábula são o herói Hércules (ou Hércules), a deusa Atena e o espírito da querela e da discórdia.

b) A fábula busca transmitir o ensinamento de que o conflito, representado pela maçã, cresce quando é atacado e diminui quando é ignorado.

c) Resposta pessoal, em parte. Ressalte que muitos conflitos não deixam de existir apenas porque são ignorados. Para superá-los, é necessário compreendê-los: entender suas origens, seus desdobramentos e impactos. Além disso, cultivar atitudes de diálogo, respeito, escuta e argumentação contribui para a resolução de conflitos.

3. Esta atividade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa. É possível obter um quadro semelhante a este:

Termo grego	Significado	Exemplo de palavras
<i>geo</i>	terra	geografia, apogeu, geologia
<i>micro</i>	pequeno	micróbio, microcomputador
<i>grafia</i>	escrita	caligrafia, ortografia
<i>grama</i>	escrito, letra	diagrama, anagrama
<i>logia</i>	estudo, ciência	biologia, sociologia
<i>teca</i>	coleção, quantidade	discoteca, biblioteca

Habilidades da BNCC

- EF06HI11
- EF06HI12
- EF06HI15
- EF06HI16
- EF06HI17
- EF06HI19

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a monarquia e a república da Roma antiga, e de assuntos correlatos, como o início do povoamento da Península Itálica, a periodização da história romana, as dinâmicas e formas de organização social e política, a cidadania e suas dinâmicas de inclusão e exclusão, os papéis das mulheres, as lutas dos plebeus e dos escravizados, a importância do Mar Mediterrâneo e a transição para o império.

- **Identificar** os principais povos que habitavam a Península Itálica.
- **Caracterizar** os principais períodos da história romana (monarquia, república e império).
- **Analisar** aspectos da economia romana, destacando o escravismo e o trabalho livre, bem como a circulação de bens e pessoas no Mar Mediterrâneo.
- **Refletir** sobre o conceito de cidadania e as dinâmicas de inclusão e exclusão na Roma antiga.
- **Conhecer** os diferentes papéis que as mulheres desempenhavam na Roma antiga.

UNIDADE 3 Antiguidade Clássica

CAPÍTULO

8

Roma: da monarquia à república

Os antigos romanos foram grandes conquistadores e formaram um dos maiores impérios da história. Esse império era interligado por redes de estradas que facilitavam a comunicação entre Roma e suas províncias. Daí nasceu o ditado: “Todos os caminhos levam a Roma”. Vamos conhecer alguns aspectos importantes da Roma antiga.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Você já ouviu dizer que “todos os caminhos levam a Roma”? Qual é o significado dessa expressão?



Turistas caminham por estrada romana conhecida como Via Sacra, em Roma, Itália. Fotografia de 2020.

146

Para começar

Resposta pessoal. Atualmente, a expressão “todos os caminhos levam a Roma” tem o sentido de que não importa o percurso escolhido, pois todos vão levar ao mesmo ponto. Provavelmente, a expressão tem sua raiz no fato de que os romanos construíram milhares de quilômetros de estradas para conectar diversas províncias à capital do império – no caso, a cidade de Roma.



NICK BRUNDLE PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK

Vista das ruínas do Fórum Romano, em Roma, Itália. Fotografia de 2020. Na Roma antiga, a vida pública acontecia no Fórum, espaço que reunia diferentes construções e abrigava atividades políticas, comerciais e religiosas.



MOM011833GETTY IMAGES

Aqueduto romano construído em Segóvia, Espanha, no século I. Fotografia de 2020. Os aquedutos conduzem a água de uma fonte até um reservatório na cidade. A arquitetura romana reflete o aspecto grandioso de sua história.

Orientação didática

Os conteúdos referentes à Roma antiga foram divididos em dois capítulos. Neste capítulo, enfatizamos as questões políticas, sociais e econômicas da monarquia e da república. No capítulo seguinte, abordamos a época do Império Romano, bem como aspectos culturais ligados a arquitetura, Direito, língua e religião, presentes em todos os períodos da história da Roma antiga.

Alerta ao professor

O texto "Origem de Roma" contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI11, ao caracterizar a formação da Roma antiga. Já o boxe "Observando o mapa" favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

Os etruscos ocuparam a região norte e parte da região central; os itálios ocuparam a região central da Península Itálica e parte da Sicília; e os gregos ocuparam o sul (a que chamaram Magna Grécia), parte da Sicília e uma pequena área da região central.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto de Pedro Paulo Funari sobre as origens de Roma.

As origens de Roma, lendas e histórias

"Todos os povos procuram explicar de onde vieram, como surgiram, e os romanos contavam certas lendas sobre as origens de sua cidade. A mais conhecida e popular entre os próprios romanos conta que a cidade foi fundada por Rômulo, filho do Deus da Guerra, Marte, e de Reia Sílvia, filha do rei Numitor, de Alba Longa. [...]

[...] Pois outra lenda romana conta que Eneias era um troiano filho da Deusa Vênus e de Anquises, rei troiano de Dárdano. Após a vitória dos gregos sobre os troianos, Eneias vagou pelo Mediterrâneo, até chegar ao Lácio, onde reinou por alguns anos. Depois de morto, foi adorado como Júpiter Indiges. Seu filho Ascânio fundou Alba Longa e seu descendente Numitor, pai de Reia Sílvia, foi, pois, avô de Rômulo. Por essas lendas, Roma ligava-se ao deus da guerra, Marte, e à deusa da fertilidade, Vênus. Para os romanos era importante considerar que seu destino estava ligado aos deuses, pois estas nobres origens legitimavam seu poder sobre outros povos e servia como propaganda de suas qualidades.

Os arqueólogos encontraram vestígios de cabanas dos primeiros moradores de Roma e alguns aspectos das lendas puderam ser comprovados. Este é o caso do domínio dos etruscos, um povo

que vivia ao norte de Roma, e cuja influência na cultura romana foi muito grande.

[...] Desde o início do primeiro milênio a.C., os povos que ocupavam a Península Itálica eram indo-europeus, como os latinos, sabinos e gregos, ao sul, e os etruscos, uma civilização original que combinava

elementos gregos e orientais. Não se conhecem os detalhes da fundação histórica de Roma mas uma das hipóteses é que Roma teria sido fundada na região do Latium por chefes etruscos que teriam unido numa única comunidade diferentes povoados de sabinos e latinos. Entre 753 a.C. e 509 a.C., Roma

cresceu, deixou de ser uma pequena povoação e transformou-se numa cidade dotada de calçadas, fortificações e sistema de esgoto, tendo o latim consolidado-se como língua corrente. [...]"

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 80-82.

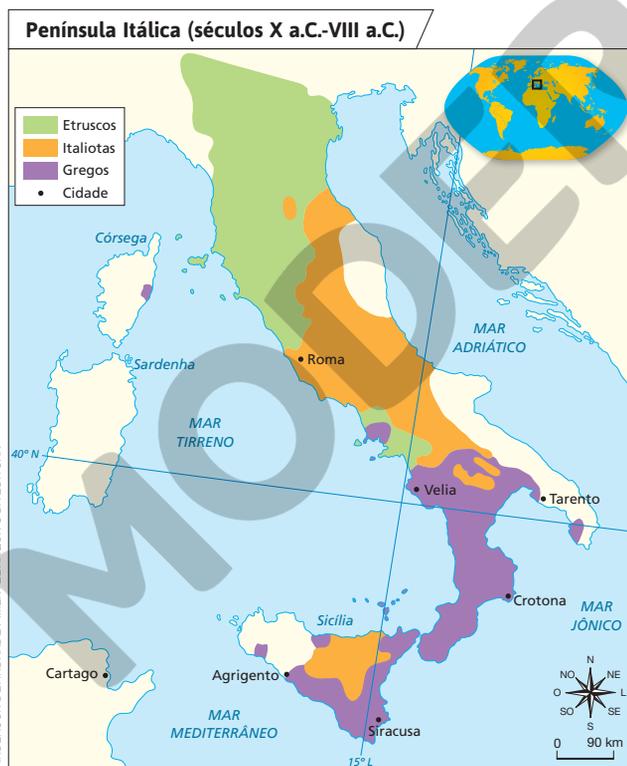
Origem de Roma

A atual cidade de Roma, capital da Itália, é um importante centro turístico da Europa. Todos os anos, milhares de pessoas visitam seus monumentos arquitetônicos e se interessam pela história de Roma, conhecida como "cidade eterna".

A história romana remonta ao povoamento da Península Itálica, localizada no sul da Europa, onde se estabeleceram vários povos, como **italiotas**, **etruscos** e **gregos**. O povo italiota subdividia-se em tribos como a dos latinos e a dos sabinos.

Existem dúvidas sobre a origem exata de Roma. No entanto, pesquisadores apontam que os itálios fundaram essa cidade em meados do século VIII a.C. Posteriormente, Roma cresceu e se transformou na capital de um Estado poderoso.

Observe um mapa do povoamento da Península Itálica.



RESPONDA NO CADERNO

OBSERVANDO O MAPA

Que regiões da Península Itálica foram ocupadas pelos etruscos, pelos itálios e pelos gregos?

FONTES: ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 79; ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1995. p. 86.

OUTRAS HISTÓRIAS

Lenda da origem de Roma

Uma lenda conta que Roma foi fundada pelos irmãos gêmeos: Rômulo e Remo. Eles eram netos de um rei da cidade de Alba Longa chamado Numitor, que foi destronado por seus inimigos.

Ainda recém-nascidos, Rômulo e Remo foram colocados dentro de um cesto e abandonados no Rio Tibre. Levado pela correnteza, o cesto parou às margens do Monte Palatino. Ali, os gêmeos foram encontrados e amamentados por uma loba. Depois, um pastor chamado Faustolo acolheu as crianças e cuidou da educação delas.

Quando adultos, Rômulo e Remo reconquistaram o trono de Alba Longa para seu avô. Então, Numitor permitiu que os netos fundassem uma cidade na região onde a loba os tinha encontrado. Eles fundaram a cidade de Roma em 753 a.C.

Surgiu uma disputa entre os dois irmãos para decidir quem reinaria na cidade. Rômulo matou Remo, tornando-se o primeiro rei de Roma.



Loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo, escultura etrusca, c. séculos XI-XII. As figuras dos gêmeos teriam sido acrescentadas à escultura no século XV e são atribuídas a Pollaiuolo.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Você conhece lendas brasileiras? Quais? Faça uma pesquisa sobre uma das lendas que costumavam ser contadas para crianças brasileiras. Podem ser lendas com personagens como Saci-pererê, Curupira, Boto-cor-de-rosa, Iara, Uirapuru, entre outros. Em seguida, formem grupos e produzam uma história em quadrinhos ou uma cena teatral narrando a lenda pesquisada.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Lenda da origem de Roma” contribui para o desenvolvimento da competência CEH4.

Outras histórias

Atividade de pesquisa e produção pessoal, que trabalha o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, com o objetivo de desenvolver a criatividade e o repertório cultural dos estudantes. A seguir, sugerimos algumas fontes de pesquisa que podem ser utilizadas pelos estudantes. Para produzir a história em quadrinhos ou a cena teatral, cada grupo deve se organizar para definir quais membros ficarão responsáveis por elaborar um roteiro explicitando a sequência de ações e falas de cada personagem; criar os desenhos ou escolher vestimentas; apresentar sua produção para os demais colegas.

- FURTADO, Paula; SOUZA, Maurício de [ilustrações]. *Lendas para crianças*. Barueri: Girassol, 2020.
- MACHADO, Regina Coeli Vieira. Lendas indígenas. *Pesquisa Escolar Fundação Joaquim Nabuco*, Recife. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/lendas-indigenas/>. Acesso em: 4 maio 2022.
- PRANDI, Reginaldo; LIRA, Joana. *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Alerta ao professor

O texto “Monarquia”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI11, pois caracteriza as configurações políticas e sociais do período monárquico na Roma antiga.

BROOKLYN MUSEUM OF ART (GIFT OF ROBERT E. WOODWARD BRIDGEMAN IMAGES KEYSTONE BRASIL - MUSEU DE ARTE DO BROOKLYN, NOVA YORK



Vaso funerário grego do século V a.C., encontrado no sul da Itália. A descoberta de objetos como esse na região demonstra a influência grega na Península Itálica.

Glossário

Tito Lívio: escritor romano nascido aproximadamente em 59 a.C., que buscou relatar a história de Roma do momento de sua fundação até o início do século I.

Abóbada: construção em forma de arco, que se apoia sobre paredes ou colunas e serve para cobrir um espaço.

Vista do Arco Etrusco na cidade de Perúgia, capital da Úmbria, Itália. Fotografia de 2019. De origem etrusca, esse tipo de construção em arco foi incorporado posteriormente pela arquitetura romana.

Periodização da história romana

A história da Roma antiga tem mais de mil anos e costuma ser dividida em três grandes períodos.

- **Monarquia** (753 a.C.-509 a.C.) – período em que Roma era ainda uma pequena cidade. A organização econômica e política dessa sociedade foi influenciada pelos etruscos e gregos, povos que já viviam na Península Itálica.
- **República** (509 a.C.-27 a.C.) – período em que os romanos consolidaram suas instituições sociais e econômicas e expandiram seu território. A civilização romana foi tornando-se uma das mais poderosas do mundo antigo.
- **Império** (27 a.C.-476 d.C.) – período em que os domínios romanos atingiram sua máxima expansão. O fim desse período culminou com sucessivas crises que afetaram a porção ocidental do Império Romano.

Monarquia

Existem poucas evidências históricas sobre o período monárquico e, conseqüentemente, sobre a vida dos primeiros reis de Roma. Porém, de acordo com lendas apresentadas por escritores como **Tito Lívio**, os sete reis do período monárquico foram: Rômulo; Numa Pompílio; Tulo Hostílio; Anco Márcio; Tarquínio, o Prisco; Sêrvio Túlio; e Tarquínio, o Soberbo. Desses, os três últimos eram de origem etrusca.

Sob domínio etrusco, a cidade de Roma se fortaleceu. Foram construídas muralhas, pontes, praças, casas de pedra e redes de esgotos. Além disso, a cultura etrusca contribuiu para o desenvolvimento da metalurgia, do comércio de longa distância e da arquitetura usando arcos e **abóbadas**.



Na monarquia, o governo de Roma era exercido pelo rei, pelo Senado e pela Assembleia. Conheça as funções de cada um deles.

- O **rei** era o chefe do governo. Ele tinha poder militar, religioso e judicial. Porém, no desempenho de suas funções, era fiscalizado pelo Senado e pela Assembleia.
- O **Senado** era um conselho formado por anciãos que chefiavam as famílias romanas tradicionais. Esse conselho tinha o poder de aprovar ou vetar as leis propostas pelo rei. A palavra “senado” vem do latim *senex*, que significa “velho ou ancião”.
- A **Assembleia** era formada por patrícios do sexo masculino com idade para servir no exército. Esses homens elegiam funcionários do governo, aprovavam ou rejeitavam as leis de Roma e decidiam também sobre as declarações de guerra e de paz.

Sociedade romana

No período monárquico, a sociedade estava dividida em quatro grupos sociais, descritos a seguir.

- **Patrícios:** formavam a elite da sociedade, concentrando poder político e econômico. De modo geral, eram ricos e possuíam grandes propriedades de terra e rebanhos de gado. Durante um longo período, apenas os patrícios do sexo masculino tinham direitos políticos e podiam ocupar os principais cargos do governo.
- **Plebeus:** formavam a maioria da população. Eram um grupo diversificado constituído de pessoas que trabalhavam na agricultura, no artesanato e no comércio. A princípio, os plebeus não tinham o direito de participar do governo. Além disso, caso não pagassem suas dívidas, podiam ser escravizados.
- **Clientes:** população livre e pobre que prestava diversos serviços aos patrícios em troca de proteção e ajuda econômica.
- **Escravizados:** população que perdia sua liberdade, constituída pelos prisioneiros de guerra e por pessoas que não conseguiam pagar suas dívidas. Os escravizados não tinham direitos políticos. Podiam ser vendidos, alugados ou receber castigos de seu senhor.



Relevo em mármore representando o trabalho no campo do século I. As atividades agrícolas eram desempenhadas por escravizados e plebeus na Roma antiga.

Alerta ao professor

O texto “Sociedade romana” contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI12**, ao associar os direitos políticos a dinâmicas de inclusão e exclusão na Roma antiga. Além disso, favorece o desenvolvimento da habilidade **EF06HI17**, ao caracterizar os grupos sociais e, conseqüentemente, as formas de trabalho no mundo romano antigo.

Alerta ao professor

O texto “República”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI11, pois caracteriza as configurações políticas e sociais do período republicano romano.

República

No final do século VI a.C., os patrícios, que já dominavam o Senado, pretendiam conquistar pleno poder sobre Roma. Em 509 a.C., derrubaram a monarquia e criaram uma nova organização política, a **república**.

A palavra “república” vem do latim *res publica*, que significa “coisa de todos”. Nessa organização, diferentemente da monarquia, o governo da sociedade não seria predominantemente exercido por uma única pessoa, mas sim por um conjunto de pessoas.

No entanto, o que se viu em Roma foi a instalação de um governo dominado pela **aristocracia dos patrícios**. Em grego, “aristocracia” vem de *aristos* = “o melhor” + *cracia* = “poder”. Na prática, aristocracia não é o “governo dos melhores”, mas sim de um grupo de privilegiados que geralmente herda o controle do poder.

Ao longo da República Romana, os plebeus conquistaram direitos políticos que antes eram reservados aos patrícios.

Governo da república

As principais instituições políticas da República Romana eram o Senado, as Magistraturas e as Assembleias.

O **Senado** era o órgão central do governo, sendo controlado pelos patrícios. Era responsável por assessorar os magistrados em assuntos como: relacionamento com as províncias, controle dos gastos públicos, declaração de guerras etc. Os senadores exerciam seus cargos de forma vitalícia, isto é, por toda a vida.

As **Magistraturas** eram responsáveis pelo Poder Executivo, ou seja, pela administração do Estado romano. Conheça, a seguir, as funções dos principais magistrados.



Representação artística de um cônsul romano.

- **Cônsules:** era o cargo mais importante da república. O poder era exercido por dois cônsules que dirigiam as finanças públicas, elaboravam leis, atuavam como juizes e comandavam o Exército. Se houvesse desacordo entre os cônsules, o Senado podia ser chamado para resolver a questão. Em tempo de grave crise, poderia ser nomeado um **ditador**, com mandato de até seis meses, que teria plenos poderes sobre Roma.

- **Pretores:** dedicavam-se sobretudo à aplicação da Justiça.



Representação artística de um pretor romano.



Representação artística de um edil romano.

- **Edis:** cuidavam do policiamento urbano, vigilância dos mercados, fornecimento e distribuição de alimentos, manutenção dos edifícios públicos.

ILUSTRAÇÕES: NATANIEL GOMES ALVES / ARQUIVO DA EDITORA



Representação artística de um questor romano.

- **Questores:** cobravam impostos e administravam o dinheiro público.



Representação artística de um censor romano.

- **Censores:** faziam o **censo** organizando a contagem da população e apuravam o número de **cidadãos** e de seus bens. Além disso, os censores cuidavam da moralidade pública e das finanças. Desta função, deriva o sentido da palavra “censor”, ligada à **censo** (fiscalização da moral).

Assembleias

As **Assembleias** eram formadas por grupos de cidadãos (patricios e plebeus) com poderes para decidir sobre determinados assuntos públicos.

Entre as Assembleias destacamos:

- **Assembleia por tribos:** tinha a função de eleger os magistrados que cuidavam mais diretamente das cidades, como os edis e os questores;
- **Assembleia por centúrias:** tinha como função eleger os principais magistrados (cônsul, pretor, censor) e votar as leis. As centúrias eram grupos de militares organizados conforme seu nível de riqueza. O chefe de cada centúria era o centurião.



MARCOS OLIVEIRAS BY 2.0/AGÊNCIA SENADO

Sessão do Senado Federal brasileiro em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2021. As instituições de governo da República Romana influenciaram a organização política do mundo ocidental.

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir, sobre a República Romana e a expansão territorial que ocorreu no período, tema aprofundado no decorrer do capítulo.

República Romana e expansionismo

“Foi durante o período republicano [...] que Roma transformou-se em um dos impérios mais duradouros da História. Isso aconteceu ao mesmo tempo que movimentos sociais dentro de Roma levaram a um crescente envolvimento popular na política. [...]”

Há controvérsias a respeito da natureza dessa expansão, [...] estariam os romanos deliberadamente adotando uma política intervencionista, com a intenção de conquistar povos e territórios — ou, ao contrário, teria sido a expansão uma consequência não pretendida da vitória de Roma em guerras nas quais ela se envolveu por necessidade, e não por escolha? Dadas as incertezas, [...] é relativamente claro que Roma já desempenhava um papel hegemônico no Mediterrâneo no início do século a.C. [...]”

SCOPACASA, Rafael. Poder popular e expansão da república romana, 200-150 a.C. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 81-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/NGKCsSP96cXgKmmfWSrDQpB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2022.

Alerta ao professor

O texto “Cidadania romana” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12, ao abordar o conceito de cidadania na Roma antiga. Já o texto “Mulheres em Roma” favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI19, ao descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres na Roma antiga.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto de José Murilo de Carvalho sobre a cidadania no Brasil contemporâneo.

A cidadania e os direitos

“Tornou-se comum desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. [...]”

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei.

Eles se desdobram na garantia de ir e vir. [...] Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito de voto que se está falando. [...] Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. [...] Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.”

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-10.

Cidadania romana

Atualmente, **cidadão** é a pessoa que cumpre certas condições jurídicas para exercer direitos e deveres dentro de um Estado. Na Roma antiga, havia diferentes graus de cidadania. Em seu grau pleno, por exemplo, o cidadão podia exercer cargos políticos, votar nas Assembleias, casar-se com outro cidadão e apresentar-se em juízo como sujeito de direito privado.

Na república, patrícios e plebeus eram considerados cidadãos, mas, a princípio, somente patrícios do sexo masculino tinham o direito de ser eleitos para as Magistraturas e votar nas principais Assembleias. Por conta dessa desigualdade, os plebeus passaram a lutar por direitos, ou seja, pela ampliação de sua cidadania.

Ao longo do tempo, a cidadania romana foi estendida, gradativamente, aos súditos de Roma. Assim, foram publicadas leis, como a *Lex Plautia Papira*, de 89 a.C., que concedeu cidadania aos aliados dos romanos residentes na Península Itálica. Posteriormente, em 212, o imperador Caracala concedeu cidadania a quase todos os habitantes livres do Império. Também havia leis que previam a perda da cidadania. Isso podia acontecer, por exemplo, se um cidadão fosse escravizado ou condenado à deportação.

Comparada com Atenas, a cidadania romana incluía as mulheres e tornou-se mais ampla, abrangendo pessoas que viviam de acordo com o Direito e a cultura romana.

Mulheres em Roma

Na Roma antiga, os principais papéis atribuídos às mulheres eram os de mãe, esposa e guardiã do lar. Fora do ambiente doméstico, o que predominou na sociedade romana foi uma situação social desfavorável às mulheres.

Uma das maiores desigualdades ocorria na política, pois as mulheres não tinham o direito de participar das decisões do governo. Todos os cargos políticos do Estado eram exercidos por homens.



Manifestação nacional pelo fim da violência contra as mulheres, em Roma, Itália. Fotografia de 2021. A luta pela garantia da cidadania é um processo constante na História.

154

Texto de aprofundamento

O texto a seguir discute os papéis sociais desempenhados pelas mulheres na Roma antiga.

As mulheres no mundo romano

“Já se mencionou que as mulheres romanas, à diferença das

gregas, não viviam tão apartadas e interagiam mais com os homens. [...] Os estudiosos divergem, no entanto, quanto à caracterização das relações entre homens e mulheres no mundo romano.

Todos concordam que as romanas tinham relativamente uma inserção social bastante ampla,

participavam de banquetes e reuniões sociais importantes, à diferença das esposas gregas, tinham direito de propriedade e podiam ser até mesmo proprietárias de empresas. Embora, por definição, não pudessem votar ou ser eleitas, as inscrições encontradas na cidade de Pompeia mostram que as

O acesso à educação era um privilégio. Meninas e meninos podiam aprender a ler, escrever e calcular. No entanto, o caminho dos estudos terminava mais cedo para as meninas.

Entre as famílias mais ricas, o pai exercia autoridade sobre a esposa, os filhos, os clientes e os escravizados. Era o pai quem decidia sobre o casamento de seus filhos. Os principais objetivos do casamento eram aumentar o patrimônio, estabelecer as alianças políticas e sociais e gerar descendentes. Apesar dessa tradição, a partir do século I aumentaram os casos de mulheres que participavam da escolha de seus futuros maridos e administravam seus próprios bens.

Na vida cotidiana, atividades como cozinhar, tecer e cuidar de crianças eram desempenhadas sobretudo por mulheres. Além dessas atividades, elas realizavam outros trabalhos, por exemplo, na agricultura, no comércio, no artesanato. Também houve mulheres que se dedicaram às atividades religiosas e se tornaram importantes sacerdotisas.

As mulheres participavam de vários eventos públicos, assistindo, por exemplo, às lutas de **gladiadores**, às apresentações teatrais e aos jogos. De modo geral, alguns historiadores indicam que, em comparação com as mulheres gregas, as romanas tinham mais liberdade e não ficavam tão limitadas ao ambiente doméstico.



A. DAGLI ORTIDU/GETTY IMAGES - MUSEU DA CIVILIZAÇÃO ROMANA, ROMA



ALFREDO DAGLI ORTIDU/SHUTTERSTOCK - MUSEU ARQUEOLÓGICO DE NÁPOLES

Retrato de uma jovem de Pompeia, c. 55-79. Por suas vestimentas e por ter um livro em mãos, trata-se, provavelmente, de uma mulher da aristocracia romana.

Glossário

Gladiador: pessoa que lutava com outras pessoas ou animais ferozes para entretenimento do público. Em geral, os gladiadores eram escravizados ou prisioneiros de guerra.

Relevo representando uma serva trazendo comida para uma mulher e seu filho na Roma antiga, século II. As atividades desempenhadas pelas mulheres variavam de acordo com a sua condição social.

155

Espero estar bem e saudações. Para Sulícia Lepidina, esposa de Flávio Cerealis, de Severa.’

Você notou como, neste convite, é a mulher que organiza a festinha e convida as pessoas, tudo de forma autônoma? E isto vivendo em plena fronteira, em um acampamento militar. Podemos imaginar, portanto, como não seria a situação das mulheres em lugares menos isolados e civis. As romanas tinham uma posição ímpar que talvez só possa ser comparada àquela do século XX, no Ocidente, algo notável.”

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 103-105.

mulheres não se furtavam a apoiar, com cartazes, seus candidatos aos cargos públicos, o que está a demonstrar sua influência social. Também graças à Arqueologia, possuímos alguns documentos escritos por romanas, já que a tradição literária não nos transmitiu sequer um texto latino de autoria

feminina. Entre os documentos epigráficos escritos por mulheres, há poemas amorosos, tanto de lavra erudita como popular.

[...] há também outros documentos femininos, como um convite de uma senhora para sua festa de aniversário, por volta do ano 100 d.C., na Bretanha:

‘Cláudia Severa para Lepidina, saudações. Convido-te a vir à comemoração do meu aniversário, no dia 11 de setembro, o que tornará o dia mais agradável, com a tua presença. Saudações a teu marido Cerealis. O meu Élio saúda-te e teus filhos. Espero-te, irmã. Saudações, irmã caríssima.

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir, sobre as Guerras Púnicas.

Aníbal, de Cartago

“Apesar de Roma e Cartago terem disputado durante anos o domínio do Mediterrâneo, os generais romanos não esperavam enfrentar na Europa adversários oriundos do norte da África, a mais de 1500 quilômetros de distância. No entanto, foi bem uma invasão com que se depararam em 217 a.C., sob a liderança do general cartaginês Aníbal.

As duas potências já haviam travado um longo e destruidor conflito – a Primeira Guerra Púnica –, no qual o líder cartaginês Amílcar Barca morreu em ação. De acordo com lendas, Barca jurou que seu filho Aníbal se vingaria; verdade ou não, o fato é que, quando estava na casa dos 20 anos, Aníbal já promovia agressivas incursões ao território romano. Quando se recusou a entregar aos romanos uma cidade espanhola, Roma declarou guerra em 218 a.C., dando início à Segunda Guerra Púnica.

Em um mês, Aníbal já estava a caminho de Roma com cerca de 40 mil soldados, incluindo cavalaria, infantaria e 37 elefantes de batalha. Sua rota o conduziu por terra através da Espanha, por sobre os Pireneus, atravessando o Rio Ródano (que os elefantes cruzaram em balsas), e por sobre os Alpes, em uma travessia montanhosa de 15 dias que se tornaria lendária. Avançando sob tempestades de neve e avalanches, o exército de Aníbal também sofreu ataques dos gauleses, que lançaram pedras do alto das montanhas, semeando o pânico em homens e animais. Apesar disso, Aníbal conseguiu penetrar na Península Itálica com 20 mil soldados, 6 mil integrantes da cavalaria e um elefante sobrevivente.

Conquistas da plebe

No início da república, os plebeus eram **excluídos** do governo. Eles não podiam, por exemplo, exercer cargos da magistratura ou se casar com patrícios, mas eram obrigados a pagar impostos e a servir no exército.

Insatisfeitos com essa situação, os plebeus passaram a exigir mais participação na vida política de Roma. Para demonstrar sua força, em 494 a.C., eles se negaram a servir no exército, a pagar impostos e retiraram-se da cidade. Com isso, os patrícios perceberam que Roma não conseguiria sobreviver sem a participação da plebe e fizeram concessões. Ao longo do tempo, a plebe conquistou:

- **Tribunato da plebe** (494 a.C.): criação da magistratura do **tribuno da plebe**, figura inviolável, que tinha poderes para anular as decisões que prejudicassem os interesses dos plebeus;
- **Lei das Doze Tábuas** (450 a.C.): conjunto de leis escritas, que eram válidas para patrícios e plebeus. Embora o conteúdo dessas leis fosse geralmente favorável ao patriciado, o código escrito deu clareza às normas e evitava arbitrariedades dos magistrados patrícios;
- **casamento com patrícios** (445 a.C.): lei que autorizava o casamento entre plebeus e patrícios. Porém, na prática, só plebeus ricos conseguiam casar-se com patrícios;
- **eleição de magistrados** (367 a.C.): os plebeus conquistaram o direito de serem eleitos às magistraturas como questor, edil, pretor. Em 367 a.C., foi eleito o primeiro cônsul plebeu que, após o cumprimento de seu mandato, ingressou no Senado;
- **proibição da escravização por dívida** (366 a.C.): proibição decorrente de muitos plebeus terem sido escravizados pelos patrícios por não conseguirem pagar suas dívidas.

As diversas conquistas não beneficiaram igualmente todos os plebeus. Cargos públicos e privilégios ficaram concentrados entre os plebeus ricos – que, por sua vez, desprezavam a maioria pobre da plebe da mesma maneira que os patrícios. Dessa forma, o povo romano continuou sendo governado por uma **oligarquia** de ricos poderosos que incluía tanto patrícios quanto plebeus.

Glossário

Oligarquia: governo exercido por um pequeno grupo de pessoas, por uma elite da sociedade.



Relevo em mármore representando plebeus exercendo o ofício de ferreiro, na cidade de Pompeia, na Península Itálica, século I.

156

Alerta ao professor

O texto “Conquistas da plebe” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12, ao associar os direitos políticos a dinâmicas de inclusão e exclusão na Roma antiga.

Guerras e conquistas

Durante a república, Roma participou de várias guerras para defender e ampliar seu poder, território e riqueza. Entre os séculos V a.C. e III a.C., por exemplo, os exércitos romanos passaram a controlar toda a Península Itálica.

Após a conquista da península, Roma enfrentou Cartago, próspera cidade no norte da África em plena expansão comercial. Esses confrontos, chamados **Guerras Púnicas**, ocorreram entre 264 a.C. e 146 a.C. A palavra “púnico” vem do latim e quer dizer “fenício”, em referência ao povo que fundou Cartago.

As batalhas das Guerras Púnicas foram longas e violentas, sacrificando ambos os povos em combate. Ao final, em 146 a.C., os romanos derrotaram os cartagineses. Além disso, ao longo dos séculos II a.C. e I a.C., o exército romano lutou e conquistou diversas regiões, como a da Macedônia, da Grécia, da Gália, da Hispânia, do Egito, da Capadócia e da Judeia (observe o mapa da página a seguir). Com as conquistas, os novos territórios foram transformados em províncias de Roma.

Todos esses conflitos provocaram mudanças na sociedade romana. Entre elas, a expansão do território, o aumento do número de escravizados e da miséria social em contraste com as riquezas do Estado. Essas riquezas cresceram por meio dos espólios de guerra e da arrecadação de impostos das províncias. Além disso, houve o fortalecimento do exército.



DICA FILME

Asterix e Obelix contra César (Alemanha/França/Itália).

Direção de Claude Zidi, 1999. 109 min.

Adaptação dos quadrinhos centrada na invasão da Gália pelos romanos. Comédia que conta a versão dos gauleses, que, ao menos nas histórias em quadrinhos e no cinema, sempre venciam os romanos.

A Batalha de Zama, pintura de Giulio Romano, c. 1570-1580. A batalha representada ocorreu durante as Guerras Púnicas.

Uma das características do exército cartaginense era o uso de elefantes nos combates.

GIULIO ROMANO - MUSEU PUSHKIN, MOSCOW

Na Itália, Aníbal recrutou mais cerca de 20 mil soldados entre os gauleses do norte. Em 216 a.C., enfrentou um enorme exército romano, de 86 mil homens, na cidade de Canas, na Apúlia. Como sabia que os romanos costumavam investir contra o centro da linha inimiga, Aníbal preparou-lhes uma armadilha. Fez com que os soldados adotassem uma formação de arco. A porção central de seus homens recuou diante do avanço romano, ao mesmo tempo em que os dois lados do arco fechavam-se sobre as forças inimigas. Roma perdeu cerca de 50 mil soldados na pior derrota de sua história.

Essa vitória não impediu que a maré virasse contra Aníbal. Incapazes de alcançar Roma, os cartagineses isolaram-se de seus aliados e viram-se sobrepujados pelas legiões romanas. Nesse ínterim, Roma passou a atacar o território cartaginês na Espanha. No final, Aníbal foi convocado de volta ao norte da África para defender sua terra natal. Cartago foi conquistada pelos romanos, Aníbal fugiu para a Bitínia, na atual Turquia, onde se suicidou em 183 a.C., sem se entregar a seus inimigos.”

DANIELS, Patricia S.; HYSLOP, Stephen G. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Abril/National Geographic, 2004. p. 83.

Alerta ao professor

O texto “Roma e o Mediterrâneo” favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI15, ao abordar as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo no mundo antigo e atualmente.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre alguns meios de transporte e de comunicação utilizados pelos romanos antigos.

Transporte e comunicação

“Viagens

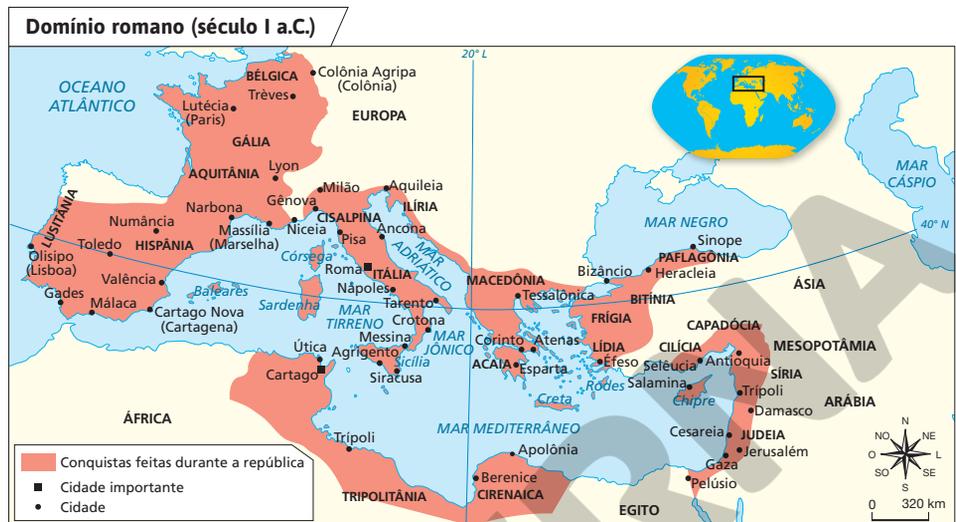
As viagens nunca foram muito rápidas. Por mar, os barcos que transportavam passageiros viajavam quase exclusivamente a vela. Por terra, se havia algumas boas estradas [...], os meios de locomoção eram lentos: o correio imperial (*cursus publicus*), reservado em princípio aos empregados do Estado, fazia cerca de 150 km por dia; as empresas particulares de transporte eram muito numerosas, mas seus postos de muda [abrigo para trocar animais cansados por descansados] eram mais espaçados e só viajavam durante o dia, de modo que não ultrapassavam 60 km diários. Só os ricos, que possuíam liteiras, cavalos, carruagens e postos de muda próprios, iam mais depressa.

Para ir depressa, preferia-se o cavalo. Do contrário, empregava-se a liteira (*lectica*), munida de cortinas e transportada nos ombros de dois, quatro, seis ou oito escravos, conforme as dimensões; o *carpentum*, carruagem de duas rodas, munida de um dossel com cortinas; para saídas urgentes, usava-se o *cissium* ou o *essedum*, pequeno carro descoberto, com duas rodas, que só comportava duas pessoas; e principalmente a *raeda* (ou *reda*), de quatro rodas, carro de viagem por excelência. Fabricavam-se veículos muito confortáveis. [...]

À lentidão das viagens e às inconveniências dos hotéis acrescentava-se a insegurança dos caminhos; nunca foi possível suprimir completamente os ladrões de estrada, mesmo na Itália. [...]

Roma e o Mediterrâneo

Os romanos dominaram grande parte do território ao redor do Mar Mediterrâneo e, com isso, passaram a controlar a navegação que ocorria por lá. Por volta do século I a.C., boa parte dessa região estava sob o domínio romano.



FONTES: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1985. p. 88-89; KINDER, Hermann; HILDEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 102.

Em latim, “mediterrâneo” significa “no meio das terras”. O Mar Mediterrâneo recebeu esse nome porque suas águas estão rodeadas por três continentes: Europa ao norte, África ao sul e Ásia a leste. O Mediterrâneo alcança o Oceano Atlântico através do Estreito de Gibraltar.

No Mediterrâneo, ocorreram intensas trocas culturais de mercadorias, pessoas, saberes e valores. Nele, navegaram pequenos barcos a remo e grandes navios de mercadores, que transportavam até mesmo milhares de escravizados.

Nessa época, o transporte marítimo era mais rápido do que o terrestre, sobretudo em regiões de relevo montanhoso como a Península Itálica.

Atualmente, o Mediterrâneo é uma das principais rotas migratórias do mundo. Milhares de pessoas que vivenciam situações de violência e miséria, principalmente na África e na Ásia, atravessam esse mar em busca de refúgio na Europa.



Imigrantes atravessam o Mar Mediterrâneo para chegar à costa de Malta. Fotografia de 2021.

FLAVIO GASPERINIS/SHUTTERSTOCK

158

Orientação didática

Depois de ler com os estudantes a seção “Painel” intitulada “Estradas romanas”, se possível, apresente algumas informações a respeito das rodovias brasileiras. A situação das rodovias do país é frequentemente retratada em matérias jornalísticas. Recomendamos uma pesquisa prévia sobre o tema para apresentar a eles algumas dessas matérias. Esse tema pode instigá-los a estabelecer relações entre passado e presente.

Veja alguns dados divulgados pela Confederação Nacional de Transportes (CNT), em 2021, sobre a situação das rodovias brasileiras:

- o Brasil tem cerca de 1,7 milhão de quilômetros de rodovias, mas apenas 12,4% delas são pavimentadas;

Continua

PAINEL

Estradas romanas

Durante séculos, os romanos controlaram muitos territórios, impuseram suas leis e transmitiram sua cultura. Nesse processo, foi decisiva a construção de estradas. Vamos conhecer mais sobre as estradas romanas?

Estruturas das estradas

Não foram os romanos os primeiros a construir estradas, aquedutos ou pontes. No entanto, o que chama a atenção em suas obras é a qualidade do acabamento e o tamanho. Calcula-se que o percurso total das estradas pavimentadas tinha aproximadamente 85 mil quilômetros.

Para fazer uma boa estrada, era necessário seguir vários passos, entre eles:

- escolher e estudar a rota da estrada;
- preparar o terreno, cortando vegetações e retirando pedras do caminho;
- fazer um buraco de mais ou menos um metro no terreno;
- sobrepor algumas camadas de pedras e areia para construir uma estrutura sólida que aguentasse peso;
- construir um sistema de escoamento de água de chuva.



Representação artística da construção de uma estrada romana e, no recorte, é mostrado detalhe da estrutura de uma estrada, composta de camadas de pedra e areia.

NATANAEL GOMES ALVES/ARQUIVO DA EDITORA

Exemplos de estradas

- *Via Appia*: construída no ano de 312 a.C., seu projeto inicial traçava uma rota entre duas cidades, Roma e Cápuia. Essa estrada era tão bem-acabada que foi chamada pelos romanos de “A Rainha das Estradas”, em latim, *Regina Viarum*. Mas não se pode considerar a *Via Appia* um modelo típico de estrada romana, pois cada uma era construída de acordo com as condições de seu terreno.
- *Via Salaria*: a construção de estradas ampliou as possibilidades de comunicação e comércio entre várias regiões. Um exemplo de estrada comercial era a *Via Salaria*, que ficou assim conhecida porque foi construída em uma antiga rota utilizada para transportar sal. Assim como nos dias atuais, naquela época o sal era um importante tempero e conservante de alimentos.

A correspondência

Numerosas cartas eram trocadas entre os romanos: cartas de negócios, cartas particulares, e, à falta de jornais, cartas para estar a par dos acontecimentos.

Os bilhetes eram escritos em tabuinhas, que se devolviam escrevendo nelas próprias a resposta [...]. Para as cartas, o material utilizado era o *papiro*. Cartas e bilhetes eram atados com um fio e lacrados [...].

A correspondência oficial circulava rapidamente, sobretudo quando o *correo imperial* [...] foi criado. Os particulares davam um jeito de fazer suas cartas chegarem ao destino quer por intermédio de portadores (mercadores, amigos, funcionários etc.), os quais, aliás, podiam demorar, quer no caso de possuírem grande número de escravos, por meio de escravos que faziam as vezes de correio, quer enfim tratando-se de Roma e seus arredores, entregando-as a moços de recado (*tabellarii*).”

BORNECQUE, H.;
MORNET, D. *Roma e os romanos*. São Paulo: EPU/Edusp, 1976. p. 152-155; 170-171.

159

Continuação

- no Brasil, o transporte rodoviário é responsável pela movimentação de cerca de 65% das cargas e de cerca de 95% dos passageiros;
- as rodovias brasileiras apresentam problemas como a falta de sinalização e pavimentação.

Fonte: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE (CNT). *Pesquisa CNT de rodovias 2021*. Brasília: CNT/SEST/Senat, 2021. p. 12 e 14. Disponível em: https://pesquisarodovias.cnt.org.br/downloads/ultimaversao/Pesquisa_CNT_Rodovias_2021_Web.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

Apesar desses problemas, é possível comentar que existem no país rodovias de boa qualidade, que contam com pavimentação e sinalização adequada. Além disso, algumas delas são conhecidas por sua beleza e admiradas tanto por profissionais do transporte como por aqueles que circulam por elas de modo geral. Assim, se considerar conveniente, é possível mostrar imagens de rodovias como a Via-Serrana/Rota Romântica (Rio Grande do Sul) e a Maceió-Maragogi (Alagoas).

Alerta ao professor

Os textos “Lutas pela liberdade” e “Lutas por terra e trabalho” contribuem para o desenvolvimento das habilidades EF06HI16 e EF06HI17, ao caracterizar aspectos sobre a escravidão e o trabalho livre na Roma antiga.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o convívio entre romanos e os não romanos após as conquistas territoriais.

Os não romanos entre os romanos

“Os romanos conquistaram primeiro a Itália e, depois, toda a Bacia do Mediterrâneo e, pouco a pouco, povos e mais povos foram sendo incorporados ao mundo romano. Ainda que esses outros povos fossem sendo considerados parte de Roma e que, até mesmo, a cidadania fosse concedida a indivíduos ou grupos inteiros, sempre muitos foram os não romanos. Dentre estes, os mais numerosos eram os escravos, muitas vezes provenientes dos lugares mais distantes de Roma. Ao se tornarem escravos deviam aprender a língua, os usos e costumes dos romanos, mas não deixavam de continuar com muitas de suas crenças e valores originais. Talvez o mais famoso exemplo seja o de Espártaco, homem nascido na Trácia, na Europa Oriental. Serviu no exército romano, desertou e tornou-se líder de uma quadrilha. Tendo sido preso, foi vendido como escravo para um treinador de gladiadores. E, em 73 a.C., em Cápua, convenceu outros gladiadores a fugirem. A revolta espalhou-se e noventa mil escravos juntaram-se a eles, sob comando de Espártaco, derrotando os dois cônsules, em 72 a.C. Mas no ano seguinte, foram, finalmente, vencidos. Houve muitas outras revoltas e fugas, mas nenhuma tão grande quanto esta. (A referência à Revolta de Espártaco ultrapassa sua época, pois seu nome foi usado para designar movimentos de resistência e revoltas contra variadas formas de opressão ao longo da História, inclusive no século XX, como no Movimento Espartaquista, na Alemanha, em 1917.)

Quando os romanos conquistaram os gregos, no século II a.C., encontraram uma civilização que

acharam grandiosa. Passaram a estudar a língua e a Literatura gregas, a conhecer a Filosofia, a importar obras de arte e professores gregos. Os romanos de poses passaram a conhecer o grego até melhor do que o latim, como hoje em dia, quando alguns consideram o inglês mais importante

que o português. Os gregos, mesmo conquistados pelos romanos, não se preocupavam em aprender o latim de seus dominadores e, ao contrário, os romanos passaram a usar o grego em tudo o que se publicava no mundo de fala grega. [...]

A maioria dos povos conquistados, contudo, não era assim tão

respeitada pelos romanos. Os povos podiam continuar a usar suas línguas e praticar seus costumes, mas apenas o latim era aceito como veículo de comunicação oficial.”

FUNARI, Pedro P. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 125-126.

Lutas pela liberdade

Com as conquistas territoriais, milhares de prisioneiros de guerra foram escravizados. A escravidão tornou-se uma das bases da economia romana, fornecendo mão de obra para os mais diversos trabalhos na agricultura, no artesanato, no comércio e nos serviços em geral. Apesar do predomínio da escravidão, isso **não** significou a eliminação do trabalho livre.

A população escravizada era formada por pessoas de diferentes origens, como cartagineses, gregos, macedônios e asiáticos. Essa população resistia à escravidão de várias formas.

Entre 136 a.C. e 132 a.C., por exemplo, escravizados se revoltaram e saquearam a Sicília. Posteriormente, em 73 a.C., ocorreu a maior revolta de escravizados da história romana. Calcula-se que a rebelião reuniu cerca de 90 mil pessoas. Foi liderada por Espártaco, um gladiador forte e hábil.

Após dois anos de batalhas, os rebeldes foram cruelmente punidos. Espártaco morreu durante os confrontos com as forças romanas, e 6 mil de seus combatentes foram capturados e crucificados ao longo da *Via Appia*, para servir de exemplo aos demais escravizados.



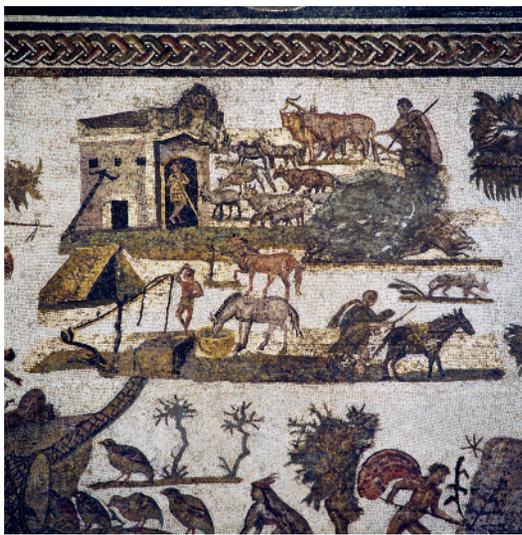
Bailarinos do Teatro Bolshoi encenam *Spartacus* (“Espártaco”, em português) na cidade de Minsk, Belarus. Fotografia de 2019. O espetáculo se baseia na história de Espártaco, líder de uma das maiores revoltas de escravizados ocorridas na Roma antiga.

Lutas por terra e trabalho

As guerras de conquista territorial aprofundaram as desigualdades sociais em Roma. De modo geral, a elite romana beneficiou-se com os conflitos, pois aumentou seu patrimônio em termos de terras, escravizados e metais preciosos. Nesse período, houve o crescimento de latifúndios escravistas (grandes fazendas) que produziam gêneros agrícolas e criavam animais.

Ao contrário da elite, a maioria da população ficou mais pobre. Quando retornavam das batalhas, muitos soldados plebeus, por exemplo, ficavam sem trabalho e sem terras, em consequência do aumento da escravidão e da perda de suas propriedades.

Essa situação levou vários plebeus a deixar o campo e se mudar para a cidade em busca de uma vida melhor. Nas cidades, no entanto, muitos passaram a viver na miséria e, por isso, foram chamados de **proletários**, isto é, aqueles que tinham filhos (*prole*, em latim) e poucos bens.



Mosaico representando uma cena da vida rural, século III. Essa peça foi encontrada na atual Tunísia, região que fazia parte do Império Romano na época.



Detalhe em relevo representando soldados romanos colhendo trigo, século II.

Atividade complementar

Após ler o texto de aprofundamento “Os não romanos entre os romanos” para a turma, peça aos estudantes que respondam às questões a seguir.

1. Quem foi Espártaco e o que ele fez?

Resposta: Espártaco foi o líder de uma importante revolta de escravizados na Roma antiga. Nascido na Trácia, localizada na Europa Oriental, ele serviu no exército romano e, depois, desertou, sendo preso e vendido como escravo para um treinador de gladiadores. Em 73 a.C., comandou uma grande revolta que reuniu cerca de 90 mil escravizados e derrotou dois cônsules.

2. Que povo dominado pelos romanos conquistou a admiração deles? Explique.

Resposta: Os gregos foram dominados pelos romanos no século II a.C. Mas os romanos passaram a admirar e a difundir a cultura da Grécia antiga, estudando a língua, a Literatura, a Arte e a Filosofia gregas, por considerarem a civilização grega grandiosa.

3. Em sua opinião, na atualidade, a língua inglesa é mais valorizada do que a língua portuguesa no Brasil? Debata o assunto com os colegas pensando em situações do cotidiano.

Resposta: Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, assim como os romanos admiravam a língua grega, existem atualmente muitos brasileiros que admiram a língua inglesa e procuram aprender esse idioma. Explique que o poder econômico, político e cultural dos Estados Unidos se manifesta, entre outras formas, pela difusão da língua inglesa em diversos países do mundo, inclusive no Brasil. Além disso, é possível mencionar que há muitas expressões inglesas incorporadas ao nosso cotidiano, tais como *mouse*, *marketing*, *hot dog*, *pendrive*, *notebook*, *web*, *on-line*, entre outras.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que detalha a história dos irmãos Graco como tribunos da plebe.

A revolução dos Graco

“Em 133 a.C., Tibério Graco (163-133 a.C.), que descendia de uma das mais honradas famílias de Roma, foi eleito tribuno. Insatisfeito com a injustiça imposta aos camponeses e reconhecendo que o exército romano dependia da lealdade dos pequenos proprietários, Tibério tornou-se o porta-voz da reforma agrária. Propôs uma solução simples e moderada para o problema dos camponeses sem terra: a reaplicação de uma lei antiga que proibia a qualquer pessoa usar mais de 312 acres de terra pertencentes ao Estado, obtida durante a unificação da Itália. Por muitos anos a classe alta ignorara essa lei, ocupando ilegalmente imensos lotes de terra pública e tratando-os como se fossem seus. Ao colocar em vigor a lei, Tibério esperava liberar os lotes para redistribuí-los aos sem terra.

As principais famílias romanas consideravam Tibério como um revolucionário que lhes ameaçava as propriedades e a autoridade política. Julgavam-no um democrata que enfraqueceria o Senado, sede do poder aristocrático, em benefício da Assembleia, que representava os plebeus. Acaso não propusera Tibério que a Assembleia organizasse os negócios e dispusesse do tesouro de Pérgamo, a mais nova província romana? Certamente essa atitude violou o direito senatorial de controlar as finanças e administrar as províncias, afirmavam os senadores. Para alguns, Tibério era um agitador de massas cujo objetivo era destruir a constituição romana e tornar-se um governante absoluto. O fato de Tibério tentar reeleger-se tribuno favoreceu esse julgamento, uma violação à tradição constitucional. Para preservar esse *status quo*, em que o poder e a riqueza se concentravam nas mãos de algumas centenas de famílias, os senadores extremados assassinaram Tibério e cerca de 300 de seus partidários, cujos corpos foram lançados ao Tibre.

Tibério e Caio Graco

O aumento da miséria e da escravidão gerou conflitos sociais. Procurando resolver esses problemas, os tribunos da plebe faziam propostas de reformas, mas não conseguiam aprová-las no Senado. Foi o caso dos irmãos Tibério e Caio Graco, eleitos em diferentes momentos para o cargo de tribuno da plebe.

Em 133 a.C., Tibério Graco fez as primeiras propostas: limitar o tamanho dos latifúndios (grandes propriedades rurais) e distribuir terras e trigo aos plebeus. Os patrícios derrotaram o projeto de **reforma agrária** no Senado e Tibério foi morto por seus opositores.

Dez anos depois, Caio Graco retomou os projetos do irmão Tibério. Conseguiu alguns avanços, como a venda de trigo para a população por preços mais baixos. No entanto, a oposição do Senado acabou levando Caio Graco à morte. As reformas sociais fracassaram e a república enfrentou novas turbulências sociais.



Escultura de bronze representando os irmãos Graco, de Jean-Baptiste Claude Eugène Guillaume, 1853.

Crise e fim da república

Diante dos conflitos políticos em Roma, o Senado perdeu poderes para os chefes militares. Isso ficou mais evidente em 59 a.C., quando os senadores nomearam três chefes militares: Júlio César, Crasso e Pompeu. Eles formaram uma cúpula de governo, o chamado **primeiro triunvirato**.

Posteriormente, surgiram disputas entre esses três chefes militares. No final, Júlio César venceu seus rivais, assumiu altos cargos e obteve grande popularidade. Acumulou o cargo de cônsul, tribuno, sumo sacerdote, supremo comandante do exército e, por fim, de ditador vitalício. Durante seu governo, construiu obras monumentais, reorganizou o governo, distribuiu terras aos cidadãos com famílias maiores e impulsionou a colonização das províncias.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

A população brasileira vive de maneira extremamente desigual. Como essas desigualdades sociais se expressam em seu dia a dia? De que modo você as percebe?

162

Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que as desigualdades sociais no Brasil podem ser percebidas em diversas situações cotidianas, como aquelas relacionadas à moradia, à educação, à saúde, ao trabalho, ao transporte e ao consumo em geral.

Com tantas realizações e tantos poderes, César despertou contra si o ódio de muitos patrícios. Diziam que César pretendia proclamar-se rei. Foi então que um grupo de senadores, liderado por Bruto e Cássio, acusou César de pretender acabar com a república. Ao comparecer ao Senado, César foi assassinado pelos opositores, em 44 a.C.

Com a morte de César, líderes políticos como Marco Antônio (apoiado pelos plebeus), Otávio (sobrinho e herdeiro de César) e Lépido (general competente) formaram o **segundo triunvirato**, em 43 a.C. Aliaram-se para combater os senadores que conspiraram contra Júlio César. Sufocada a conspiração, Marco Antônio, Otávio e Lépido entraram em disputas políticas. Ao final dessas disputas, Otávio saiu-se vitorioso e, a partir de 27 a.C., tornou-se o principal governante de Roma e suas províncias, como estudaremos no próximo capítulo.

Vestígios da Cúria de Pompeu, em Roma, Itália. Fotografia de 2021. O local era um dos salões onde o Senado romano se reunia e onde Júlio César foi morto.



LAPAIRKRAIPASHUTTERSTOCK



Júlio César representado em escultura de mármore do século I.

LEEMAGEUNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - MUSEUS CAPITOLINUS, ROMA

A causa da reforma agrária foi outra vez retomada por Caio Graco (153-121 a.C.), irmão mais novo de Tibério. Este, um orador talentoso e emotivo, conquistou o apoio dos pobres da cidade e foi eleito tribuno em 123 a.C. Por ser um político mais astuto do que o seu irmão, Caio aumentou o número dos seus partidários, favorecendo os Equites, a nova classe de mercadores plebeus e prometendo cidadania plena a todos os italianos. Ajudou os pobres ao reapresentar o plano de seu irmão de distribuição de terras e ao lhes possibilitar a compra de cereais do Estado por menos da metade do preço do mercado. No entanto, tal como seu irmão, despertou o ódio da classe senatorial. Desencadeou-se em Roma uma rápida guerra civil em que Caio Graco (que talvez tenha cometido suicídio) e 3000 dos seus seguidores morreram.

Ao matar os irmãos Graco, o Senado substituiu a razão por violência e tornou o assassinato um meio de se desfazer da oposição incômoda. Uma classe governante não pode comportar-se como arruaceiros. Logo a clava e a adaga tornaram-se armas comuns na política romana, mergulhando, desse modo, Roma numa era de violência política que terminou com a destruição da república.”

PERRY, Marvin *et al.*
Civilização ocidental: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 120.

- a) Quanto recebiam por mês, aproximadamente, um trabalhador livre e um senador romano? Calcule quantas vezes um senador romano ganhava a mais que um trabalhador comum.
- b) Atualmente, qual é o valor do salário mínimo no Brasil e quanto recebe por mês um senador brasileiro? Calcule quantas vezes um senador brasileiro recebe a mais que um trabalhador que ganha salário mínimo.
- c) Pesquise quais profissões, em média, recebem remuneração mais alta e quais recebem baixa remuneração. Levante hipóteses que poderiam explicar a diferença de rendimento entre as profissões. Elabore argumentos e compartilhe com os colegas um breve relatório com suas conclusões.

5. Leia o texto a seguir com atenção e, depois, responda às questões.

Mundo interligado

Com a expansão do Império Romano, expandiram-se também suas estradas. Elas foram importantes do ponto de vista militar, porque permitiam o deslocamento rápido das tropas, e comercial, uma vez que por elas circulavam viajantes e mercadorias. Ao facilitar o transporte e a comunicação, as estradas aproximaram culturas variadas.

No mundo atual, os setores de transporte e de comunicação passaram por transformações aceleradas. Vivemos em um planeta interligado por redes físicas (estradas, linhas aéreas, rotas marítimas) e virtuais, especialmente redes de comunicação. É cada vez maior a quantidade de pessoas, informações, bens e serviços que circulam pelo mundo.

Texto elaborado pelos autores.

- a) Qual era a importância das redes de comunicação e transporte para o Império Romano?
 - b) Quais são os meios de transporte e de comunicação que você mais utiliza?
6. No século II a.C., durante a República Romana, Tibério Graco fez o seguinte discurso sobre os soldados plebeus:

“Os animais selvagens espalhados pela Itália têm, cada um, seu buraco, seu antro [...] e aqueles que combatem e morrem pela Itália só têm o ar e a luz: nada mais. Sem casa, sem morada fixa, perambulam com suas mulheres e filhos. [...]

[*Esses soldados*] Fazem a guerra e morrem unicamente pelo luxo e a opulência de outrem: nós os chamamos de senhores do mundo, mas eles não possuem sequer um torrão de terra.”

PLUTARCO. Vida de Tibério Graco. *Apud*: GOVERNO do Estado de São Paulo. Secretaria de Educação/Cenp. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau*: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/Cenp, 1979. p. 65.

- a) Quem é o autor do discurso? Qual é data do documento?
- b) O que o autor está denunciando?
- c) Que cargo político o autor do texto desempenhou em Roma? Que reformas ele propôs?

b) Resposta pessoal. É possível que os estudantes mencionem redes sociais e aplicativos de mensagens como os meios de comunicação que eles mais utilizam. Aproveite para explorar mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo, comentando outros meios, como a televisão, o rádio, o jornal impresso e o telefone. Sobre os meios de transporte, procure explorar com os estudantes os meios mais utilizados e os meios alternativos, destacando os impactos ambientais de cada um deles.

6. a) O autor é Tibério Graco, e seu discurso foi proferido no século II a.C., durante a República Romana.

b) Em seu discurso, Tibério denunciava a miséria em que viviam os soldados plebeus depois que voltavam das batalhas. Na época da República Romana, muitos plebeus participavam dos exércitos. Eles lutavam para que Roma conquistasse diversos territórios ao redor do Mar Mediterrâneo. Porém, ao retornarem para casa, muitos soldados ficavam sem trabalho e sem terras. Já a elite romana se beneficiava das conquistas militares, aumentando suas riquezas.

c) Tibério Graco era tribuno da plebe e, em 133 a.C., ele propôs reformas para limitar o tamanho dos latifúndios (grandes propriedades rurais) e distribuir terras e trigo aos plebeus. Foi morto por seus opositores.

Continuação

c) Atividade de pesquisa e levantamento de hipóteses. Uma possível fonte de pesquisa é a reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2022/02/02/veja-listadas-ocupacoes-com-os-100-maiores-e-menores-salarios-de-contratacao-no-pais-em-2021.ghtml> (acesso em: 25 abr. 2022).

Espera-se que, em seus relatórios, os estudantes apontem que as diferenças de rendimento entre as profissões podem decorrer de diversas condições, incluindo o grau de qualificação exigida, eventuais riscos à saúde física e mental, contextos históricos e decisões políticas.

5. a) As redes de comunicação e transporte eram importantes no

Império Romano, assim como em outras sociedades, porque viabilizavam o controle militar e econômico e a circulação de pessoas, produtos, cultura e informações. Para responder a essa questão, sugerimos a leitura do texto de aprofundamento “Transporte e comunicação” (p. 158-159).

Habilidades da BNCC

- EF06HI13
- EF06HI14
- EF06HI15
- EF06HI16
- EF06HI17

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o império e a cultura na Roma antiga, e de assuntos correlatos, como o apogeu e a crise do Império Romano, a construção de obras colossais como o Coliseu e os aquedutos, palácios, templos e monumentos, a difusão da língua do império, o latim, que deu origem a várias outras línguas, incluindo o português, o desenvolvimento do Direito e a oficialização do cristianismo como religião do império.

- **Compreender** o conceito de “império” no mundo antigo, com base na análise da sociedade romana.
- **Conhecer** os principais aspectos do Império Romano, de sua instauração ao seu declínio.
- **Conhecer** produções culturais romanas, com destaque para a arquitetura, o Direito, a língua e a religião.
- **Refletir** sobre as influências da cultura romana nas sociedades ocidentais.

UNIDADE 3 Antiguidade Clássica

CAPÍTULO

9

Império e cultura romana

Os romanos realizaram trocas culturais com diversos povos – como gregos e egípcios – e também difundiram elementos de sua cultura por meio da arte, do direito, da língua e da religião.

O latim era a língua falada pelos romanos. Essa língua influenciou a formação de diversos idiomas, incluindo o português. A língua portuguesa teve origem em uma província romana chamada Lusitânia, que corresponde à região atual de Portugal e Espanha.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Por que você acha que Roma é conhecida como “cidade eterna”?



Fachada do Panteão, em Roma, Itália. Fotografia de 2021. O edifício do Panteão romano foi encomendado durante o governo de Otávio Augusto e era um templo dedicado a todos os deuses.

166

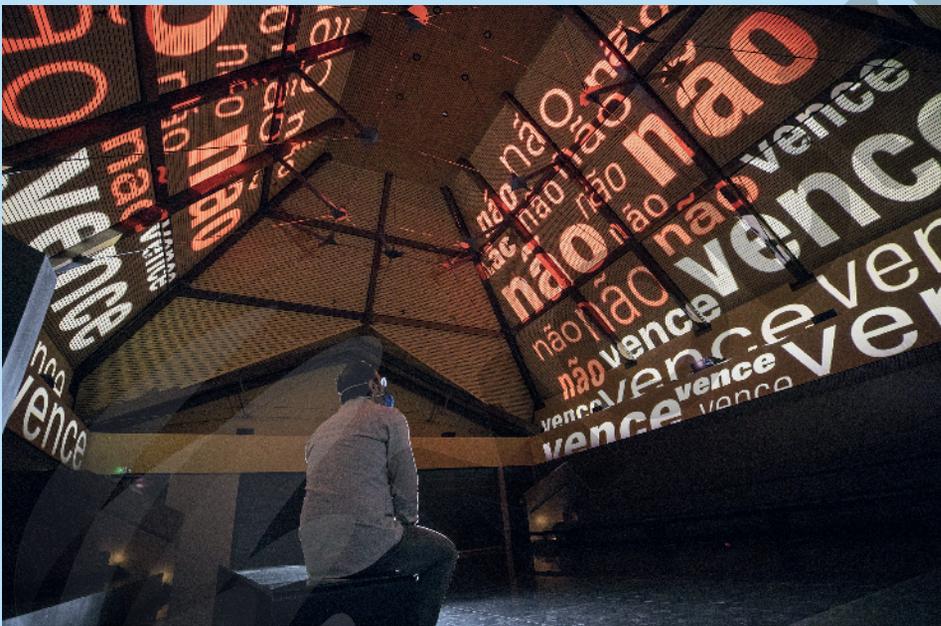
Para começar

Resposta pessoal, em parte. A expressão “cidade eterna” aplicada a Roma refere-se, por exemplo, ao longo período de assentamento populacional nessa cidade. Além disso, a expressão remete à perenidade da influência cultural romana. Essa influência pode ser demonstrada, por exemplo, pelo uso de línguas latinas (português, espanhol, francês, italiano e romeno) no mundo contemporâneo.



JORGE ARMESTAR/EUROPA PRESS/GETTY IMAGES

Abertura de festival teatral da cidade de Mérida, Espanha, nas ruínas de um teatro romano construído no século I. Fotografia de 2021.



EDUARDO KWAP/FOLHAPRESS

Exposição no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2022. A língua portuguesa derivou-se do latim e atualmente é falada por mais de 282 milhões de pessoas nos cinco continentes.

Alerta ao professor

A abertura de capítulo, bem como o boxe “Para começar”, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG3, CECH5, CEH1 e CEH5.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata da implementação de uma nova ordem que garantiria a construção de uma unidade no Império Romano.

Uma nova ordem

“Um aspecto importante no que se refere à construção de uma unidade do império está vinculado à posição do imperador. Nunca se tratou de um cargo legalmente regulado, mas que delimitava uma unidade político-institucional, para além do aspecto de unidade identitária. Essa posição se manteve pouco clara do ponto de vista institucional e dependia da construção de um consenso político em torno de um indivíduo que detinha a posição mais alta nas hierarquias compostas do império. Para manter esse consenso, cada imperador se esforçou para gerar uma distribuição de benefícios e construir uma imagem de que nada acontecia no império sem sua anuência. Mais do que apenas uma referência simbólica, o imperador era o polo para onde convergiam os diversos grupos que se constituíam no interior do império, seja qual fosse o viés de suas identidades.

Os primeiros cem anos do império foram de adaptações institucionais. Roma, a capital, continuou a ser o centro do poder, mas agora de um poder imperial. Muitas das instituições da velha pólis foram mantidas, embora reformuladas. [...]

A plebe de Roma, que chegava a quase um milhão de habitantes, perdeu seu poder legislativo e foi acolhida na clientela de Augusto, que garantiu o abastecimento de trigo, gratuito ou mais barato. Os imperadores reforçaram uma antiga política de distribuição de dinheiro e de promoção de festividades – que culminariam nos grandes centros de diversão da plebe (o circo), onde se realizavam corridas de cavalo, o teatro e, mais tarde, nos anos 70 d.C., o grande anfiteatro do Coliseu.

Houve um reordenamento progressivo das províncias, com o estabelecimento de impostos

Império

Após a morte de Júlio César e de uma série de disputas políticas, seu sobrinho Otávio tornou-se governante de Roma. Ao assumir o governo, Otávio acumulou poderes e títulos, como o de **augusto** (“divino” ou “sagrado”) e o de comandante supremo das forças militares. Ele diminuiu o poder do Senado e passou a nomear pessoas de sua confiança para os cargos mais importantes.

De acordo com alguns historiadores, o governo de Otávio Augusto marca, em termos práticos, o início do Império Romano, que durou de 27 a.C. até 476 e atingiu sua maior extensão territorial no século II. Em latim, a palavra **imperium** significa “comando”, “autoridade suprema”.

O **império** é uma forma de governo monárquico na qual um poder centralizado controla um amplo território e uma numerosa população. Nessa forma de governo, o imperador era a autoridade máxima, atuando como chefe militar, administrativo e religioso. Com o acúmulo de poderes, para evitar rebeliões, o imperador precisava dialogar e manter um bom relacionamento com diversos grupos sociais.

DICA INTERNET

O Coliseu

Disponível em: <https://www.il-colosseo.it/pt/visita-virtuale.php>. Acesso em: 6 mar. 2022.

O site oficial do Coliseu oferece passeios virtuais a vários sítios históricos de Roma, como o Panteão, o Fórum, entre outros.

DICA LIVRO

ROSS, Stewart. *Roma antiga. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.*

Ilustrações, painéis e textos apresentam aspectos da vida e dos costumes do Império Romano.

Domínio romano (séculos I a.C.-II d.C.)



FONTES: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1985. p. 88-89; KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madri: Istmo, 1982. p. 102.

168

Alerta ao professor

O texto “Império”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CECH5, CECH7, CEH1, CEH4 e CEH5**, bem como contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF06HI13, EF06HI15, EF06HI16 e EF06HI17** ao conceituar “império” na Roma antiga, apresentar dinâmicas comerciais no Mediterrâneo, caracterizar formas de abastecimento e organização social no Império Romano e, por conseguinte, aspectos sobre a escravidão e o trabalho livre no mundo romano antigo.

Pax Romana

O governo de Otávio deu início a um período chamado de *Pax Romana* (“Paz Romana”), que durou mais de dois séculos. Esse longo período foi marcado por certa estabilidade política e prosperidade. Foram construídas grandes obras, como edifícios, aquedutos, estradas, portos e anfiteatros.

Durante o século II, o Império Romano atingiu seu tamanho máximo: cerca de 4 milhões de quilômetros quadrados, onde alguns calculam que viviam mais ou menos 70 milhões de pessoas. Dessa população, aproximadamente um terço era formado por pessoas escravizadas.

Os custos para sustentar o Império Romano, porém, eram elevados. Para manter a administração pública, a força militar e o luxo da elite, muitos impostos eram cobrados de seus habitantes. Isso gerava revoltas.

Com o fim das conquistas militares, o exército procurou garantir a obediência das províncias ao governo central. Embora ocorressem revoltas contra o poder imperial, as rebeliões eram rapidamente contidas pelas forças militares de Roma.

Desenvolvimento econômico

Durante os dois primeiros séculos do império, a economia romana teve grande desenvolvimento. Observemos suas principais atividades:

- exploravam-se ouro e prata na Espanha, na Dácia (atuais Romênia e Moldávia) e na Bretanha (atual Reino Unido);
- traziam-se cavalos, alimentos e tecidos da Gália (que correspondia principalmente à atual França);
- produziam-se grandes quantidades de trigo no Egito;
- negociavam-se algodão, especiarias e pedras preciosas da Índia.

Diversos outros produtos vinham da Arábia e da China. Havia um comércio ativo com o norte da África. O destino da maioria desses produtos era Roma, de onde eram distribuídos para as demais províncias do império.

Várias causas estimularam o desenvolvimento da economia romana, especialmente o comércio. Entre elas, destacaram-se a existência de uma moeda comum (o denário), a aplicação do Direito romano e a construção de estradas, pontes e portos ligando diversas regiões do império.



Frente de moeda romana, o denário, com a figura do imperador Otávio Augusto, século I.



Verso do denário, século I.

EDUARDO ESTEVEZ/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

EDUARDO ESTEVEZ/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

mais precisos – tanto sobre as cidades como sobre o comércio nos portos [...]. Nos seus dois primeiros séculos, o império funcionava, ainda, como uma aliança de cidades: algumas eram livres, outras aliadas, outras colônias, outras ainda eram municípios, que recebiam sua ordenação a partir de Roma. Só aos poucos, nos séculos seguintes, seus estatutos foram uniformizados. [...]

A principal base política de sustentação do império sempre foram as cidades. [...] Era através das cidades que o poder se exercia, que a paz se mantinha e que os impostos eram cobrados, através de uma aliança entre suas elites e o imperador. Muitos historiadores consideram, hoje, o império uma aliança conservadora das elites urbanas com o poder imperial. O império suprimiu, como os antigos reinos helenísticos não haviam conseguido, qualquer possibilidade de revolta local, que era rapidamente anulada.”

GUARINELLO, N. L.
História antiga. São Paulo: Contexto, 2013. p. 141-143.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você já viajou para lugares distantes de sua casa? Para onde?

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências CG8 e CECH7.

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo da atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências pessoais dos estudantes. É possível indagar o estudante sobre o que ele aprendeu em sua viagem e que vias de transporte utilizou. Comente que, na época do Império Romano, os meios de transporte e comunicação eram mais restritos do que na atualidade. No entanto, esses meios são fundamentais para a realização de trocas culturais e econômicas, tanto na Roma antiga quanto hoje.

Alerta ao professor

O boxe “Outras histórias” intitulado “Pão e circo” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG4, CEH5 e CEH7.

Outras histórias

1. O objetivo da política do “pão e circo” era controlar a grande população romana que vivia pelas ruas e a tensão social do período, pois o desemprego e a falta de alimentos atingiam elevadas proporções. Para isso, as autoridades distribuíam alimentos (pão) e promoviam espetáculos públicos (circo). Em latim, *circus* se refere a um local circular destinado à apresentação de espetáculos.
2. É possível dizer que a população romana se divertia de várias maneiras. Durante o império, sobretudo, havia espetáculos públicos, como combates de gladiadores, corridas de bigas e apresentações de ginastas e equilibristas. Além disso, comente com os estudantes que os mais ricos se divertiam fazendo banquetes e festas.

OUTRAS HISTÓRIAS

Pão e circo

Roma foi uma das maiores cidades do mundo antigo. No século II, tinha mais de 1 milhão de habitantes, boa parte deles sem trabalho contínuo.

Havia tensão social pelas ruas, pois o desemprego e a falta de alimentos atingiam grandes proporções. Para controlar a situação, as autoridades distribuíam alguma comida e promoviam espetáculos. Eram tantos espetáculos e festas que o calendário chegou a ter mais de cem feriados por ano.

O poeta latino Juvenal, que viveu em Roma entre os séculos I e II, criticou os romanos dessa época por não quererem mais do que “pão e circo”.

A elite de Roma, no entanto, não foi capaz de garantir comida e lazer a todas as pessoas pobres. Nas ruas, nas praças, nas oficinas, nos mercados ou nas tabernas, os próprios plebeus buscavam meios para sobreviver e se divertir.

THE PRINT COLLECTOR/ALAMY
FOTARENA - GALERIA DE ARTE DE MANCHESTER



A corrida de bigas, pintura de Alexander von Wagner, c. 1882. As disputas de bigas aconteciam em um espaço chamado Circo Máximo, local de livre acesso a toda a população, incluindo mulheres e plebeus.

LONGFIN MEDIA/SHUTTERSTOCK



Ruínas do Circo Máximo, em Roma, Itália. Fotografia de 2019.

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Com que objetivo a política do “pão e circo” foi criada pelas autoridades na Roma antiga?
2. Que tipo de espetáculo divertia os romanos nessa época?

Crise do império

A partir do século III, o Império Romano entrou em crise e passou por transformações que levaram à sua divisão. Com seu imenso território, o império tinha muitas despesas. Era preciso sustentar funcionários administrativos e soldados em diversas províncias. Para isso, o governo aumentava os impostos e emitia mais moedas. Assim, os preços subiam e o dinheiro perdia valor, no processo conhecido como **inflação**.

Para enfrentar as dificuldades, os latifundiários criaram o **colonato**. Nesse sistema, o camponês, chamado **colono**, cultivava um pedaço de terra e entregava ao proprietário parte da colheita. Alguns colonos eram ex-escravizados libertos e camponeses livres empobrecidos que tinham perdido suas terras. Nessa época, a insegurança das cidades e a busca por alimentos fizeram muita gente migrar para o campo.

A crise agravou-se quando os romanos tiveram de enfrentar a pressão militar de povos estrangeiros. Esses povos – hunos, germanos, celtas, eslavos –, denominados “bárbaros” pelos romanos, tinham outras culturas, outros modos de ser e de viver e não falavam o latim.

Os efeitos da crise foram maiores na parte ocidental do império. Percebendo isso, o imperador Constantino decidiu mudar a capital do Império Romano para a parte oriental em 330. Assim, ele mandou remodelar a cidade de **Bizâncio** (na atual Turquia), que passou a ser chamada **Constantinopla**.

Anos mais tarde, em 395, o Império Romano foi dividido em duas grandes partes: o **Império do Ocidente**, com sede em Roma, e o **Império do Oriente**, com sede em Constantinopla.

Com o aumento dos ataques externos, ocorreu a queda do Império Romano do Ocidente em 476. Já o Império Romano do Oriente transformou-se e sobreviveu até 1453, quando os turcos conquistaram Constantinopla.

Atividade complementar

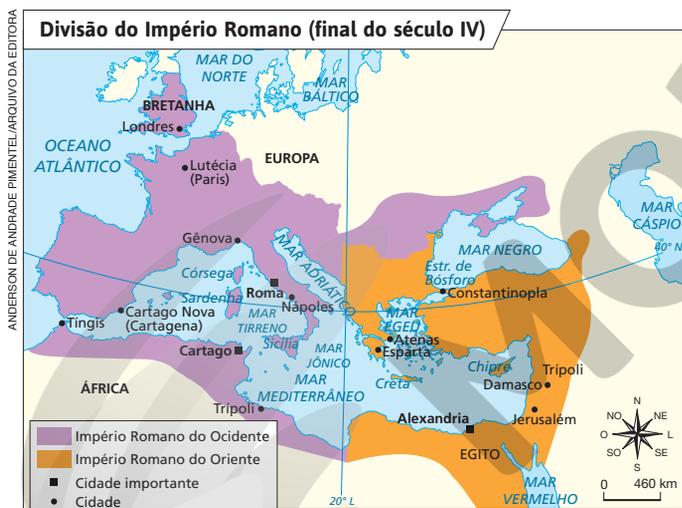
1. Pesquise em um dicionário os significados atuais da palavra “bárbaro”.

Resposta: Após os resultados levantados pelos estudantes, comente as ambiguidades da palavra “bárbaro” e a bipolaridade entre “civilizado” e “bárbaro”. Explique, por exemplo, que a pessoa ou grupo social que se autointitula “civilizado” constrói sua identidade em relação a quem considera “bárbaro”. Mais do que uma relação de oposição, trata-se de uma relação de complementariedade, porque o “civilizado” precisa do “bárbaro” para definir sua própria identidade.

2. Você já usou a palavra “bárbaro”? Com qual significado?

Resposta: Resposta pessoal. Solicite aos estudantes que deem exemplos de frases em que aparece a palavra “bárbaro” e, depois, identifiquem o sentido que a palavra apresenta na frase. Comente que a palavra “bárbaro” era usada pelos romanos para designar os povos que viviam fora das fronteiras do Império Romano e não falavam o latim. Além dos romanos, os gregos usavam a mesma palavra para se referir a todos os que não faziam parte de seu mundo (Hélide), ou seja, que não falavam a língua grega nem compartilhavam seus costumes. Assim, a palavra “bárbaro” era usada por esses povos com um sentido etnocêntrico.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



RESPONDA NO CADERNO

OBSERVANDO O MAPA

Quais cidades destacadas no mapa estão localizadas mais a leste (Império Romano do Oriente)? E mais a oeste (Império Romano do Ocidente)?

FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 104.

171

Alerta ao professor

O texto “Crise do império” favorece o desenvolvimento da habilidade **EF06HI14**, ao abordar o contato dos romanos com povos estrangeiros, denominados “bárbaros”. Já o boxe “Observando o mapa” contribui para o desenvolvimento da competência **CECH7**.

Observando o mapa

As cidades em destaque no mapa que estão localizadas mais a leste são Trípoli, Damasco e Jerusalém. E, mais a oeste, estão localizadas Tíngis, Londres e Cartago Nova.

Alerta ao professor

O texto “Arquitetura romana”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG3** e **CEH1**. Já o boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências **CG2, CECH5** e **CEH3**.

Para pensar

Resposta pessoal. O estudante pode mencionar os estádios de futebol, as arenas de boxe, de MMA (sigla em inglês de Mixed Martial Arts – “Artes Marciais Mistas”), ou outras construções onde o espetáculo principal acontece na parte central e o público ocupa o entorno. Os estádios de futebol também costumam ser a céu aberto, mais um aspecto de semelhança com a arquitetura do Coliseu romano.

Arquitetura romana

A arquitetura romana destacou-se como a arte capaz de combinar o útil com o belo. Os romanos construíram, por exemplo, anfiteatros, termas, aquedutos, templos, palácios e monumentos.

Com as conquistas militares, as construções tornaram-se mais elaboradas, demonstrando a riqueza da sociedade romana. A arquitetura adquiriu um aspecto grandioso com a introdução de elementos como as abóbadas, as cúpulas e as colunas de origens gregas. Além disso, essas construções foram decoradas com diversas esculturas.

Coliseu e as lutas de gladiadores

O Anfiteatro Flávio, mais conhecido como Coliseu, foi construído entre os anos de 72 e 80. As obras começaram por ordem do imperador Flávio Vespasiano e terminaram durante o governo de seu filho e sucessor Tito.

Essa obra monumental tinha uma estrutura elíptica de 188 metros de comprimento, 155 metros de largura e 57 metros de altura. Assim, o Coliseu tornou-se o maior anfiteatro romano, com capacidade para cerca de 50 mil pessoas.

Nas arenas do Coliseu, ocorriam diversos eventos, como apresentações teatrais e lutas de gladiadores. Em geral, os gladiadores eram pessoas escravizadas ou prisioneiros que lutavam entre si ou com animais ferozes para entreter o público. As lutas ocorreram no Coliseu até 404, quando o imperador Flávio Honório proibiu esse tipo de entretenimento.

DICA LIVRO

ANDE, Edna. Roma: arte na Idade Antiga. São Paulo: Callis, 2011.

A obra faz um panorama sobre a arte produzida na Roma antiga.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

Em sua avaliação, que construção atual lembra o Coliseu? Reflita e comente com os colegas.

Vista aérea do Coliseu de Roma.
Fotografia de 2020.



ALESSANDRO SERRANO/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Termas, aquedutos e arcos do triunfo

As termas eram lugares para banhos, práticas esportivas e culturais. Elas eram encontradas em todas as grandes cidades romanas. Só na Roma do século IV havia cerca de mil termas. As termas contavam com fornos para fornecimento de água quente, morna e fria, salas de massagem e de ginástica, além de quadras de esportes. Nesses locais, havia também bibliotecas, salas de música e salões para conversar.

Aqueduto é uma construção que conduz água de uma fonte até um reservatório na cidade. Os aquedutos começaram a ser construídos nos domínios romanos a partir do século IV a.C. Os romanos achavam tão importante ter acesso à água fresca que havia mais de 400 quilômetros de aquedutos só em Roma, fornecendo cerca de 300 milhões de litros de água por dia aos moradores da cidade.

Os arcos do triunfo são um tipo de monumento decorativo em formato de arco construído em locais públicos. Geralmente, tinham como objetivo homenagear governantes ou militares que sobressaíam em guerras. Esses homens e seus comandados costumavam desfilar pelas ruas de Roma e passar sob o arco, exibindo consigo as riquezas e os prisioneiros de guerra, que acabariam sendo escravizados.

■ Direito

O desenvolvimento do Direito foi uma das principais características culturais da Roma antiga. Os romanos criaram um conjunto de leis que foram aplicadas em seus vastos domínios e se referiam a muitos aspectos da vida social.

Desde o primeiro código escrito (a Lei das Doze Tábuas, do século V a.C.), as leis se ampliaram e passaram por muitas modificações. Em 212, por meio de um edito do imperador Caracala, foi concedida a cidadania romana a todos os habitantes livres das províncias do Império Romano. Esse ato contribuiu para consolidar a unidade jurídica do império.

Mas nem tudo o que estava escrito nas leis era devidamente cumprido na prática social. Existia muita desigualdade na vida cotidiana, e isso se refletia na aplicação das leis. Por exemplo, um cidadão pobre que processasse um cidadão poderoso teria muita dificuldade em ganhar o processo.

Atualmente, os cursos de Direito ensinam alguns princípios jurídicos romanos. Por isso, é comum advogados, promotores públicos e juízes citarem certas frases em latim. Um princípio jurídico romano conhecido até hoje diz “a cada um o que é seu”. Esse princípio traz a ideia de que devemos conhecer nossos direitos e respeitar os direitos dos outros.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Por que é importante conhecer seus direitos e respeitar os direitos dos outros? Você acha que, no dia a dia, as pessoas costumam se respeitar? Debata o assunto e exponha seus argumentos para os colegas.

173

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre os arcos na arquitetura romana escrito pelo historiador da arte Ernst Gombrich.

O uso de arcos na arquitetura romana

“A mais importante característica da arquitetura romana é [...] o uso de arcos. Essa invenção teve reduzida ou nenhuma importância nas edificações gregas, embora possivelmente não fosse desconhecida dos arquitetos gregos. Construir um arco com pedras separadas em forma de cunha é uma difícil façanha de engenharia. Uma vez dominada essa arte, o construtor pode utilizá-la para projetos cada vez mais ousados. Pode multiplicar os pilares de uma ponte ou de um aqueduto, ou até fazer uso desse recurso para construir um teto abobadado. Os romanos tornaram-se grandes especialistas na arte da construção de abóbadas, graças a diversos expedientes de natureza técnica. O mais maravilhoso dos seus edifícios é o Panteão, um templo dedicado a todos os deuses. É o único templo da Antiguidade Clássica que sempre se conservou como local de culto – sendo convertido em igreja no início da era cristã. Por essa razão, nunca se permitiu que se desfizesse em ruínas.”

GOMBRICH, Ernst.
A história da arte.
Rio de Janeiro: LTC,
1999. p. 119-121.

Alerta ao professor

O texto “Direito” favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG3 e CEH1**. Já o boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG4, CG7, CG9, CECH1, CECH2, CECH6, CEH1 e CEH3**.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. A atividade trabalha o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, ao estimular a reflexão dos estudantes sobre nossos direitos e também sobre o nosso dever de respeitar os direitos dos outros. Refletir sobre direitos e deveres é fundamental para a convivência em sociedade. Sugerimos ao professor acessar o projeto da Unesco: *Ensinar respeito por todos: guia de implementação*, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261591>. Acesso em: 5 maio 2022.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda aspectos sobre o latim e a sua influência cultural no Ocidente.

Latim

“A língua latina forjou uma continuidade cultural, que dura mais ou menos três mil anos. Ela constituiu-se como a fonte de um grandioso patrimônio espiritual e cultural, pelo qual o Ocidente se distingue na sua tradição antiga e cristã. [...]”

Primeiramente, a língua latina foi o dialeto da cidade de Roma (*sermo urbanus*). Ela permaneceu língua culta de toda a Europa, durante muito tempo, depois que deixou de ser falada. Foi veículo da cultura e das relações diplomáticas entre as nações europeias. Tornou-se a língua universal da Igreja Católica: na liturgia e nos documentos oficiais. Na Botânica, na Zoologia, na Medicina, no Direito, na Teologia e na Filosofia encontram-se não só uma terminologia de identidade científica em língua latina, mas, também, um amplo cultivo do latim.

[...] com o esfacelamento do Império Romano, o latim, que era falado em seu vasto território, passou a se desenvolver, independentemente, em cada região. Sem ter mais o poder centralizador e vivificador de Roma, veio a desaparecer, principalmente, no Oriente, mas, no Ocidente, transformou-se em outras línguas novas. Deste modo, na realidade, o próprio latim continuado – com as alterações impostas pelo tempo e pelas circunstâncias locais –, transforma-se no que se denomina atualmente de línguas românicas ou neolatinas, cujas principais são o português, o espanhol, o francês, o provençal, o italiano e o romeno.”

SANTOS, Gilson Magno dos. A cultura latina na contemporaneidade.

In: XI Semana de Mobilização Científica – Semoc. Agenda 21: compromisso com a vida. Salvador, 2008. p. 1.

Disponível em: <http://ri.ucs.br:8080/jspui/bitstream/prefix/3486/1/A%20cultura%20latina%20na%20contemporaneidade.pdf>. Acesso em: 5 maio 2022.

■ Latim: a língua do império

Roma foi fundada em uma região chamada Lácio (ou *Latium*) e seus habitantes falavam latim. Essa era a língua oficial do Império Romano.

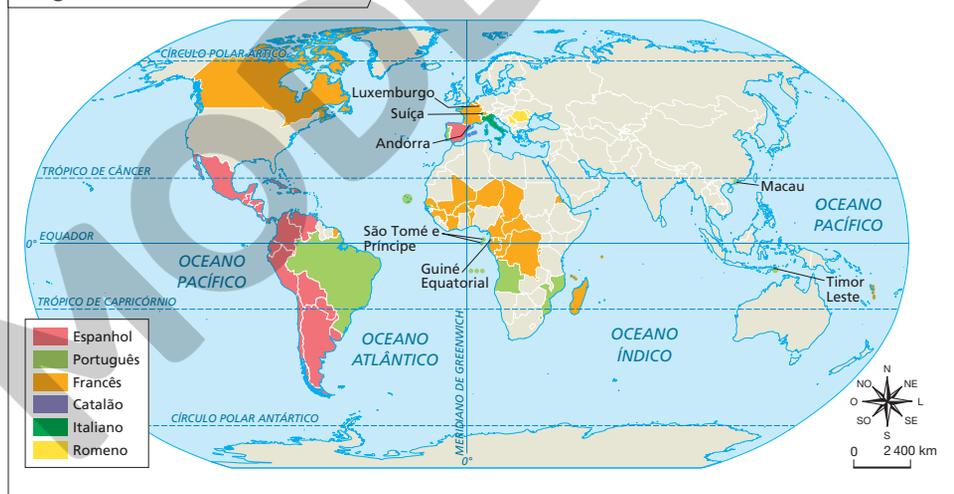
Com a expansão do império, o latim foi bastante difundido e, aos poucos, misturou-se com as línguas faladas nas províncias conquistadas. Dessa mistura, originaram-se várias línguas, como italiano, português, espanhol, catalão, francês e romeno. Em função de sua origem comum, essas línguas são chamadas de românicas ou neolatinas.

As línguas neolatinas guardam semelhanças entre si. A seguir, observe as semelhanças nas traduções da frase em latim “*Ars longa, vita brevis*”; do médico grego Hipócrates:

- **português:** “A arte é longa, a vida é curta”;
- **italiano:** “*L’arte è lunga, la vita è breve*”;
- **espanhol:** “*El arte es largo, la vida es corta*”;
- **catalão:** “*L’art és llarg, la vida és curta*”;
- **francês:** “*L’art est long, la vie est courte*”;
- **romeno:** “*Arta este lungă, viața este scurtă*”.

O português é a língua mais falada no hemisfério sul, contando com aproximadamente 282 milhões de falantes. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) estabeleceu a data de 5 de maio como o Dia Mundial da Língua Portuguesa.

Línguas neolatinas no mundo atual



FONTES: CALDINI, Vera; ÍSOLA, Leda. *Atlas geográfico Saraiva*. São Paulo: Saraiva, 2013; IBGE Países. Disponível em: <https://paisos.ibge.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

Vida religiosa

Os romanos eram politeístas, isto é, adoravam muitos deuses. Ao entrarem em contato com a Grécia, eles incorporaram as divindades gregas em sua cultura, as quais receberam nomes latinos. Observe o quadro a seguir.

Nome grego	Nome latino
Zeus – deus do céu e senhor do Olimpo	Júpiter
Hera – esposa (e irmã) de Zeus	Juno
Athena – deusa da inteligência	Minerva
Ares – deus da guerra	Marte
Afrodite – deusa do amor e da beleza	Vênus
Apolo – deus da razão	Apolo
Ártemis – deusa da Lua, da caça e da fecundidade	Diana
Hermes – deus do comércio e da comunicação	Mercúrio

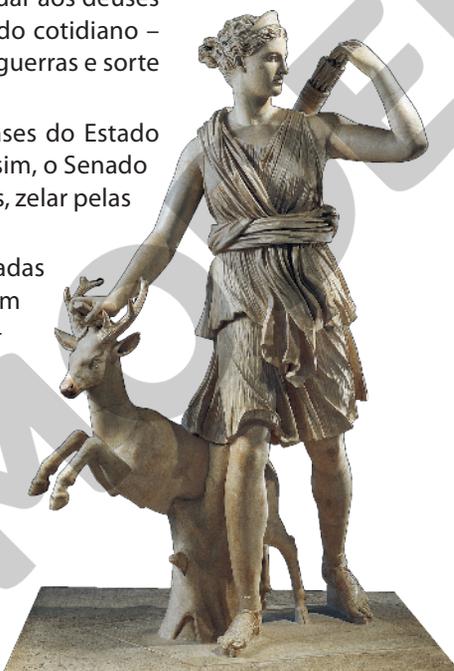
A vida religiosa romana tinha um aspecto prático. Diversos cultos eram realizados para agradecer aos deuses e para receber seus favores em assuntos do cotidiano – como agricultura, saúde, caça, vitória em guerras e sorte na navegação.

A religião era considerada uma das bases do Estado e um importante instrumento político. Assim, o Senado tinha como função, entre outras atividades, zelar pelas tradições religiosas.

Além das cerimônias públicas organizadas pelo Estado, os romanos também cultuavam seus antepassados. Os deuses que protegiam as famílias eram chamados de **Lares**.

Ao longo do tempo, a vida religiosa em Roma passou por inúmeras transformações. Uma delas ocorreu durante o império. Foi em uma província romana que surgiu o cristianismo.

Diana, escultura romana do século II, cópia de original grego produzido no século IV a.C.



G. DAGLI ORTIDE/ALBUM/ FOTORENA – MUSEU DO LOUVRE, PARIS



ANDROVERSHUTTERSTOCK – PÁPIO DO BELVEDERE, VATICANO

Apolo, escultura romana do século II, cópia da obra original do escultor grego Leocares.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto elaborado pelos autores desta coleção com base no livro *O tempo passa*, de Sônia Irene Silva do Carmo (São Paulo: Cenp/SEE-SP, 1989).

Os nomes dos dias da semana e dos meses

Após os romanos tornarem-se cristãos, o primeiro dia, domingo, foi dedicado a Deus – *dies dominica*, ou seja, dia do Senhor; o segundo dia, dedicado à Lua (*Lunae dies*); o terceiro, a Marte (*Martii dies*); o quarto, a Mercúrio (*Mercurii dies*); o quinto, a Júpiter (*Jovis dies*); o sexto, a Vênus (*Veneris dies*); e o sétimo, a Saturno (*Saturni dies*). No Brasil, apenas sábado e domingo revelam a origem, mas, em línguas latinas como o espanhol, é possível perceber a semelhança em todos os outros dias da semana: *lunes, martes, miércoles, jueves, viernes*.

Os nomes dos meses também têm origem romana. Inicialmente, o ano era dividido pelos romanos em dez meses, sendo março o primeiro, em homenagem a Marte, deus da guerra. Abril vem de *aprillis*, espuma do mar de onde teria vindo a deusa Vênus. Maio é homenagem a Maia, outra deusa romana. Junho é em homenagem a Juno, deusa protetora da moeda e do comércio. Julho e agosto homenageiam os imperadores Júlio César e Otávio Augusto, respectivamente. Setembro, outubro, novembro e dezembro receberam seus nomes por serem o sétimo, oitavo, nono e décimo meses. Posteriormente, foram acrescentados janeiro e fevereiro: homenagem a Janus, deus que protegia as portas e entradas de Roma, e a *Februa*, festas de purificação que ocorriam nesse período.

Texto elaborado pelos autores.

Alerta ao professor

O texto “Vida religiosa”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CECH5, CEH1 e CEH5.

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir, em que o historiador Norberto Luiz Guarinello discorre sobre a inserção do cristianismo no Império Romano.

A difusão do cristianismo no Império Romano

“[O cristianismo] Originalmente, não foi mais que uma seita dentro do judaísmo. Sua expansão pelo Mediterrâneo, contudo, foi um sintoma da insatisfação contra o império. Um descontentamento que se expressava de forma religiosa, dado o fechamento das fronteiras políticas, mas cujas consequências atingiam a própria legitimidade do poder. Os cristãos, nos dois primeiros séculos, pregavam o afastamento da vida das cidades, de seus hábitos e de sua ética. Sem confrontar o império diretamente, sua postura apolítica era também uma ética de não participação, de crítica à sociedade existente. Algumas frases contidas nos evangelhos são contundentes contra os princípios da ordem dominante: dar a outra face, desprezar os bens terrenos e distribuí-los, criticar os ricos e pregar a humildade. [...]

O grande diferencial dos cristãos localizava-se não apenas em uma enorme devoção religiosa, mas também na progressiva constituição de uma rede mediterrânica, num sistema de circulação de cartas e textos sagrados e no estabelecimento de grupos formais dentro das cidades. Penetravam nos espaços domésticos das casas e muitos dos primeiros convertidos eram mulheres – que, por sinal, não tinham lugar no espaço público.

Um dos segredos da difusão do cristianismo foi, portanto, sua inserção nas redes de comunicação entre o mar e as terras e a progressiva construção de uma história e de uma memória, ou seja, de uma identidade que unia pessoas de uma ponta a outra do império. Mesmo sem revoltas abertas, é difícil imaginar um credo mais subversivo do que este,

O judaísmo e o cristianismo

O Império Romano conquistou vários territórios na Europa, na África, na Ásia e no Oriente Médio. Nessas regiões, os romanos estabeleceram províncias. Numa delas, localizada no Oriente Médio, na região da Palestina, desenvolveu-se parte da história do povo hebreu.

Para estudar o povo hebreu, os historiadores utilizam fontes como vestígios arqueológicos e livros religiosos, com destaque para a **Torá**, que corresponde aos cinco primeiros livros da **Bíblia** (Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio).

De acordo com a narrativa religiosa, Moisés conduziu os hebreus até a região da Palestina. Durante esse caminho, Moisés recebeu de Deus (Iavé) os dez mandamentos. Assim, firmou-se a crença desse povo em um deus único e se desenvolveu o **judaísmo** (religião dos hebreus). No entanto, antes dos hebreus, outros povos da Antiguidade já acreditavam na existência de um só Deus.

Com base na crença em um Deus único e supremo (monoteísmo), o judaísmo concebeu um Deus que exigia um comportamento ético de seus seguidores, que se preocupava com os laços de solidariedade de seu povo. Mais tarde, os fundamentos do judaísmo foram assimilados por duas novas religiões: o cristianismo e o islamismo.

No século I, os hebreus da Palestina viviam sob o domínio do Império Romano. Eles celebravam seus cultos religiosos no **Templo de Jerusalém** e em várias **sinagogas** que se espalhavam pelas cidades e aldeias da região. Os princípios religiosos do judaísmo eram ensinados pelos **rabinos**, os líderes espirituais da comunidade judaica.



Entalhe em pedra representando o exército romano ao se apossar de objetos do Templo de Jerusalém. O entalhe é uma parte do Arco de Tito, construído no final do século I para celebrar a conquista de Jerusalém. Durante a conquista, os romanos saquearam e destruíram esse templo.

Mensagem do cristianismo

Foi também na Palestina que, segundo a tradição cristã, nasceu Jesus Cristo, na época do imperador Otávio Augusto. Os ensinamentos de Jesus Cristo constituem o ponto central do **cristianismo**, uma nova religião que marcou profundamente a vida cultural dos povos ocidentais. Depois da morte de Jesus, nas primeiras décadas do século I, sua mensagem foi difundida por seus discípulos.

Aos poucos, a nova religião espalhou-se pelo Império Romano. No início, os mais interessados no cristianismo eram os pobres e os escravizados. Eles se convertiam esperando alcançar a paz e a vida eterna e, assim, conseguir a “salvação”.

Os cristãos passaram a se opor à religião oficial romana. Por isso, foram perseguidos por imperadores e autoridades. Apesar das perseguições, o cristianismo foi conquistando lentamente novos seguidores. No final do século II, muitos romanos, até mesmo das elites sociais, também aderiram ao cristianismo. Foi nessa época que um conjunto de textos, os **evangelhos**, tornou-se a referência cristã para contar a história da vida e dos ensinamentos de Cristo.

Tentando manter a unidade do império, os últimos imperadores romanos usaram a religião para aproximar os soldados e os povos conquistados. Em 313, o imperador Constantino fez leis que permitiam liberdade religiosa para os cristãos. A partir de então, os cristãos puderam construir igrejas e praticar seus cultos publicamente.

Com o tempo, o cristianismo passou a contar com mais apoio do Estado e a organizar suas instituições. O **latim** tornou-se a língua dos cultos cristãos na parte ocidental do império, enquanto o **grego** era a língua usada nos cultos na parte oriental.

Assim, foi se desenvolvendo uma igreja dos cristãos, a **Igreja Católica**. A palavra “católica” significa “universal”, referindo-se a uma igreja que não pertenceria apenas a um povo, mas a todos os povos. A origem desse nome revela o objetivo da nova igreja, que seria converter todos ao cristianismo. Em 391, o cristianismo tornou-se a religião oficial do Império Romano e todos os outros cultos foram proibidos.



Mosaico do século XIII, da Igreja de Santa Sofia em Istambul, Turquia, mostra o imperador Justiniano (à esquerda) oferecendo um modelo da Igreja de Santa Sofia à Virgem Maria com o menino Jesus no colo (centro), e o imperador Constantino (à direita) oferecendo um modelo da cidade de Constantinopla (atual Istambul).

que negava a idade, o luxo, os poderes terrenos. Nos séculos seguintes, a partir do processo de sua integração com as cidades, surgiram vários cristianismos e diferentes interpretações dos textos considerados sagrados. Um dos grandes problemas do cristianismo futuro seria precisamente o de interpretar uma das mais célebres passagens do Evangelho de Mateus: que era mais fácil um camelo passar pelo buraco de uma agulha do que um homem rico entrar no reino dos céus.”

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Ensaio sobre História antiga*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 148-149.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1 (atividades 1, 2 e 4);
- CG2 (atividades 1, 2 e 4);
- CG3 (atividades 2 e 4);
- CG4 (atividade 1);
- CG7 (atividade 1);
- CECH2 (atividade 1);
- CECH5 (atividades 1 e 2);
- CECH6 (atividade 1);
- CEH1 (atividades 1 e 2);
- CEH3 (atividades 1, 2 e 4);
- CEH4 (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. a), b) e c) Procure mostrar que a violência ainda é utilizada como espetáculo para a população, citando como exemplo jornais e programas de televisão denominados “sensacionalistas”, que veiculam crimes, brigas familiares e assassinatos, sem respeitar princípios éticos. Pode-se também discutir a violência em filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, *videogames* etc. Para finalizar o debate, pergunte aos estudantes se eles consideram nossa sociedade violenta; se essa violência é criticada na mídia ou é estimulada por ela (ou por algumas formas de lazer atuais). Se considerar oportuno, escolha uma música para tocar em sala e leve a letra para os estudantes analisarem. Sugestões de música: *Ismália*, Emicida; *Maria da Vila Matilde*, Elza Soares; *Polícia e desordem*, Titãs; *Pivete*, Chico Buarque; *O beco*, Paralamas do Sucesso; *Esmola*, Skank; *Que país é esse?*, Legião Urbana.

2. a) Os romanos construíam arcos do triunfo para comemorar vitórias militares, conquistas e a fundação de cidades.

b) Atualmente é raro realizar a construção de monumentos tão grandiosos quanto arcos do triunfo, mas é comum a criação de estátuas, esculturas, obeliscos e, eventualmente, memoriais. Liste na lousa os monumentos citados pelos estudantes e/ou procure dar exemplos que existam na região.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Atualmente, algumas formas de diversão pública da Roma antiga podem nos parecer muito violentas, como as lutas de gladiadores, por exemplo. No entanto, seria anacrônico julgá-las com base em nossos valores. Levando isso em conta, formem grupos e debatam as questões a seguir.
 - a) A violência deixou de ser um espetáculo? Dê exemplos da atualidade.
 - b) O que mudou e o que permaneceu desde os antigos romanos até nossos dias em relação à violência?
 - c) Por que a violência atrai tanto a atenção das pessoas?
2. Os romanos construíam monumentos arquitetônicos conhecidos como arcos do triunfo. Observe a fotografia de um desses monumentos.
 - a) Com que objetivo os romanos construíam arcos do triunfo?
 - b) Atualmente, ainda são construídos monumentos em comemoração de vitórias esportivas, guerras ou conquistas científicas? Faça uma pesquisa e dê alguns exemplos.

Arco de Constantino localizado em Roma, inaugurado em 315. Fotografia de 2021.



Interpretar texto e imagem

3. Leia com atenção o texto a seguir.

“Ao contrário do que se vê em filmes, a luta de gladiadores não se destinava à mera diversão do povo, nem a luta era até a morte. Ao final de cada combate, o perdedor devia retirar o capacete e oferecer o próprio pescoço ao vencedor, que não podia tirar-lhe a vida *de motu proprio* [por vontade própria]. Também não cabia ao magistrado ou ao imperador decidir o destino do perdedor: apenas os espectadores podiam fazê-lo. A decisão estava nas mãos da multidão [...]. O princípio da soberania popular manifestava-se, na arena, de forma direta e incisiva. Se nas eleições as mulheres não tinham direito ao voto, na arena todos podiam manifestar-se [...]. A condenação à morte tampouco era o resultado de um simples capricho, da mera avaliação de superioridade física de um lutador sobre outro. O principal quesito para que o perdedor fosse poupado era ter mostrado valentia.”

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 71-72.

- a) Segundo o autor, quem decidia o destino do perdedor nos jogos de gladiadores?
- b) Como o autor associa os jogos de gladiadores à cidadania na Roma antiga?

Interpretar texto e imagem

3. a) De acordo com o autor, o destino dos gladiadores estava nas mãos da multidão, que decidia se um gladiador morreria ou não de acordo com a valentia demonstrada em combate.
- b) Após os jogos, todos os que estavam presentes podiam participar da decisão de condenar ou não um gladiador à morte. Assim, as pessoas, sem distinção, participavam da vida pública, o que constituía uma importante afirmação da cidadania na Roma antiga.

INTEGRAR COM ARTE

4. A seguir, conheça um roteiro básico que pode ser utilizado para interpretar esculturas como a do imperador Vespasiano.

- Quais são os elementos essenciais de uma obra artística para ela ser chamada de escultura? Pesquise.
- Em que época essa escultura foi produzida? Quem é seu autor?
- Utilize o quadro abaixo para analisar e descrever a escultura do imperador Vespasiano.



LINKS/FOTOS: GONÇALVES, WILLIAMS, ALAMY/ FOTOFREYA - MUSEU ARQUEOLÓGICO, NÁPOLES

Escultura do imperador Vespasiano, produzida por volta de 70 d.C., por autor desconhecido. Feita de mármore, com altura de 135 cm.

Observação e análise		
Tipos	Relevo	Baixo-relevo
		Alto-relevo
		Figuras incrustadas
	Figura livre	Estátua (uma figura completa)
		Busto (tórax e cabeça)
Grupo (junção de várias figuras)		
Material empregado	Pedra (mármore, granito, basalto etc.)	
	Metal (bronze, alumínio, ferro etc.)	
	Barro	
	Madeira	
	Outros (corda, plástico etc.)	
Tema	Mitológico	
	Paisagem	
	Religioso	
	Militar	
	Animais	
	Outros (retratos etc.)	

- Escreva um pequeno texto sobre a escultura levando em conta os elementos que você analisou.
- Selecione uma escultura contemporânea e, com base nesta atividade, crie uma sequência de passos que você pode utilizar para interpretá-la.

Ernst Gombrich, na época imperial, o busto de um imperador como Vespasiano era objeto de veneração. Por exemplo, os romanos queimavam incenso diante desses bustos para demonstrar reverência e lealdade ao imperador. Os cristãos foram perseguidos por sua recusa em venerar o imperador. Para eles, só deviam veneração ao Deus único do cristianismo. Embora os bustos de imperadores fossem objeto de veneração, os artistas romanos tinham liberdade para construir essas figuras de uma maneira mais realista, com naturalidade. Por isso, o busto de Vespasiano se parece com o retrato de homem comum. Não há nada nesse busto que lembre um ser especial e divino.

e) O objetivo desta atividade é instigar os estudantes a formular e aplicar padrões de análise de escultura em outras obras desse gênero. O roteiro apresentado nesta atividade pode servir como um padrão inicial de análise.

4. Atividade interdisciplinar com Arte que trabalha aspectos do pensamento computacional.

a) O objetivo desta atividade é levar o estudante a definir, com suas palavras, o que é uma escultura. A escultura é uma das artes plásticas, juntamente com pintura, gravura, fotografia etc. A escultura se

caracteriza por ser uma representação artística tridimensional.

b) A escultura do imperador Vespasiano foi produzida por volta de 70 d.C., por autor desconhecido. Atualmente, encontra-se no Museu Arqueológico de Nápoles, na Itália.

c) O estudante pode elaborar uma ficha identificando as característi-

cas da escultura. A escultura de Vespasiano é um busto, feito de mármore, tendo como tema o retrato de uma figura política.

d) O pequeno texto deve conter, por exemplo, uma descrição da obra, uma interpretação do significado dos elementos da escultura etc. Segundo o historiador da arte

Habilidades da BNCC

- EF06HI14
- EF06HI15

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o Império Bizantino e o islamismo, e de assuntos correlatos, como as formas de contato, adaptação e exclusão entre os bizantinos e outros povos; aspectos e processos sociais, políticos, religiosos e econômicos do Império Bizantino; expressões artístico-culturais bizantinas; o surgimento, os fundamentos e a expansão do islamismo; as principais atividades econômicas e produções científicas e culturais das sociedades muçulmanas; e as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mar Mediterrâneo envolvendo bizantinos, muçulmanos e outras sociedades.

- **Estudar** as interações entre diversos povos da África, Ásia e Europa na sociedade bizantina.
- **Conhecer** aspectos da sociedade e da cultura bizantinas, com destaque para a vida religiosa.
- **Identificar** a região da Arábia e caracterizar as sociedades que viviam ali antes do surgimento do islamismo.
- **Compreender**, em linhas gerais, os fundamentos da religião muçulmana e seu papel na organização social e política dos povos da Arábia.
- **Analisar** a expansão da cultura árabe por várias regiões do mundo, sobretudo no entorno do Mar Mediterrâneo.
- **Valorizar** as produções culturais, científicas e artísticas dos muçulmanos.

UNIDADE 4 Sociedade e religião

CAPÍTULO

10

Bizâncio e islamismo

Os bizantinos e os árabes fundaram duas importantes religiões monoteístas: o cristianismo ortodoxo e o islamismo.

Atualmente, calcula-se que existem mais de 200 milhões de cristãos ortodoxos e cerca de 1,3 bilhão de seguidores do islamismo. Neste capítulo, vamos estudar aspectos das sociedades bizantina e árabe, bastante marcadas pela religiosidade.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Qual elemento cultural você considera marcante na sociedade em que vive? Pense em exemplos como música, esporte, lazer, trabalho, religião etc.



Sacerdote ortodoxo carregando uma cruz durante a cerimônia do Dia da Epifania, comemorado em 6 de janeiro, na cidade de Tessalônica, Grécia. Fotografia de 2019. Essa cerimônia é celebrada todos os anos pelos cristãos ortodoxos e relembra o batismo de Jesus.

Para começar

Resposta pessoal. Apontamos no texto de abertura do capítulo que a religião foi marcante na cultura bizantina e islâmica. Esta atividade propõe um exercício de autoconhecimento cujo objetivo é levar o estudante a expressar aquilo que considera importante na cultura do país no qual ele vive e tomar consciência da formação de seus valores e de sua visão de mundo.



FIRAS MAKDES/REUTERS/FOTORENA

Dervixes em cerimônia durante o mês do Ramadã, em Damasco, Síria. Fotografia de 2021. Os dervixes são adeptos do sufismo, uma corrente mística do islamismo. Entre seus rituais, há uma dança em que os praticantes rodopiam como forma de adoração.



MEHMET ESER/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Muçulmanos oram na Mesquita de Santa Sofia, em Istambul, Turquia. Fotografia de 2022.

Alerta ao professor

A abertura de capítulo e o boxe “Para começar” favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CG8, CECH1, CECH4 e CEH4.

Alerta ao professor

O texto “Império Bizantino”, incluindo o boxe “Observando o mapa” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências CECH7, CEH1 e CEH5, bem como da habilidade EF06HI15, na medida em que descreve as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mar Mediterrâneo visando à construção do Império Bizantino.

Observando o mapa

1. No século VI, os bizantinos retomaram territórios do antigo Império Romano do Ocidente, que incluíam as cidades de Cartagena (ao sul da Península Ibérica), Roma, Milão e Ravena (na Península Itálica) e Cesareia, Cartago e Trípoli (ao norte do continente africano).

2. O Império Bizantino tinha territórios na Europa, Ásia e África. Ressalte que, durante o século VI, esse império atingiu sua maior extensão territorial.

Orientação didática

Cesaropapismo indica um sistema de relações entre Estado e Igreja, em que o chefe do Estado é também o chefe supremo da Igreja. Portanto, uma característica central desse sistema é a subordinação da Igreja ao Estado, de tal maneira que, em certos casos, a instituição religiosa tornou-se um órgão da instituição estatal.

Comente com os estudantes que o cesaropapismo (“césar” designando o poder político, e “papa”, o poder religioso) não foi, em rigor, uma característica exclusiva do Império Bizantino. Em várias sociedades do mundo antigo (Egito, Mesopotâmia e Roma, por exemplo), o poder do governante estava ligado a atributos religiosos. No Egito, o faraó era o governante supremo e também considerado um deus vivo. Na Mesopotâmia, os governantes eram considerados representantes dos deuses. Em Roma, o imperador recebia culto religioso.

No ano de 380, o imperador romano Teodósio proclamou o cristianismo como religião oficial do Estado, abolindo as práticas politeístas. A partir daí, até a queda do Império Romano do Ocidente (476) e do Império Bizantino (1453), o cesaropapismo encontrou sua expressão histórica mais completa.

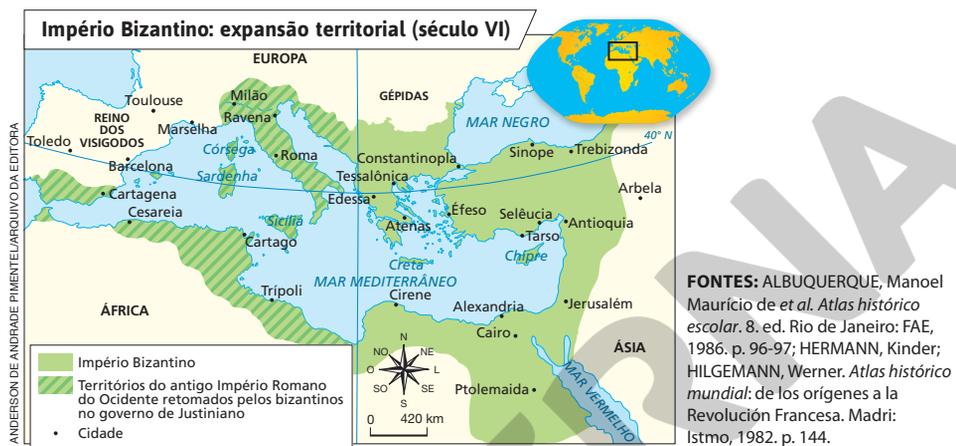
Posteriormente, não foram poucas as sociedades que atribuíam uma origem divina ao poder dos reis. A desvinculação entre autoridade religiosa e política foi um processo lento impulsionado pelo Iluminismo, que considerava que a religião constituía assunto privado, e não público. Portanto, não deveria haver uma religião oficial do Estado a ser imposta aos súditos ou cidadãos.

No Brasil, tanto no período colonial como durante o império, o catolicismo foi considerado a religião oficial do Estado e as relações entre essas instituições eram reguladas pelo padroado, que se expressava por meio de vínculos de subordinação da Igreja Católica ao Estado. No caso brasileiro, o fim do padroado somente ocorreu com a proclamação da República, que instituiu o Estado laico no país.

Império Bizantino

A capital do Império Romano do Oriente era Constantinopla, que foi fundada no lugar onde existia a antiga colônia grega de Bizâncio, por isso o império ficou conhecido também como “Império Bizantino”.

Foi durante o governo de **Justiniano** (527-565) que o Império Bizantino se expandiu. Para reconquistar territórios que haviam pertencido ao Império Romano, Justiniano promoveu campanhas militares, combatendo germanos, persas e eslavos.



OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

1. Cite algumas cidades que foram retomadas pelos bizantinos no século VI.
2. Nessa época, em quais continentes o Império Bizantino tinha territórios?

Economia

A agricultura e o pastoreio eram atividades fundamentais na economia bizantina. No entanto, a produção de alimentos não era suficiente para atender satisfatoriamente às necessidades da maioria da população.

Ao lado da produção agropastoril, o comércio bizantino era uma das principais atividades econômicas do império. Essa atividade era favorecida pela localização de Constantinopla, pois a cidade ficava no caminho de rotas comerciais que ligavam a Europa à Ásia. Os principais produtos comercializados no império incluíam:

- **artigos de luxo:** perfumes, seda, porcelana e vidro, feitos por artesãos chineses, árabes, persas ou indianos e revendidos aos europeus ricos;
- **produtos agrícolas:** trigo, especiarias, vinho e azeite, produzidos no norte da África, na Grécia e na Síria;
- **artesanato:** joias, tecidos e artigos de ouro e marfim feitos em cidades bizantinas.

O comércio ativo e lucrativo contribuiu para o desenvolvimento da vida urbana. Constantinopla permaneceu como a principal cidade do império, atingindo cerca de um milhão de habitantes no século XI. Mas existiram outras cidades importantes, como Tessalônica, Niceia, Trebizonda e Tarso.



Gravura do século XV representando Constantinopla na Idade Média.

Com o objetivo de controlar os preços e o abastecimento das cidades, o governo bizantino interferia nas atividades econômicas do império. Era dono de negócios de pesca e de produção de metais, armas e tecidos. Além disso, supervisionava a qualidade e a quantidade de mercadorias produzidas.

Moeda de prata que circulava em Constantinopla, capital do Império Bizantino, c. 720-741.



ARTKOLORO/ALAMYFOTODARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

Outras indicações

- FRANCO JÚNIOR, Hilário. Uma interpretação da economia bizantina. *Revista de História*. [S. l.], n. 111, p. 19-49, 1977.

Artigo que procura compreender como os bizantinos encaravam a economia em sua época.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda aspectos da situação das mulheres na sociedade bizantina.

Mulheres bizantinas

No Império Bizantino, as mulheres eram responsáveis por cuidar dos filhos, preparar a comida, confeccionar roupas e manter a casa limpa.

As mulheres ricas e casadas raramente saíam de suas casas. Em geral, a chefia da família e o sustento da casa eram tarefas do marido. Para ir à igreja ou aos banhos públicos, elas cobriam a cabeça com um véu.

Já as mulheres pobres precisavam trabalhar fora de casa para sobreviver. Elas atuavam na agricultura, na criação de animais, no artesanato (sobretudo de tecidos), no comércio (principalmente como vendedoras de alimentos). Algumas mulheres eram donas de lojas e oficinas de artesanato.

Havia também médicas e enfermeiras que tratavam da saúde das mulheres. Em um hospital de Constantinopla, as enfermeiras recebiam o mesmo salário que os enfermeiros. Porém, as médicas ganhavam cerca de metade do que era pago aos médicos.

Muitas mulheres bizantinas viviam em mosteiros femininos. Ali, elas podiam alcançar certo grau de educação e conquistar posições de responsabilidade. Porém, eram limitadas pela autoridade masculina. Apenas homens, por exemplo, podiam celebrar missas.

Na sociedade também havia atrizes, bailarinas, cantoras, flautistas. Teodora (c. 497-548) era atriz e bailarina. Em 525, ela se casou com Justiniano. Dois anos depois, seu marido se tornou imperador e Teodora recebeu o título de imperatriz.

Teodora tinha inteligência notável e perspicácia política, sendo uma importante conselheira de Justiniano. Segundo historiadores, ela foi uma das primeiras governantes a reconhecer o direito das mulheres, pois aprovou leis para proibir o tráfico de jovens mulheres e beneficiar as esposas que se divorciavam.

Texto elaborado pelos autores.

Grupos sociais

A maioria da população do Império Bizantino era formada por servos e escravizados, que trabalhavam em grandes propriedades rurais (latifúndios). Os grandes proprietários rurais eram os mosteiros e os nobres.

Quase todo o trabalho nos latifúndios era feito pelos servos, que dependiam da terra para viver. Além da agricultura e da criação de animais, os servos e os escravizados do campo trabalhavam nos serviços domésticos, na mineração e na construção civil.

Já nas cidades bizantinas, a população era formada por diversos grupos sociais, como escravizados, artesãos, pequenos comerciantes e funcionários de médio e baixo escalão do governo. Os artesãos organizavam-se em corporações de ofício, formadas por quem trabalhava no mesmo ramo – como carpintaria, tecelagem ou sapataria.

Além desses grupos, havia uma elite urbana composta de grandes comerciantes, donos de oficinas de artesanato, membros do clero e altos funcionários do governo. Eles consumiam artigos de luxo, como roupas de lã e seda bordadas com fios de ouro e prata, vasos de porcelana e tapeçarias.

A vida em Constantinopla era considerada mais confortável do que em outras cidades bizantinas. No entanto, essa condição não era desfrutada por todos. Os trabalhadores livres que ganhavam pouco, por exemplo, nem sempre conseguiam comprar roupas e pagar por uma moradia. Muitos viviam pelas ruas de forma miserável.



Ilustração de trajes civis e religiosos do Império Bizantino, entre os séculos V e XI, extraída do livro *História da moda*, do ilustrador Albert Racinet, 1876.

DICA LIVRO

BELTRÃO, Cláudia. *O mundo bizantino*. São Paulo: FTD, 2002. (Coleção Para conhecer melhor).

Obra sobre o mais duradouro império da Idade Média: aspectos geográficos, o governo de Justiniano, a economia, a sociedade, a religião, a administração e a vida cotidiana.

DICA INTERNET

Museu Bizantino e Cristão

Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/museu-bizantino/>. Acesso em: 4 jan. 2022.

A página conta a história do Museu Bizantino e Cristão, em Atenas, descreve a arquitetura do edifício e seus jardins e apresenta o acervo.

Revolta de Nika

O Hipódromo de Constantinopla era uma grande arena com capacidade para, aproximadamente, 50 mil pessoas. Lá eram realizados espetáculos teatrais, festas populares e corridas de cavalo. Era um dos poucos lugares públicos onde a multidão tinha certo contato com o imperador, que comparecia frequentemente aos espetáculos.

No hipódromo, dois grandes grupos rivais se reuniam e expressavam suas reivindicações ao imperador. Eram os **Verdes**, do qual participavam comerciantes e artesãos, e os **Azuis**, compostos sobretudo de aristocratas rurais. Esses grupos mantinham variadas disputas políticas, esportivas e religiosas. Segundo historiadores, eles se pareciam com as atuais “torcidas organizadas”.

Em 532, o hipódromo estava lotado de torcedores Verdes e Azuis. Após uma corrida de cavalos, houve dúvida sobre quem teria vencido a disputa. O imperador Justiniano estava presente e quis escolher o vencedor. Mas os grupos políticos, que estavam divididos entre os dois competidores, começaram a gritar: *Nika! Nika!* (“Vitória! Vitória!”, traduzido do grego). Cada grupo desejava que seu competidor favorito fosse o vitorioso.

A confusão do jogo tornou-se um violento protesto popular. Do hipódromo, o conflito foi para as ruas e se transformou em uma rebelião com saques, destruições e incêndios. Justiniano pensou em fugir, mas desistiu depois de ouvir os conselhos de sua esposa, Teodora. Ele mandou reprimir os revoltosos, massacrando cerca de 35 mil pessoas.

O estopim da Revolta de Nika ocorreu durante um espetáculo esportivo. No entanto, as causas da revolta eram amplas e profundas. Quando analisadas, revelam, por exemplo, a insatisfação popular em relação aos altos impostos cobrados pelo governo.



Cavalos de bronze de Constantino, também conhecidos como Cavalos de São Marcos ou Quadriga triunfal. Esculturas feitas no século IV a.C., possivelmente pelo grego Lísipo, que teriam sido enviadas no século IV d.C. a Constantinopla, para ornamentar o hipódromo.

Para efeito de comparação, devemos lembrar que, a partir da queda do Império Romano do Ocidente, o analfabetismo foi dominante entre aqueles que não exerciam cargos religiosos. Isso dificultava a formação de funcionários públicos qualificados. Tal situação foi diferente em Bizâncio, onde o Estado valorizava a educação voltada para a preservação da cultura greco-romana.

Em Bizâncio, quase todas as práticas sociais dos súditos parecem ser assuntos de Estado. Desse modo, podemos dizer que a administração pública, exercida pelos funcionários, supervisionava instituições educacionais e religiosas, bem como controlava as atividades econômicas, regulando sua produção e distribuição, preços e salários, associações profissionais etc. Além disso, a burocracia estatal contribuía para a organização da atividade militar, jurídica e diplomática.

A burocracia e o comércio constituíam um sistema de relações recíprocas. De um lado, a burocracia governamental ajudou a estimular as atividades econômicas, especialmente o comércio. De outro, a pujança desse comércio sustentou a burocracia governamental.

Texto elaborado pelos autores.

185

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a estabilidade e a longevidade do Império Bizantino.

A estabilidade do Império Bizantino

A Revolta de Nika foi um momento de conturbação política interna em Bizâncio. Porém, a vida bizantina, vista de um plano mais alto, foi marcada pela estabilidade institucional, apesar das guerras externas. Entre os elementos garantidores dessa estabilidade, podemos destacar a burocracia governamental. Essa burocracia contava com funcionários alfabetizados e educados nas técnicas da administração pública.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o declínio do Império Bizantino.

Declínio do Império Bizantino

“[...] com o advento da dinastia Macedônica (867-1056), o Império Bizantino conheceria seu apogeu. Retomou-se a ofensiva contra os árabes, coroada pela reconquista de Creta e Chipre, que davam novamente a Bizâncio o controle sobre o Mediterrâneo [e outras regiões]. [...] Baseada nesse extenso território, numa força militar respeitada, numa agricultura produtiva com suas pequenas propriedades, num comércio intenso, Constantinopla era a mais brilhante cidade do mundo. Correspondentemente, a produção cultural naquele período foi bastante rica.

Mas todo esse poder e prestígio afastara Bizâncio do Ocidente, o que culminou em 1054 com a separação das suas Igrejas, e em 1204 com uma traiçoeira ocupação de Constantinopla por parte dos cruzados, teoricamente aliados contra os muçulmanos. Desta forma, por mais de meio século os ocidentais dominaram a grande cidade e alguns outros territórios formando o Império Latino de Constantinopla (1204-1261). [...] Por fim, com a ajuda de Gênova, [...] os bizantinos reconquistaram Constantinopla.

“[...] no Baixo Império (1261-1453) que começava, Bizâncio não foi nem sombra do período anterior. Muitos territórios tinham sido perdidos durante a ocupação latina e não havia mais condições de se recuperá-los. [...] O comércio tornara-se uma atividade totalmente dominada pelos ocidentais, primeiro venezianos depois genoveses. Diante desse quadro, não é de surpreender que a outrora poderosa Constantinopla [...] tenha caído em 1453 frente aos turcos. O império chegava ao fim, mas sua civilização continuou sobrevivendo em muitas regiões [...]”

FRANCO JÚNIOR, Hilário;
ANDRADE FILHO, Ruy de
Oliveira. *Império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 45-47.
(Coleção Tudo é História).

Cisma do Oriente

Além das tensões sociais, ocorreram diversos conflitos religiosos e políticos entre autoridades do Império Bizantino e da Igreja Católica Romana. Ao longo dos séculos, esses conflitos resultaram no **Grande Cisma do Oriente** (1054), que dividiu o mundo cristão em duas Igrejas:

- a **Igreja Ortodoxa**, com sede em Constantinopla e sob o comando do **patriarca** da cidade, indicado pelo imperador bizantino;
- a **Igreja Católica**, com sede em Roma e sob o comando do **papa**.

Declínio do Império Bizantino

Ao longo de sua história, o Império Bizantino foi alvo de constantes ataques externos. Apesar disso, o império durou até a **conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos** em 1453. Essa data é usada como marco tradicional para indicar o fim da Idade Média.

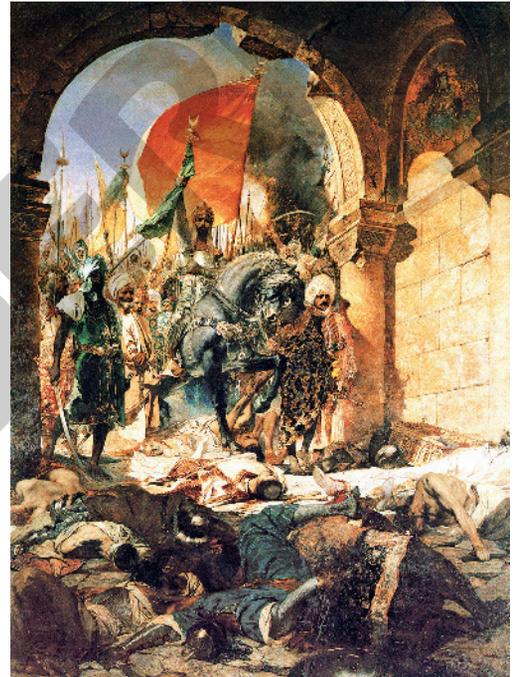
Uma das consequências do domínio turco foi o aumento dos preços e dos impostos cobrados dos comerciantes europeus que iam a Constantinopla comprar produtos asiáticos. Assim, esses produtos ficaram mais caros e mais difíceis de ser encontrados na Europa Ocidental.

O Império Bizantino chegou ao fim, mas aspectos de sua cultura foram preservados por diversas sociedades do Ocidente e do Oriente. Muitos sábios bizantinos mudaram-se para a Itália, levando seus conhecimentos da cultura greco-romana.



Mosaico do século XI que mostra Jesus Pantocrator (“o criador de tudo”) entre o imperador Constantino IX e a imperatriz Zoe. Foi nessa época que ocorreu o Grande Cisma do Oriente.

EYE UBOUTOUS/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES
IGREJA DE SANTA SOFIA, ISTAMBUL



Entrada de Maomé II em Constantinopla em 29 de maio de 1453, óleo sobre tela de Jean-Joseph Benjamin-Constant, 1876. Essa obra representa a conquista dos bizantinos pelo sultão do Império Otomano.

JEAN-JOSEPH BENJAMIN-CONSTANT – MUSEU AGOSTINIANO, TOULOUSE
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Cultura bizantina

No Império Bizantino, viviam pessoas de diferentes povos: egípcios, gregos, persas, eslavos, sírios e judeus. As trocas culturais entre esses povos resultaram na diversidade cultural bizantina, caracterizada por elementos de diversas origens, como a religião cristã, a língua grega, o Direito romano e a arquitetura de inspiração persa.

Religião cristã

O cristianismo era a religião oficial do império. O patriarca de Constantinopla era o chefe da Igreja Ortodoxa, mas ele estava subordinado, na prática, ao imperador bizantino, considerado representante de Deus.

Em Constantinopla, aconteciam diversos debates sobre doutrinas religiosas. Uma dessas doutrinas foi a **iconoclastia**, palavra que significa “quebra de imagens”. Os **ícones** eram representações de imagens sagradas, de santos ou de Jesus Cristo. Os adeptos da iconoclastia se opunham ao culto das imagens dos santos e pregavam a destruição das estátuas das igrejas.

A questão iconoclasta estava associada a disputas políticas entre o imperador e os sacerdotes dos mosteiros, que produziam imagens de santos às quais atribuíam poderes milagrosos. Para conter o poder dos mosteiros, o imperador Leão III proibiu a adoração de imagens em 730. A proibição durou até 787 e foi retomada em 813, quando o imperador Leão V procurou novamente estabelecer a iconoclastia, que mais uma vez foi banida em 843.

Após o declínio do Império Bizantino, o cristianismo ortodoxo chegou a outras partes do mundo, inclusive ao Brasil, graças às migrações ocorridas nos séculos XIX e XX. Atualmente, calcula-se que existam no mundo cerca de 250 milhões de cristãos ortodoxos, sendo uma das principais religiões de libaneses, sírios, gregos, russos, ucranianos, sérvios e outros povos da Ásia e da Europa Oriental.

Cúpula da Catedral Metropolitana Ortodoxa, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019.



Página manuscrita do Salmo 25, escrita e ilustrada por Teodoro de Cesareia em 1066. Nela, Nicéforo, patriarca de Constantinopla, e Teodoro Estudita, monge bizantino, adversários dos iconoclastas, estão com uma imagem de Cristo. Abaixo, eles aparecem em discussão com o imperador Leão V, enquanto iconoclastas destroem a imagem.



Orientação didática

Comente com os estudantes que a religião é um dos traços característicos das mais variadas culturas. Deriva da palavra latina *religare* (*re* + *ligare*) e significa a ação de “ligar novamente”, de “unificar”. As religiões desenvolvem rituais e costumes privados e públicos capazes de promover a vinculação do ser humano com um Ser Superior (Deus ou deuses).

Além das religiões oficiais sistematizadas, sempre existiram práticas diversificadas da religiosidade popular. No caso bizantino, podemos destacar a adoração de relíquias, que são objetos considerados sagrados. A cidade de Constantinopla era considerada um centro onde estavam guardadas inúmeras relíquias preciosas que marcavam momentos importantes do cristianismo. Exemplos dessas relíquias: os panos com os quais Maria recobriu o menino Jesus recém-nascido; as sandálias e as túnicas de Jesus Cristo; a coroa de espinhos colocada na cabeça de Cristo; pedaços de madeira da cruz na qual Jesus foi crucificado. Do Antigo Testamento da *Bíblia*, acreditava-se que tinham guardado a vara utilizada por Moisés para conduzir seu povo através do deserto; o manto do profeta Elias. Grande parte da população acreditava que essas relíquias tinham o poder de fazer milagres.

Alerta ao professor

O texto “Cultura bizantina” contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG3, CG4, CECH1, CEH1, CEH4 e CEH5**, bem como da habilidade **EF06HI15**, ao identificar e analisar trocas culturais entre bizantinos, gregos, romanos, entre outros povos.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a educação no Império Bizantino.

A educação no Império Bizantino

Uma das maiores preocupações do ensino bizantino era propagar a fé cristã e a cultura helenística – desenvolvida a partir da expansão dos macedônicos liderados por Alexandre Magno.

A cultura helenística integrava gregos, egípcios, persas e outros povos do Oriente. Os bizantinos acrescentaram ao helenismo elementos culturais romanos, como o cristianismo.

A boa formação educacional era alcançada, basicamente, pelos alunos cujos pais tinham recursos econômicos para sustentá-los. Desde os 6 anos de idade, esses meninos aprendiam a ler e a escrever. Logo começavam a comentar textos de autores gregos como Homero e Platão.

Mais tarde, os jovens tinham aulas de Retórica, Filosofia, Matemática e Música, entre outras. Em algumas escolas, os professores também ensinavam Direito, Medicina e Física. Os sacerdotes ensinavam os princípios religiosos.

As mulheres bizantinas, geralmente de famílias mais ricas, tinham acesso à educação, o que era raro no Ocidente cristão e no mundo islâmico. Normalmente, estudavam em casa, com professores particulares. Historiadores apontam a existência de mulheres bizantinas que dominavam a Literatura, a Medicina e a Filosofia grega. Em geral, os filhos de artesãos, de pequenos comerciantes e de famílias mais pobres estudavam só até se alfabetizar.

Texto elaborado pelos autores.

Língua grega e produção artística

Inicialmente, as obras literárias bizantinas eram escritas em latim, mas, com o tempo, a **língua grega** tornou-se a mais importante do império, sendo utilizada nos textos do governo e da Igreja. O grego era falado na capital e em outras regiões do império.

As obras literárias, em prosa ou poesia, eram manuscritas e recebiam ricas decorações, chamadas **iluminuras**. Além de escrever obras originais, muitos autores bizantinos também reuniram, copiaram e traduziram textos da Antiguidade greco-romana, ajudando a preservá-los.

Os bizantinos também se destacaram por suas pinturas, mosaicos e esculturas. Os afrescos representando anjos, santos e autoridades religiosas foram um tipo de pintura decorativa frequente no Império Bizantino. Grande parte dessas obras era encontrada nas igrejas e em casas mais luxuosas.

Os mosaicos bizantinos eram feitos geralmente com pedaços de pedras e vidros coloridos, colados sobre um vidro claro e recobertos por folhas de ouro. Os mosaicos bizantinos costumavam representar animais, plantas e figuras religiosas ou políticas.

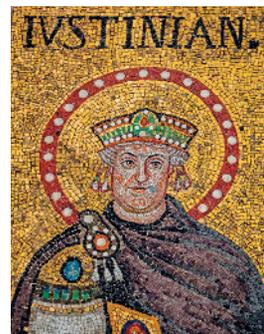
Já as esculturas bizantinas serviram principalmente aos ideais religiosos. Feitas em ouro, marfim ou vidro e em baixo-relevo, essas obras podiam ser encontradas tanto em edifícios como em capas de livros.



Afresco bizantino na Igreja do Santo Salvador, em Istambul, Turquia, produzido no século XIV, representando a ressurreição de Jesus Cristo.



Mosaico representando Jesus Cristo, século XIII. A obra encontra-se na Igreja de Santa Sofia, em Istambul, Turquia.



Detalhe de mosaico representando o imperador Justiniano. Essa obra foi produzida no século VI e está na Basílica de Santo Apolinário Novo, em Ravena, Itália.

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Santa Sofia” favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG3, CG4, CECH1, CECH5, CECH7** e **CEH1**, bem como da habilidade **EF06HI15**, ao identificar e analisar as trocas culturais entre os diferentes povos que viveram na atual cidade de Istambul, visando à compreensão da construção e da transformação do templo de Santa Sofia.

Santa Sofia

Na arquitetura bizantina, destacam-se as igrejas e os mosteiros, que expressavam o domínio do Estado sobre os assuntos religiosos. Um exemplo marcante é a **Igreja de Santa Sofia** (nome que, em grego, significa “sagrada sabedoria”).

- O projeto arquitetônico da Igreja de Santa Sofia serviu de modelo para a construção de muitas igrejas no Ocidente e no Oriente.
- Ela foi construída no século IV e reconstruída entre 532 e 537, logo depois de ter sido incendiada durante a Revolta de Nika.
- Foram utilizadas cerca de 18 toneladas de ouro em sua decoração.
- Quando foi transformada em mesquita, os mosaicos bizantinos foram cobertos com uma camada de cal. No século XX, porém, esses mosaicos foram restaurados, assim como o restante do antigo templo ortodoxo, e a construção se tornou um museu. Em 2020, Santa Sofia foi reconvertida em mesquita.



Vista de Santa Sofia, em Istambul, Turquia. Fotografia de 2018.

- 1 Suas fachadas são relativamente simples, como as da maioria dos templos bizantinos, mas toda a parte interna é luxuosamente decorada. Marfim, pedras preciosas e mosaicos cobrem paredes, teto e vitrais.
- 2 A cúpula tem 34 metros de diâmetro, 56 metros de altura e parece flutuar sobre a base quadrada.
- 3 Depois da conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos no século XV, a Igreja de Santa Sofia foi transformada em uma mesquita muçulmana e recebeu a adição de quatro minaretes (torres).

muçulmana. O grupo religioso pedia a anulação de um decreto de 1934 que havia tirado o *status* religioso do local.

O antigo edifício bizantino do século VI serviu por quase mil anos como uma catedral ortodoxa. Depois da conquista de Constantinopla pelos otomanos, em 1453, foi convertida em mesquita. Este último *status* só mudou 85 anos atrás, quando a construção passou a funcionar como museu. [...]

Com a decisão, o local foi tirado da alçada do Ministério da Cultura e do Turismo e passa a ser administrado pelo Diretório de Assuntos Religiosos da Turquia. [...]

A reconversão em mesquita também gera preocupações sobre a preservação do edifício, já que a transformação do local em museu nos anos 1930 permitiu que muitos dos elementos originais do prédio, como os mosaicos cristãos e o piso original, pudessem voltar a ser exibidos.”

GOVERNO turco reconverte Santa Sofia em mesquita. *Deutsche Welle*, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/governo-turco-reconverte-santa-sofia-em-mesquita/a-54132573>. Acesso em: 12 jan. 2021.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir uma matéria jornalística escrita em 2020 sobre a reconversão de Santa Sofia em mesquita.

Governo turco reconverte Santa Sofia em mesquita

“O presidente da Turquia, Recep Tayyip Erdogan, assinou um decreto nesta sexta-feira (10/7[2020]) para que a antiga basílica bizantina de Santa Sofia seja entregue para autoridades religiosas muçulmanas, efetivamente abrindo caminho para que a construção de 15 séculos de existência seja reconvertida em mesquita.

O decreto foi divulgado logo depois que o Conselho de Estado, um tribunal superior administrativo alinhado ao governo turco, anunciou que havia decidido em favor de uma petição organizada por uma associação

Alerta ao professor

O texto “Mundo islâmico”, incluindo o mapa que o acompanha, contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CECH5, CECH7, CEH1, CEH4 e CEH5, bem como da habilidade EF06HI14, ao identificar e analisar formas de contato, adaptação e exclusão entre populações que viveram na Arábia.

Orientação didática

Comece a aula sobre o mundo islâmico comentando que, nessa sociedade, a religião tem importância fundamental. Com base na religião islâmica, entre outros fatores, os árabes unificaram-se, expandiram-se pela Ásia, África e Europa e organizaram sua sociedade, administração e política.

Além desses aspectos, é possível comentar com os estudantes que os muçulmanos medievais difundiram e preservaram muitos conhecimentos que foram transmitidos para o Ocidente, como a representação numérica na Matemática e os avanços na Química e na Medicina.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta características do calendário muçulmano, que tem como marco inicial o ano da Hégira, quando ocorreu a fuga de Maomé para Medina.

Calendário muçulmano

O calendário muçulmano tem algumas semelhanças com o calendário cristão, que é o que utilizamos. Estabelecido a partir da fuga de Maomé, nele a semana também possui sete dias, e o ano, doze meses. O que muda é que os meses só têm 29 ou 30 dias, de tal maneira que o ano muçulmano totaliza 354 dias (o cristão tem 365 dias).

Essa diferença deve-se ao fato de o calendário muçulmano ser lunar (baseado nas fases da Lua).

Na tabela a seguir podemos observar os nomes e a quantidade de dias dos meses no calendário muçulmano, entre os quais o **Ramadã** ou **Ramadhan** (mês do jejum), especialmente importante na religião islâmica.

Mundo islâmico

A civilização árabe desenvolveu-se na Península Arábica, localizada no sudoeste da Ásia. É uma região de clima quente e seco, onde desertos ocupam 80% do território. Observe no mapa a área compreendida pela Arábia no século VI.



Até o século VII, os árabes não formavam um Estado único. Na Península Arábica, grupos de famílias (ou clãs) viviam sob a liderança de alguns homens mais velhos, chamados **xeiques**. Os diversos clãs compartilhavam laços culturais e de parentesco. Todos falavam o mesmo idioma (árabe), com variações regionais, e adoravam várias divindades.

O principal centro religioso da Península Arábica era a cidade de Meca, onde havia um templo chamado **Caaba**. Ali havia representações de divindades e objetos sagrados, como a **Pedra Negra** (que provavelmente é um pedaço de meteorito).

O templo da Caaba contribuiu para transformar Meca no maior centro cultural dos árabes. A cidade tornou-se movimentada, recebendo pessoas e mercadorias de muitos lugares.



Árabes se deslocando pelo deserto de Rub' al-Khali, na província de Najran, Arábia Saudita. Fotografia de 2020. As jornadas pelo deserto, tendo camelos e dromedários como animais de carga e de transporte de pessoas, são uma herança que permaneceu ao longo dos séculos.

190

Nome dos meses	Significado	Número de dias
Muharram	Mês sagrado	30
Sáfar	Mês da partida para a guerra	29
Rabiá-al-áual	Primeiro mês da primavera	30
Rabiá-a-Thâni	Segundo mês da primavera	29
Jumáda Al-Ula	Primeiro mês da seca	30
Jumáda A-Thânia	Segundo mês da seca	29

Maomé e o islamismo

A construção de um Estado árabe ocorreu com a criação do **islamismo**. A religião islâmica é monoteísta e foi fundada por Maomé (570-632). Os seguidores do islamismo são chamados **muçulmanos** (do árabe *muslim*, que significa “entrega a Deus”).

Quando jovem, Maomé era um comerciante de Meca. Em suas viagens pela Península Arábica, ele entrou em contato com adeptos do cristianismo e do judaísmo.

Segundo a tradição muçulmana, o anjo Gabriel apareceu a Maomé e revelou que ele era um emissário de Alá (em árabe, “o Deus”). Maomé, então, iniciou suas pregações religiosas. Dizia que as várias divindades cultuadas na Caaba deveriam ser destruídas e que Alá era o único Deus.

Os sacerdotes e os comerciantes de Meca reagiram às pregações de Maomé. Em 622, houve um conflito que obrigou Maomé a deixar Meca e refugiar-se em Yatrib, posteriormente chamada de **Medina**, a “cidade do profeta”. Esse episódio marca o início do calendário muçulmano e é conhecido como **Hégira**, que significa “fuga” ou “emigração”.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

AFP/GETTY IMAGES



Peregrinos visitando a Caaba, em Meca. Fotografia de 2021. Situadas na atual Arábia Saudita, as cidades sagradas do islamismo – Meca e Medina – recebem todos os anos, no mês do Ramadã, milhões de peregrinos muçulmanos.



NESRU MARKMEDIA/SHUTTERSTOCK

Fachada da Mesquita do Profeta, em Medina. Fotografia de 2019. Durante sua peregrinação a Meca, muitos muçulmanos costumam visitar Medina e a Mesquita do Profeta, onde fica o túmulo de Maomé.

191

Rajáb	Mês do respeito e da abstinência	30
Xaaban	Mês da germinação	29
Ramadã	Mês do grande calor	30
Xauál	Mês do acasalamento dos animais	29
Dhu Al-Qaáda	Mês do descanso	30
Dhu Al-Hijja	Mês da peregrinação	29

Texto elaborado pelos autores.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir, escrito pela historiadora Neuza Neif Nabhan, afirma que as reflexões religiosas feitas com base no *Corão* contribuíram para o desenvolvimento dos estudos de Gramática e História entre os muçulmanos.

O pensamento do Islão

“A primeira atividade intelectual a que se entregaram os muçulmanos foi o esclarecimento literal do texto corânico e que resultou na reflexão da nova doutrina. Os diferentes planos de desenvolvimento doutrinal conformaram as ciências tradicionais em dois grupos: a religiosa e as auxiliares, que foram os pilares da vida intelectual do Islão. [...]”

As ciências religiosas requisitaram como auxiliares a Gramática e a História, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento muçulmano.

Diante do questionamento sobre a origem da Gramática árabe, há um fato importante: a revelação do Islão foi em língua determinada e concreta. A Gramática árabe, portanto, está na própria cultura, sem a necessidade de interferência alheia. As escolas de Basra, Kufa, Bagdá, nas quais se encontram elementos gregos, foram as que consolidaram a Gramática árabe. O estudo da língua foi adquirindo importância e muitos filósofos árabes se interessaram em compreender a relação entre lógica e linguagem.

Quanto à História, esta nasceu com o propósito de considerar a vida de Maomé, as circunstâncias de sua pregação e as atividades que desenvolveu. Compreender e conhecer o período da origem do Islão ajudaria na inteligência do texto revelado e seu significado.

A História, como ciência, identificou a dualidade de objetivo: legitimou um poder e assinalou o caráter de aprendizado através dos acontecimentos passados.”

NABHAN, Neuza Neif.

Islamismo: de Maomé a nossos dias. São Paulo: Ática, 1996. p. 49-50.

Formação da Arábia islâmica

Em Medina, Maomé e seus seguidores difundiram o islamismo e construíram a primeira mesquita de que se tem notícia. Também organizaram um exército formado por fiéis.

Em 630, esse exército conquistou Meca e destruiu as representações das divindades na Caaba. Esse templo tornou-se um local de orações para Alá, e a Pedra Negra foi preservada e incorporada à tradição islâmica.

O islamismo difundiu-se por toda a Arábia, e seus habitantes foram se unificando em torno da nova religião. Foi por meio dessa identidade religiosa que surgiu o primeiro Estado muçulmano.

Fundamentos do islamismo

A religião islâmica prega a submissão dos fiéis a Alá. Em árabe, “islã” ou “islão” significa “submissão”. Daí surgiu a palavra “islamismo”.

Os fundamentos do islamismo encontram-se no **Corão**, o livro sagrado dos muçulmanos. Esse livro também é chamado de **Alcorão**, que significa “a leitura”. O *Corão* apresenta Alá como Deus criador do Universo, bom e justo, a quem as pessoas devem obedecer.

Segundo o *Corão*, a recompensa para os bons e o castigo para os maus virão no dia do **Juízo Final**. Os maus irão para o **inferno** e os bons, para o **paraíso**, onde permanecerão por toda a eternidade.

De acordo com os ensinamentos do islamismo, todo fiel deve:

- crer em Alá e nos ensinamentos de Maomé, o grande profeta;
- fazer cinco orações diárias;
- ser generoso com os pobres e fazer caridade;
- ir em peregrinação a Meca pelo menos uma vez na vida, se possível;
- jejuar durante o Ramadã, nono mês do calendário islâmico. Esse jejum religioso vai do nascer ao pôr do sol.

Há ainda outras **normas** que orientam a vida dos muçulmanos. Por exemplo, os fiéis são proibidos de comer carne de porco, consumir bebidas alcoólicas e praticar jogos de azar.

O *Corão* também proibiu os muçulmanos de escravizar outra pessoa da mesma religião. Por isso, a partir do século VII, os escravizados que se convertiam ao islamismo eram libertados. No entanto, a escravidão continuou a existir entre os árabes. Eles passaram a escravizar não muçulmanos, como os negros da África ao sul do Saara.



Reprodução de página manuscrita do *Corão*. A caligrafia destaca-se como uma forma de arte entre os muçulmanos. O termo “caligrafia” deriva do grego *cali* = belo + *grafia* = escrita.

Sunitas e xiitas

Com a morte de Maomé, em 632, o Estado muçulmano passou a ser governado por **califas**. Começaram a aparecer, então, desacordos entre alguns grupos muçulmanos, sendo os principais os sunitas e os xiitas.

Os **sunitas** defendem que o califa, chefe de Estado muçulmano, deve ser um homem honrado e respeitador das leis. Além do *Corão*, aceitam os atos e as palavras atribuídos a Maomé e seus companheiros como fonte de ensinamentos religiosos. Esses atos e palavras constituem as **sunas**, que foram registradas em narrativas chamadas *hadic* ou *hadith*.

Os **xiitas** defendem que o Estado muçulmano deve ser chefiado por um descendente legítimo ou aparentado de Maomé. Acreditam que o *Corão* é a única fonte sagrada da religião e afirmam que os **aiatolás**, chefes das comunidades islâmicas, são inspirados diretamente por Alá e, portanto, todos os fiéis devem obedecer a eles.

Atualmente, os xiitas vivem principalmente no Iraque, no Irã e no Iêmen. Nas outras regiões do mundo islâmico predominam os sunitas, que correspondem a aproximadamente 84% dos muçulmanos de hoje.

Glossário

Califa: palavra árabe que pode ser traduzida como “sucessor do profeta”. Era o título do chefe de Estado muçulmano, que tinha poderes religioso, político e militar. Esse título passou a ser adotado na época da expansão islâmica, a partir do século VII, após a morte de Maomé.

resultar dessa instrução. O método do Maghreb [região no norte da África que inclui os atuais Marrocos, Argélia e Tunísia] restringe a educação das crianças à instrução no *Corão* e à prática da ortografia do *Corão* e nas suas questões [...]. Os [habitantes do Maghreb] não trazem para as suas aulas quaisquer outros assuntos [...] até o aluno se tornar hábil [no *Corão*] [...]. Consequentemente, [os habitantes do Maghreb] conhecem a ortografia do *Corão* e sabem-no de cor, melhor do que qualquer outro [grupo muçulmano].

O método hispânico [isto é, praticado na Península Ibérica] é instruir lendo e escrevendo. É a isso que prestam atenção ao educar [as crianças]. Todavia, visto que o *Corão* é a base e o fundamento de tudo isto e a fonte do Islã e de todas as ciências, fazem dele o ponto de partida da educação, mas não restringem exclusivamente a ele a instrução das crianças. Juntam-lhe também [outros assuntos] especialmente a poesia e a composição; dão às crianças um profundo conhecimento do árabe e ensinam-lhes uma boa caligrafia [...].”

IBN-KHALDÛN.

O Muqaddimah. In:

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhos*.

São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 62-63.

Quais são as diferenças e as semelhanças entre o método de ensino do Maghreb e o hispânico?

Resposta: O método do Maghreb restringe a educação das crianças à instrução do *Corão* e à ortografia, não abordando nenhum outro assunto até o estudante sabê-lo de cor. O método hispânico busca ensinar a leitura e a escrita tendo o *Corão* como ponto de partida, mas não restringe a instrução das crianças a ele, ensinando também outros assuntos, como poesia, composição e caligrafia.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

THANER AL-SUDANI/REUTERS/FOTAREIVA



Homens sunitas e xiitas orando juntos em cerimônia realizada em local onde aconteceu um atentado terrorista, em Bagdá, no Iraque. Fotografia de 2016.

STRAFFIGGETTY IMAGES



Iraniana segura um pôster com a imagem de dois aiatolás iranianos: Ruhollah Khomeini (1902-1989), fundador da República Islâmica do Irã, em 1979, e Ali Khamenei (1939-), atual líder do país, em Teerã, no Irã. Fotografia de 2021.

193

Atividade complementar

Como será que os muçulmanos ensinavam as crianças? Quais eram seus objetivos? Leia a seguir um documento escrito entre o final do século XIV e o início do século XV.

“É sabido que o ensino do *Corão* às crianças é um símbolo do Islã. Os muçulmanos têm e praticam tal ensino em todas as cidades, porque ele imprime nos

corações uma firme crença nos artigos da fé, os quais [derivam] dos versos do *Corão* e de certas tradições proféticas. O *Corão* tornou-se a base da educação, o fundamento de todos os hábitos que podem ser adquiridos mais tarde [...]. Os métodos de instruir as crianças no *Corão* variam de acordo com as diferenças de opinião quanto aos hábitos que devem

Alerta ao professor

O texto “Expansão islâmica”, incluindo o boxe “Observando o mapa”, contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG3, CG4, CECH1, CECH5, CECH7, CEH1, CEH4** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF06HI14** e **EF06HI15**, ao identificar, descrever e analisar as trocas culturais e econômicas realizadas entre os árabes e outros povos, sobretudo pelo Mar Mediterrâneo.

Observando o mapa

De acordo com o mapa, entre 632 e 850, os muçulmanos expandiram seus territórios a partir da Arábia para:

- a região da Pérsia, na Ásia;
- as regiões do Egito, da Líbia e do Magreb, no norte da África;
- a região da Península Ibérica, onde se situam os atuais países de Portugal e Espanha, na Europa.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir permite aprofundar os estudos sobre as trocas culturais entre árabes e outros povos, sobretudo dos continentes europeu e asiático.

O encontro com outras culturas

“A difusão geográfica da comunidade muçulmana resultou na assimilação de diferentes valores. Os elementos culturais, com os quais se encontraram os árabes e que foram adotando, procediam principalmente da Grécia, da Pérsia e da Índia.

Tradicionalmente, pensou-se que o contato com o pensamento grego só ocorreu na segunda metade do século VIII, depois das primeiras traduções de obras filosóficas e científicas que hoje conhecemos. Os árabes, no entanto, já se comunicavam com outros povos em séculos anteriores. [...]

O contato da cultura helênica com os povos do Oriente Próximo resultou das imigrações de sábios, fruto das discórdias religiosas que reinavam em Bizâncio. [...]

Expansão islâmica

Após a morte de Maomé, os árabes muçulmanos deram início à conquista de territórios fora da Península Arábica. Sob a liderança dos califas, entraram em guerra com outros povos. Entre os motivos dessa expansão, podemos destacar: a busca de terras férteis; o interesse em ampliar o comércio; a luta contra os que não seguiam o islamismo (a chamada “guerra santa” ou *jihad*).

Territórios conquistados

Os exércitos muçulmanos guerrearam contra os habitantes do Império Bizantino e conquistaram a Síria, a Palestina, o Egito e outras regiões do norte da África. Depois, dirigiram-se para o Oriente e dominaram a Pérsia e parte da Índia, da China e da Ásia Central. Também avançaram sobre a Europa, dominando quase toda a Península Ibérica. Quando tentaram estender-se em direção ao Reino dos Francos, foram detidos pelos soldados comandados por Carlos Martel, na Batalha de Poitiers, em 732.

No século VIII, o poder central já enfrentava crises internas nas várias áreas que tinham sido conquistadas. Uma das causas dessas crises foram as rivalidades entre os califas. Com o tempo, essas disputas levaram à divisão do Estado muçulmano, criado por Maomé e seus seguidores, em vários **califados independentes**, como o de Córdoba (Espanha) e o do Cairo (Egito). Isso, aos poucos, foi enfraquecendo o Império Islâmico.

Na Península Ibérica, região onde se encontram atualmente Portugal e Espanha, os árabes permaneceram durante aproximadamente 700 anos. Nesse período, muitos aspectos da cultura islâmica influenciaram os habitantes dessa região. Um dos principais centros dessa cultura foi Córdoba, cidade onde viviam entre 200 e 300 mil pessoas no século X.

RESPOSTA NO CADERNO OBSERVANDO O MAPA

Ao longo do século VIII, os muçulmanos conquistaram territórios e expandiram seu império. Em que regiões se deu essa expansão?



FONTE: DUBY, Georges. *Atlas historique: l'histoire du monde en 317 cartes*. Paris: Larousse, 1987. p. 206-207.

194

O Oriente, ávido de cultura, recolheu os emigrados e foi beneficiado com a presença dos sábios helênicos. [...]

O conhecimento que os árabes adquiriram da filosofia grega, por meio das traduções [de obras de autores da Grécia antiga], auxiliou na compreensão da originalidade do pensamento grego que se encontrava em Aristóteles, sendo este o autêntico mestre da filosofia árabe.

A ciência árabe na sua especificidade e significação não deve ser desvinculada daquilo que lhe determina os fins – a fé islâmica. A pesquisa científica é exaltada no *Alcorão*, encorajando o crente a aprender junto àqueles que não compartilham a fé muçulmana. É isso que explica o papel fecundador do Islão e a renovação científica que se propagou por toda parte, graças à sua expansão territorial.

Atividades econômicas

Os conquistadores árabes desenvolveram atividades econômicas nas regiões ocupadas, implantando suas **técnicas** e seus **conhecimentos**. Realizaram obras de irrigação que transformaram terras pobres e estéreis em áreas produtivas. A agricultura era variada: cultivavam trigo, algodão, arroz, linho, açúcar, café, azeitona e vários tipos de fruta, como laranja, tâmara, banana, figo e damasco.

Os árabes também expandiram o **comércio**, dominando, durante séculos, as rotas terrestres e marítimas que iam desde a Índia até a Espanha, passando pelo norte da África e pelo Mar Mediterrâneo.

Criaram recursos comerciais usados até hoje nos negócios: **cheques, letras de câmbio, recibos e sociedades comerciais**.

O artesanato também foi importante na economia árabe. Várias cidades destacaram-se pela produção de artigos como:

- joias, vidros, cerâmicas e sedas, confeccionados em Bagdá, no Iraque;
- armas, ferramentas de metal, tecidos de seda e de linho, feitos em Damasco, na Síria;
- espadas, que eram cobiçadas pelos cavaleiros medievais, produzidas em Toledo, na Espanha.



Tamareiras carregadas de frutos em Janabiya, no Barein. Fotografia de 2015. As tâmaras são fartamente cultivadas no Oriente Médio, norte da África e sul da Ásia.



Produtos à venda no mercado tradicional árabe (*souk*) da cidade de Marrakech, em Marrocos. Fotografia de 2020. Os *souks* de Marrakech existem desde a fundação da cidade pelos islâmicos, em 1062.

de orientar o homem em sua vida individual, social e política. Tomando como ponto de partida as obras de Aristóteles, os muçulmanos entenderam que a lógica é um instrumento que proporciona regras e normas aplicáveis ao conhecimento humano, porque ela é o desdobramento da razão. Os filósofos do Islão concluíram que a religião era necessária para que os indivíduos alcançassem a verdade simbólica e reconheceram que o papel da razão era de autêntico guia do homem para identificar um sistema de explicação e compreensão do universo. [...]

O povo árabe do Islão, nos primeiros séculos de sua expansão, estava acostumado a ouvir e a contar histórias nos mercados e a ler ou ouvir as suratas do *Alcorão* nas mesquitas. A leitura do texto sagrado resultou na alfabetização de muitos muçulmanos e, com o aumento de obras em língua árabe, desenvolveu-se a autoconsciência cultural, um estudo e reflexão sobre a cultura acumulada e expressa em língua árabe.

O interesse pela leitura de textos em árabe foi o resultado da divulgação de obras a partir da difusão e da fabricação do papel de pasta, no século IX. Os árabes, na batalha de Samarcanda, em 704, aprenderam a técnica do papel dos chineses.”

NABHAN, Neuza Neif. *Islamismo*: de Maomé a nossos dias. São Paulo: Ática, 1996. p. 51-58.

O encontro das duas culturas – árabe e grega – contribuiu para a formação do pensamento do Islão e conseqüentemente observam-se duas tendências no desenvolvimento da ideologia árabe medieval.

Uma das correntes, do contexto muçulmano, foi representada pelo neoplatonismo básico. Para os seus representantes, o saber humano repousava na interpretação simbólica dos fenômenos físicos

e das matemáticas. Essa corrente se uniu ao grupo dos chiís.

A outra corrente, chamada de *falsafa* (a filosofia propriamente dita), baseou-se no neoplatonismo aristotelizado. Seus seguidores sustentaram que o objetivo da ciência consistia em encontrar o lugar das coisas dentro de um sistema racional. O saber grego se mostrou como nova forma de conceber o mundo, capaz

Texto de aprofundamento

O texto a seguir fala sobre a importância dos árabes na construção da cultura brasileira.

Árabes no Brasil

“Embora pouca gente saiba, pimenta, noz-moscada, cravo e canela, que ressaltam o sabor na culinária brasileira, o uso do azeite no lugar da banha de porco e até o sagrado cafezinho são marcas da cultura árabe, uma influência que vai muito além das esfihas e quibes, totalmente incorporados em nossa mesa. Os primeiros traços culturais árabes no Brasil chegaram com os portugueses, resultado da influência que absorveram em quase oito séculos de dominação árabe na Península Ibérica. Junto com os colonizadores, no século XVI, desembarcaram heranças da língua, música, culinária, arquitetura e decoração, técnicas agrícolas e de irrigação, farmacologia e medicina”, escreveu Oswaldo Truzzi, em artigo para a *Revista de História da Biblioteca Nacional*.

“Técnicas de construção como a taipa de pilão, largamente utilizada na arquitetura colonial brasileira, são de influência nitidamente árabe”, afirma Truzzi, professor da Universidade Federal de São Carlos. Os arcos em forma de ferradura, cúpulas em forma de gota e os mosaicos de azulejo também são elementos introduzidos por esses povos do Oriente Médio. O cavaquinho brasileiro é um descendente do alaúde, que em árabe significa ‘a madeira’.”

MARIUZZO, Patrícia. Riqueza cultural e capacidade de adaptação são suas marcas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 58-59, jul. 2011.

Produção cultural

Os árabes e os demais povos que se converteram ao islamismo assimilaram e reelaboraram elementos de diversas culturas. Desse modo, criaram uma cultura própria, rica e original.

Eles promoveram importantes trocas culturais entre o Oriente e o Ocidente. Aperfeiçoaram e levaram para a Europa inventos chineses, como a bússola e o papel, que ajudaram a impulsionar, respectivamente, a expansão marítima europeia e o desenvolvimento da imprensa. Observe algumas de suas produções culturais em outras áreas.

- **Idioma** – difundiram o árabe entre os povos conquistados durante a expansão islâmica. Assim, muitos termos da língua árabe foram incorporados ao vocabulário de distintos idiomas, como o português e o castelhano.
- **Filosofia** – traduziram para o árabe textos de pensadores gregos, como Platão e Aristóteles. Assim, os muçulmanos ajudaram a preservar e a desenvolver conhecimentos da Filosofia Clássica. Mais tarde, os textos em árabe foram traduzidos para o latim e difundiram-se pelo Ocidente cristão medieval.
- **Arquitetura** – construíram mesquitas, mausoléus e palácios e os decoraram com inscrições estilizadas de trechos do *Corão* e com arabescos (desenhos caracterizados pela repetição de formas geométricas, linhas e folhagens).
- **Matemática** – introduziram na Europa o numeral zero e os algarismos hindus, que ficaram conhecidos como indo-arábicos. Também desenvolveram a Álgebra e a Trigonometria.
- **Medicina** – descobriram novas técnicas de cirurgias, bem como as causas e as formas de contágio de doenças como varíola, tuberculose e sarampo. Preocuparam-se com anatomia e higiene e, ainda, com doenças infantis e mentais.
- **Química** – pesquisaram formas de transformar metais em ouro, a chamada “alquimia” – que hoje sabemos ser impossível. Mas, durante as pesquisas, os árabes descobriram outras substâncias, como o ácido sulfúrico, o salitre e o álcool, além de métodos de utilização de diversos elementos químicos.
- **Astronomia** – construíram observatórios planetários e aperfeiçoaram o astrolábio grego.



Ilustração do século XVII de astrônomos árabes observando as estrelas e a Lua.

PARA PENSAR

A Astronomia é uma área de estudo que se desenvolveu com base na observação do céu. Você costuma observar o céu? Já contemplou o nascer e o pôr do sol, as fases da Lua, eclipses solares ou lunares? Consegue identificar algum planeta ou constelação?

RESPONDA ORALMENTE

196

Alerta ao professor

O texto “Produção cultural” e o boxe “Para pensar” que o acompanha favorecem o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG3**, **CG4**, **CECH7** e **CEH3**, bem como trabalham o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao abordarem produções artísticas, culturais e científicas desenvolvidas pelos muçulmanos.

Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas, comente que diversas sociedades desenvolveram calendários, construções, crenças e outros saberes com base na observação do céu. Estimule os estudantes a observar o céu, de dia e à noite, procurando identificar corpos celestes como estrelas e planetas. Depois, proponha uma conversa sobre o sentimento que essa experiência despertou, os elementos que conseguiram identificar e o que mais chamou a atenção deles.

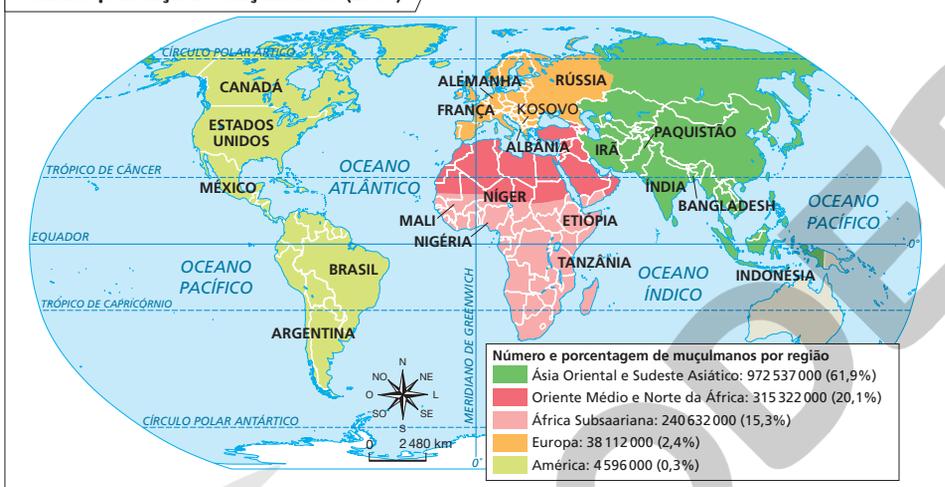
Nem todo muçulmano é árabe

Atualmente, o islamismo é a segunda maior religião do mundo em número de seguidores. São mais de 1 bilhão e 300 milhões de muçulmanos em cerca de 75 países. Isso representa aproximadamente 20% da população mundial.

Muita gente pensa que todos os muçulmanos são árabes (habitantes da Península Arábica ou falantes da língua árabe), mas não é bem assim. Embora o islamismo tenha surgido na Península Arábica, atualmente apenas uma pequena parcela dos muçulmanos do mundo é árabe.

Segundo o IBGE (2010), existem 35 mil muçulmanos no Brasil, mas algumas entidades islâmicas afirmam que são 1,5 milhão. Entre eles, encontram-se imigrantes e seus descendentes de origem síria, libanesa e palestina.

Mundo: presença de muçulmanos (2009)



FONTE: QUASE 67% dos muçulmanos estão na Ásia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 out. 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2009/10/635475-quase-67-dos-muculmanos-estao-na-asia-veja-mapa.shtml>. Acesso em: 4 jan. 2022.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Quais regiões do mundo atual apresentam o maior e o menor percentual de muçulmanos?

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você conhece contribuições árabes para a cultura brasileira? Dê exemplos.

197

Observando o mapa

Segundo o mapa, a maioria da população muçulmana vive atualmente na Ásia (cerca de 61,9%). Já a América é a região do mundo onde vivem menos muçulmanos (0,3%). Se achar oportuno, comente que a Índia e a Indonésia, na Ásia, são os países com maior número de adeptos do islamismo.

Para pensar

Resposta pessoal. Estimule os estudantes a pesquisar e valorizar influências árabes na cultura brasileira. Na gastronomia, podemos citar contribuições como o quibe, a esfiha, o tabule e a coalhada seca. Na literatura, escritores importantes como Milton Hatoum e Raduan Nassar têm ascendência árabe. Também é possível citar educadores e pesquisadores de ascendência árabe, como o geógrafo Aziz Ab'Sáber (1924-2012) e o filólogo Antônio Houaiss (1915-1999), que criou e organizou o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Recomendamos que o professor leia com os estudantes o texto de aprofundamento "Árabes no Brasil".

Alerta ao professor

Os boxes "Observando o mapa" e "Para pensar" contribuem para o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CECH1, CECH4, CECH5, CECH7, CEH1 e CEH5. Além disso, o texto "Nem todo muçulmano é árabe" e o boxe "Para pensar" trabalham o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, ao identificar populações e contribuições muçulmanas fundamentais para a formação do Brasil.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1 (atividades 3, 4 e 5);
- CG2 (atividades 5 e 6);
- CG3 (atividades 5 e 6);
- CECH5 (atividade 4);
- CECH6 (atividade 4);
- CEH1 (atividades 3, 4 e 5);
- CEH3 (atividades 4, 5 e 6).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. A frase incorreta é a **d**, que pode ser corrigida da seguinte forma:

d) O Grande Cisma do Oriente dividiu o mundo cristão em duas igrejas: a Igreja Ortodoxa, com sede em Constantinopla, e a Igreja Católica Romana, com sede em Roma.

2. O quadro pode ser preenchido da seguinte maneira:

Império Bizantino		
	Campo	Cidade
Principais atividades econômicas	Agricultura e pastoreio	Comércio
Elite	Grandes proprietários de terras (mosteiros e nobres)	Grandes comerciantes, donos de oficinas de artesanato, membros da cúpula do clero e altos funcionários do governo
Maioria da população	Trabalhadores pobres (servos e escravizados)	Escravidados, artesãos, pequenos comerciantes e funcionários do governo de médio e baixo escalão

3. A construção do Estado muçulmano está diretamente relacionada com a criação do islamismo. A religião, associada a outros elementos culturais, favoreceu a unificação política entre as diversas comunidades árabes. No entanto, após a morte de Maomé, as disputas de poder e as divergências de opiniões ficaram mais evidentes. Assim, líderes islâmicos fundaram califados independentes como o de Córdoba (Espanha) e o do Cairo (Egito). Além disso, surgiram dois importantes grupos entre os muçulmanos, os sunitas e os xiitas.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique a frase incorreta e corrija-a em seu caderno.
 - a) Justiniano organizou uma expansão militar com o objetivo de reconquistar territórios do antigo Império Romano do Ocidente.
 - b) Cesaropapismo é a união dos poderes político (césar) e religioso (papa) nas mãos dos imperadores bizantinos, que eram considerados “representantes de Deus”.
 - c) A Revolta de Nika foi, inicialmente, motivada por disputas esportivas, mas logo se transformou em uma manifestação popular contra o governo imperial.
 - d) O Grande Cisma do Oriente unificou a Igreja Ortodoxa, com sede em Roma, e a Igreja Católica Romana, com sede em Constantinopla.

2. No caderno, preencha as lacunas do quadro, que compara as principais camadas sociais e as atividades econômicas nas áreas rurais e urbanas do Império Bizantino.

Império Bizantino		
	Campo	Cidade
Principais atividades econômicas		
Elite		
Maioria da população		

3. Explique com suas palavras o que levou ao surgimento e, depois, à fragmentação do Estado muçulmano.

Interpretar texto e imagem

4. O Código de Justiniano influenciou as normas jurídicas de muitos países, inclusive o Brasil. Analisando os trechos a seguir, associe as normas do Código de Justiniano aos itens do artigo 5º da atual Constituição Federal brasileira.

Código de Justiniano

- a) Ninguém pode ser retirado à força de sua própria casa.
- b) Ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa.
- c) Nada que não se permita ao acusado deve ser permitido ao acusador.”

CÓDIGO de Justiniano. In: HADAS, Moses. *Roma imperial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. p. 178.

Constituição brasileira atual

“VIII. ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política [...].”

198

Interpretar texto e imagem

4. Esta atividade desenvolve a leitura inferencial, ao solicitar aos estudantes que associem normas do Código de Justiniano e da Constituição Federal brasileira. Os direitos estabelecidos nos artigos do Código de Justiniano e da Constituição Federal se referem à liberdade de pensamento, ao direito do indivíduo de não ter sua casa invadida e ao direito de ampla defesa jurídica. A correspondência entre os artigos pode ser feita da seguinte maneira:

Continua

XI. a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador [...].

LV. [...] aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa [...].”

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompiled.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

5. Leia o texto e faça o que se pede.

“Em sua permanência de quase oito séculos na Península Ibérica, os árabes contribuíram com centenas de vocábulos para o léxico da língua portuguesa [...].

Em português, é expressivo o número de palavras que começam pela letra ‘a’ e que têm origem árabe – entre muitas outras, alvará [...], alfaiate, açúcar, arroz, azeite, alface, alfândega, almofada, almôndega [...].”

FARAH, Paulo Daniel Elias. Da alface ao cafezinho: alicerces, recifes e acepipes. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 46, p. 28-30, 2009.

- De acordo com o texto, que sílaba é muito comum nas palavras de origem árabe? Você sabe o que significa, em árabe, essa sílaba? Por que ela faz parte dessas palavras da língua portuguesa?
- Você conhece outras palavras da língua portuguesa que têm origem árabe? Pesquise algumas delas e dê seus significados.

INTEGRAR COM ARTE

6. Uma das expressões marcantes da arte bizantina foram os mosaicos. Retratos de pessoas ou de cenas variadas eram feitos usando esse tipo de composição. A seguir, observe a imagem e elabore hipóteses para responder às questões.



Mosaico bizantino, aproximadamente do século VI, representando o imperador Justiniano e sua corte, localizado na Basílica de São Vital, em Ravena, Itália.

- Qual personagem é o imperador?
- Quem são as pessoas ao lado do imperador? Que funções elas desempenhavam na sociedade bizantina?
- Cite um elemento que simboliza a relação entre a figura do imperador e a religião.

5. a) A sílaba mencionada é o prefixo “al-” (ou apenas “a-”, se a letra que segue é “c”, “d”, “r” ou “z”), que em árabe corresponde ao nosso artigo definido “o”. Essa sílaba perdeu o caráter de artigo em nossa língua, pois este foi incorporado ao nome como um vocábulo só. Acredita-se que isso se deva ao fato de que o árabe sempre usa o artigo junto do substantivo, e os habitantes da Península Ibérica (portugueses e espanhóis), ao escutar o conquistador falar, aprenderam “de ouvido” sua língua. Por isso, muitas vezes esses ouvintes uniram o artigo ao substantivo como se fossem uma palavra única, pois eles sempre vinham juntos. Por exemplo: etimologicamente, alfinete significa “o alfinete”.

b) Resposta pessoal. São de origem árabe palavras como alface, açúcar, alecrim, alcova, *Alcorão*, almofada, almôndega, arroz, azulejo e muitas outras. Estimule os estudantes a pesquisar palavras de origem árabe presentes na língua portuguesa e a consultar um dicionário para verificar e parafrasear os significados desses termos.

6. a) No mosaico, o imperador Justiniano está no centro da imagem. Ele está usando uma coroa, um manto vermelho e, ao redor de sua cabeça, há uma espécie de auréola divina.

b) Estimule os estudantes a analisar os trajes das pessoas representadas ao lado do imperador e os objetos que cada uma delas carrega. Assim, é possível afirmar que à direita estão membros da Igreja, pois eles carregam objetos como crucifixo e incensário. Já à esquerda estão membros da administração imperial e um grupo de soldados, que seguram escudos e lanças.

c) O elemento é a auréola ao redor da cabeça do imperador. Esse símbolo geralmente aparece em representações de figuras religiosas como santos e o próprio Cristo. Nesse sentido, podemos afirmar que ela indica a relação entre o poder temporal e espiritual do imperador (cesaropapismo).

199

Continuação

Código de Justiniano	Constituição brasileira atual
a) Ninguém pode ser retirado à força de sua própria casa.	XI. a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador [...].
b) Ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa.	VIII. ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política [...].
c) Nada que não se permita ao acusado deve ser permitido ao acusador.	LV. [...] aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa [...].

Habilidades da BNCC

- EF06HI14
- EF06HI16

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a formação da Europa medieval, e de assuntos correlatos, como os debates em torno da expressão “Idade Média”; as migrações e invasões germânicas; características sociais, econômicas e culturais dos povos germânicos; o desenvolvimento dos reinos germânicos, com destaque para o Império Carolíngio; e o surgimento do feudalismo e suas formas de organização do trabalho e da vida social, com destaque para as relações entre senhores e servos.

- **Reconhecer** os povos germânicos quanto à sua organização social, econômica, jurídica e religiosa.
- **Compreender** a formação e o desenvolvimento do Reino Franco, com destaque para o Império Carolíngio e o Renascimento Carolíngio.
- **Analisar** aspectos políticos, sociais e econômicos do feudalismo.

Alerta ao professor

Esta abertura de capítulo, incluindo o boxe “Para começar”, contribui para o desenvolvimento da competência **CG3**, ao possibilitar o contato com práticas diversas da produção artístico-cultural que remontam à Europa medieval.

UNIDADE 4 Sociedade e religião

CAPÍTULO

11

Europa medieval

Você, provavelmente, já viu filmes inspirados em sociedades medievais europeias. Suas histórias mostram, por exemplo, castelos, reis, rainhas e duelos de guerreiros. Podem mostrar também perseguições religiosas, doenças (como a peste negra), batalhas das Cruzadas etc.

No passado, a Idade Média foi chamada “Idade das Trevas”. Atualmente, os historiadores reagem a essa imagem anacrônica apontando que o período medieval não se resumiu a um momento tenebroso da história. Porém, nem tudo foi um “mar de rosas”.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Você já assistiu a algum filme ambientado no período medieval? Cite e comente.



Cena da animação *Valente*, dirigida por Brenda Chapman e Mark Andrews, 2012. Embora não seja um retrato fiel da Idade Média, essa animação é nela ambientada e revela como esse período ainda nos fascina.

200

Para começar

Resposta pessoal. Entre as diversas histórias que fazem referência à Idade Média, podemos citar: *Crônicas de Nárnia*, *Malévola*, *Shrek*, *Branca de Neve e o caçador*, *Valente*, *O caçador e a rainha do gelo*, *Caldeirão mágico* etc.



DANIEL KNIGHTON/BETTY IMAGES

Cosplayers caracterizados como personagens de um filme sobre a Idade Média em festival de cultura pop em San Diego, Estados Unidos. Fotografia de 2019. A Idade Média inspira inúmeros filmes, animações, quadrinhos e jogos.



VINICIUS MARINO CARVALHO - LEME/ARQUEOLOGIA INTERATIVA E SIMULAÇÕES ELETRÔNICAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/GABRIEL CORDEIRO

Protótipo de *Os triunfos de Tarlac*, jogo de tabuleiro em plataforma digital ambientado na Idade Média dos séculos XIII e XIV, desenvolvido em 2021 pelo pesquisador Vinicius Marino Carvalho, do Laboratório de Estudos Medievais (Leme), em parceria com o Grupo de Pesquisa Arqueologia Interativa e Simulações Eletrônicas (Arise) da USP.

Orientação didática

Para evitar o anacronismo, não podemos compreender as ações dos agentes históricos com base em valores predominantes no presente. Isso vale tanto para a Idade Média como para qualquer outro período histórico. O rótulo “Idade das Trevas” atribuído ao período medieval é expressão de anacronismo.

Alerta ao professor

O texto “Idade Média” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CEH2, CEH4 e CEH6.

Orientação didática

Este capítulo permite que se discutam as noções de **ruptura** e **continuidade** na História. A periodização tradicional estabelece a queda do Império Romano como uma ruptura de estruturas políticas do mundo antigo, marcando o fim da Antiguidade. Contudo, muitos elementos daquele período fazem parte da Idade Média. Por exemplo, as sociedades medievais adotaram o cristianismo e a língua latina, o que aponta para a continuidade de aspectos da cultura romana.

Idade Média

A expressão “Idade Média” é utilizada para se referir a um período da história europeia de aproximadamente mil anos. No entanto, os marcos exatos para determinar o início e o fim desse período variam de acordo com as interpretações dos historiadores.

Para os marcos iniciais, foram sugeridas datas como 476 (deposição do último imperador romano), 380 (oficialização do cristianismo) e 395 (divisão do Império Romano).

Para os marcos finais, foram apontados os anos de 1453 (tomada de Constantinopla) e 1492 (chegada de Colombo à América).

Além de se referir a um período da história europeia, a expressão **Idade Média** ganhou vários sentidos ao longo do tempo. Esse período já foi representado:

- de forma **negativa**, como a “Idade das Trevas”, uma época obscura, marcada pela intolerância da Igreja, pelo atraso tecnológico e pelo declínio das atividades comerciais;
- de forma **positiva**, como uma época de fé religiosa, de reis e rainhas poderosos, de castelos exuberantes e de nobres guerreiros.

Atualmente, os historiadores procuram não julgar, com critérios do presente, a Idade Média, mas, sim, compreender esse período, ou seja, entender da melhor maneira possível a história das sociedades daquela época.

DICA LIVRO

LE GOFF, Jacques.
A Idade Média explicada aos meus filhos. São Paulo: Agir, 2007.

Com perguntas e respostas e um texto acessível, o livro apresenta as principais características da Idade Média.



Hagar, o Horrível, tirinha de Dik Browne, 1973. Perceba que a tirinha adota a expressão “Idade das Trevas”, hoje problematizada pelos historiadores.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você já ouviu a expressão “Idade Média” ou “período medieval”? Com qual sentido?

202

Para pensar

Resposta pessoal. Com frequência, a palavra “medieval” é utilizada em sentido pejorativo, referindo-se a um período marcado pela intolerância religiosa, pelo obscurantismo e por um retrocesso nas atividades intelectuais, artísticas e econômicas. Porém, esse sentido pejorativo ignora a rica produção artística, intelectual e tecnológica do período, que também é marcado pelo surgimento das primeiras universidades europeias, de novos instrumentos e técnicas agrícolas, de grandiosos castelos e catedrais, entre outros.

Formas de contato: migrações e invasões

O Império Romano do Ocidente enfrentou a pressão militar de diversos povos: germanos, hunos, celtas e eslavos. Entre os séculos II e V, os germanos entraram no território do império por meio de migrações pacíficas e de invasões violentas. Isso contribuiu para desestruturar o Império Romano e, ao mesmo tempo, promoveu trocas culturais entre romanos e germanos.

Em um dos ataques a Roma, o imperador Rômulo Augústulo foi deposto por Odoacro, rei de um dos povos germânicos. De acordo com uma periodização tradicional, esse fim do Império Romano do Ocidente marca o início da Idade Média.

Alerta ao professor

O texto “Formas de contato: migrações e invasões” contribui para o desenvolvimento das competências CECH5 e CEH5, assim como da habilidade EF06HI14, pois identifica diferentes interações dos povos germânicos com os romanos. Já o boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir, escrito pelo filósofo medievalista Carlos Arthur Nascimento, permite compreender a origem do conceito de Idade Média.

Origem do conceito de Idade Média

“Um pedagogo alemão chamado Christoph Keller, em latim Cellarius (1638-1707), consagrou a divisão da história ocidental em antiga, medieval e moderna. Consagrou também a ideia que se generalizou sobre o período medieval.

Keller escreveu três manuais: um de história antiga (1685), um de história da Idade Média (1688) e um de história nova (1696).

Idade Média, segundo Keller, estende-se da época do imperador Constantino (324) até a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453). Se, em vez da primeira data, adotarmos a da tomada de Roma pelo chefe germânico Odoacro, em 476, teremos a periodização corrente nas escolas.

Keller propôs também a ideia de que o período intermediário entre a Antiguidade e a Época Moderna nada produziu de importante. Foi um período não só estéril, mas de retrocesso: ‘a Idade das Trevas.’”

NASCIMENTO, Carlos Arthur. *O que é filosofia medieval*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 8-9.

Migrações e invasões germânicas (séculos IV-V)



FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución*. Francesa. Madrid: Istmo, 1982. p. 118.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

O que os seguintes elementos da legenda do mapa indicam: amarelo-claro; laranja; linha preta tracejada; setas coloridas; e pontos pretos?

Observando o mapa

Atividade que tem por objetivo promover a alfabetização cartográfica, levando o estudante, nesse caso, a interpretar a legenda do mapa considerando: a extensão do Império Romano do Ocidente (amarelo-claro); a extensão do Império Romano do Oriente (laranja); a delimitação entre as extensões desses impérios (linha preta tracejada); as rotas percorridas por onze diferentes povos (setas coloridas) e a “localização” de cidades (pontos pretos). Ressalte aos estudantes que os elementos que aparecem nessa legenda fazem parte de uma simbologia cartográfica que pode ser encontrada em outros mapas. O mapa representa as rotas percorridas por onze povos, incluindo jutos, anglos, saxões, suevos, lombardos, francos, godos (visigodos e ostrogodos), burgúndios, vândalos, alanos e hunos. Desses povos, apenas os hunos não eram germânicos.

Alerta ao professor

O texto “Povos germânicos”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento da competência CEH5.

Orientação didática

O texto “Povos germânicos” trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, ao mostrar que as famílias germânicas, gregas e romanas eram do tipo patriarcal. Nessas famílias, o pai exercia autoridade sobre esposa e filhos. O tipo de família patriarcal prevaleceu no Brasil e em várias sociedades do mundo até meados do século XX. Essa situação vem se transformando lentamente, à medida que avançaram as lutas pela emancipação feminina. A atual Constituição Federal do Brasil declara que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”(art. 5º, I). No entanto, essa norma do país “legal” somente será efetivada no país “real” por meio de atitudes concretas que façam valer as conquistas da cidadania plena.

Povos germânicos

Chamamos “germanos” um grupo de povos que falavam línguas de mesma origem, entre eles, saxões, visigodos, ostrogodos, vândalos, francos, alanos, suevos, burgúndios, lombardos e hérulos. Mas cada povo tinha sua própria cultura.

Supõe-se que os povos germânicos surgiram na região do Mar Báltico e do Mar do Norte, que atualmente compreende a Suécia, a Noruega e a Dinamarca. Entre 3000 a.C. e 2500 a.C., esses povos começaram a migrar para a Europa Central e Oriental. No final do século II a.C., os germanos e os romanos, ambos em expansão, entraram em contato direto e travaram confrontos.

Inicialmente, os germanos não construíram cidades nem organizaram governos centralizados. As bases de sua sociedade eram a família e a comunidade. O pai era a figura central nas famílias germânicas, exercendo autoridade sobre a esposa e os filhos. Por isso, dizemos que essas famílias eram do tipo **patriarcal**, assim como as gregas e as romanas.

A reunião de várias famílias em uma região podia formar uma **aldeia**. Nas aldeias, as decisões eram tomadas pelas assembleias de homens livres, entre os quais se destacavam os guerreiros. Nessas assembleias, eram escolhidos líderes para chefiar os soldados. Foram esses líderes que deram origem aos reis e ao poder hereditário, que passa de pai para filho.

Como não dominavam a escrita, suas leis eram transmitidas **oralmente** entre os membros da comunidade. O direito entre os germanos era **consuetudinário**, isto é, com base nos **costumes**. Vários aspectos desse direito consuetudinário foram integrados ao Direito romano, principalmente durante a formação dos reinos germânicos.

Os povos germânicos viviam da criação de gado, da agricultura (plantando trigo, cevada, centeio e legumes), da caça e da pesca. Fabricavam carroças, embarcações, tijolos e armas de metal.

Os germanos eram politeístas. Seus deuses eram associados a fenômenos da natureza, como tempestades, céu, raios, trovão. Contudo, depois do século V, muitos germanos tornaram-se monoteístas ao se converterem ao cristianismo.

Amuleto de ouro fabricado por *vikings*, outro povo germânico, encontrado na Ilha de Gotland, na Suécia, século VI. No centro, vemos a representação de Odin, considerado o principal deus da mitologia nórdica.



Relevo representando colonos germânicos pagando tributos para utilizar terras do Império Romano, conforme acordos feitos com as autoridades romanas. A obra é proveniente da região de Neumagen-Dohr, na atual Alemanha, c. séculos II-III.

DEIA PICTURE LIBRARY/ALBUMFOTODARENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO DE RHINELAND, TRIER

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



BILDARCHIV HANSMANN/INTERFOTOFOTODARENA - MUSEU HISTÓRICO DE ESTOCOLMO

Reinos germânicos

A formação dos reinos germânicos foi um processo longo e complexo. Após o período das invasões violentas, os diferentes povos germânicos passaram a dominar regiões da Europa Ocidental. Por exemplo, os visigodos ocuparam parte da Península Ibérica; os ostrogodos, a Península Itálica; os francos, a região da Gália. Durante a formação desses reinos, houve uma mescla de elementos culturais germânicos e romanos.

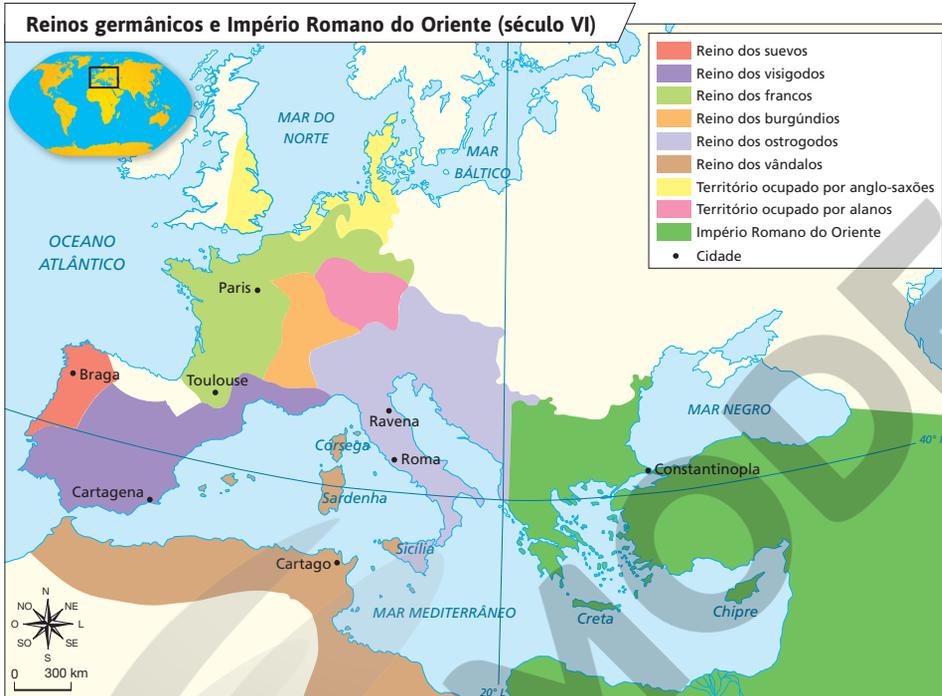
A maioria dos reinos germânicos não durou muito. Alguns reinos foram dominados e outros acabaram se dissolvendo. Apenas o reino dos francos conseguiu se estruturar e expandir seus domínios. O mapa a seguir mostra os territórios dos reinos germânicos na Europa do século VI.



Águia de bronze com detalhes de vidro incolor, de 9,5 centímetros de altura, fabricada pelos visigodos no século VI e encontrada em uma sepultura em Cutry, no nordeste da França.

ANG-IMAGES/ALBUMFOTODARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madri: Istmo, 1982. p. 102.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Quais reinos germânicos ocupavam regiões banhadas pelo Mar Mediterrâneo no século VI?

Alerta ao professor

O boxe "Observando o mapa" favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

Os reinos dos vândalos, dos visigodos e dos ostrogodos ocupavam as regiões banhadas pelo Mar Mediterrâneo no século VI. Ressalte que nessa época o Império Romano do Oriente também era banhado, a leste, pelo Mar Mediterrâneo.

Alerta ao professor

O texto “Reino Franco”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento da competência CEH5 e da habilidade EF06HI14, pois identifica e analisa diferentes interações entre os francos cristãos e outros povos ao longo do tempo em territórios na Europa.

Reino Franco

Os francos construíram um reino forte e duradouro. Os primeiros soberanos desse povo eram da **dinastia merovíngia** e governaram do século V ao século VIII. O termo “merovíngio” vem de Meroveu, chefe de uma das tribos que deram início à unificação do reino dos francos.

O sucessor de Meroveu foi Clóvis, que fortaleceu o Reino Franco e expandiu seu território. Durante o reinado de Clóvis (c. 482-511), a maioria dos francos se converteu ao catolicismo, e o Reino Franco tornou-se importante aliado da Igreja Católica.

A partir de 639, a dinastia merovíngia entrou em crise, e as funções do rei passaram a ser exercidas por um alto funcionário da corte – o prefeito do palácio, também chamado “mordomo do paço”. Um desses mordomos foi **Carlos Martel**, que governou de 714 a 741. Martel conquistou prestígio e poder, entre outros motivos, por ter comandado o exército cristão que, na **Batalha de Poitiers** (732), deteve o avanço dos muçulmanos na Europa. Por interromper esse avanço islâmico, Carlos Martel foi chamado de “salvador da cristandade”.

Após sua morte, Carlos Martel foi sucedido no cargo de mordomo do paço do Reino Franco por seu filho Pepino, conhecido como “o Breve”. Em 751, Pepino destronou o último rei merovíngio e fundou uma nova dinastia.



GRANGERSHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Iluminura representando o batismo de Clóvis, de um manuscrito do século XIII. A cerimônia, ocorrida em 496, selou a aliança entre os francos e a Igreja Católica e contribuiu para a unificação da Gália.



A Batalha de Poitiers, pintura de Charles de Steuben, 1837. Com essa vitória, a expansão dos muçulmanos em território europeu foi refreada.

Formação do Império Carolíngio

A segunda dinastia dos francos chamou-se **carolíngia**, termo derivado de **Carlos Magno**, um dos reis de mais destaque dessa dinastia. Os soberanos carolíngios governaram entre os séculos VIII e IX.

Em 754, Pepino foi reconhecido como rei dos francos pelo papa Estêvão II. Em troca desse reconhecimento, o papa recebeu terras na Península Itálica (inclusive a cidade de Roma), onde foram formados os **Estados Pontifícios** (territórios governados diretamente pelo papa).

Pepino foi sucedido por seu filho Carlos Magno, que governou durante 46 anos (768-814). Nesse período, os francos conquistaram territórios na Península Ibérica, no norte da Península Itálica, na Saxônia e na Bavária (ambas na atual Alemanha). Os povos que viviam nos territórios conquistados foram obrigados pelos francos a se converter ao cristianismo.

Quando tentaram alargar seus domínios além da Marca da Espanha (consulte o mapa a seguir), em 778, os comandados de Carlos Magno foram derrotados pelos muçulmanos. Apesar dessa derrota, as conquistas alcançadas pelos francos conferiram grande prestígio a Carlos Magno dentro do mundo cristão. Assim, no ano 800, o papa Leão III concedeu ao soberano dos francos o título de **imperador do Novo Império Romano do Ocidente**.

Dessa forma, o papa pretendia escapar da dominação dos governantes do Império Romano do Oriente (ou Império Bizantino) e criar uma nova unidade na Europa Ocidental, agora sob o comando de um soberano franco e cristão aliado a ele.



Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que aborda a importância do Império Carolíngio para a formação de uma identidade europeia.

Império Carolíngio e identidade europeia

“É um longo momento histórico em que se operam o nascimento e a desagregação de um novo império – o carolíngio –, em que são postas à prova a tendência para a centralização dos poderes e as forças centrífugas que irão atuar durante muitos séculos, em que se mede a relação de forças entre os príncipes e os papas, entre o Estado e a Igreja, e se avança para a construção de uma nova ordem social e econômica baseada no sistema feudal, na grande propriedade fundiária, na hereditariedade dos ofícios, na servidão dos camponeses, que – apesar das muitas e profundas transformações e inovações ocorridas – será o tecido conetivo do continente até o século XIX. São também os séculos em que gradualmente se define uma identidade europeia perante o Islão e o Império Romano do Oriente, que, e não por acaso, é melhor dizer bizantino, e com novas vagas de bárbaros que pressionam as fronteiras orientais.”

BARLETTA, Laura. Introdução. In: ECO, Umberto (org.). *Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Lisboa: Leya, 2012. p. 37.

Alerta ao professor

O texto “Renascimento Carolíngio” favorece o desenvolvimento das competências CG3 e CEH5. Além disso, o boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências CECH2 e CEH1.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Explique que a alfabetização consiste, em linhas gerais, no processo de aprendizagem de um sistema de leitura e escrita. Esse processo está ligado a outro, mais amplo, chamado letramento, que consiste na aprendizagem das funções e dos usos da escrita e da leitura em variados contextos e práticas sociais e culturais. Provavelmente, a maioria das pessoas que os estudantes conhecem foram alfabetizadas e frequentaram a escola. Ressalte que a alfabetização ligada ao letramento possibilita o pleno exercício da cidadania, que depende da capacidade de compreender e expressar informações de forma contextualizada e crítica.

Administração do Império Carolíngio

Para administrar o império, Carlos Magno contou com funcionários e nobres. Entre os nobres, destacamos:

- os **condes**: responsáveis por territórios conhecidos como condados;
- os **marqueses**: responsáveis por territórios conhecidos como marcas, que ficavam nas fronteiras do império;
- os **missi dominici**: inspetores reais que fiscalizavam os administradores locais.

Como líder de um império guerreiro, Carlos Magno selecionou um grupo de 12 homens para formar seu conselho de guerra, conhecidos como os **Doze Pares de França**. Esses

conselheiros participavam de batalhas contra os inimigos dos francos e acabaram se tornando uma lenda no mundo cristão, inspirando obras da literatura medieval e festas populares até mesmo no Brasil, como as cavalcadas.



Festa de São Benedito, em Poconé, Mato Grosso, com a apresentação de cavalcada, encenação das batalhas entre cristãos (de azul) e mouros (ou árabes, de vermelho). Fotografia de 2018. As cavalcadas medievais eram torneios que serviam de exercício militar nos intervalos das guerras. Essa tradição religiosa foi trazida ao Brasil pelos portugueses.

Renascimento Carolíngio

Apesar de ter permanecido analfabeto até a vida adulta, Carlos Magno preocupou-se com o desenvolvimento das artes e da literatura. Durante seu governo, artistas e estudiosos receberam proteção e patrocínio. Além disso, foram construídos mosteiros e escolas.

Nos mosteiros, alguns monges se dedicavam a traduzir e copiar livros de antigos autores gregos e romanos. Assim, preservou-se uma parte da cultura da Antiguidade Clássica.

Em função desse desenvolvimento cultural, historiadores chamam essa época de **Renascimento Carolíngio**. Porém, a maioria da população permaneceu analfabeta e não teve acesso às obras que foram produzidas ou recuperadas. Essas obras ficaram restritas a uma elite de nobres e sacerdotes que viviam nos palácios e nos mosteiros.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

A maioria das pessoas que você conhece são alfabetizadas? Elas frequentaram a escola? Em sua opinião, qual é a importância de saber ler e escrever?

OUTRAS HISTÓRIAS

Livros valiosos

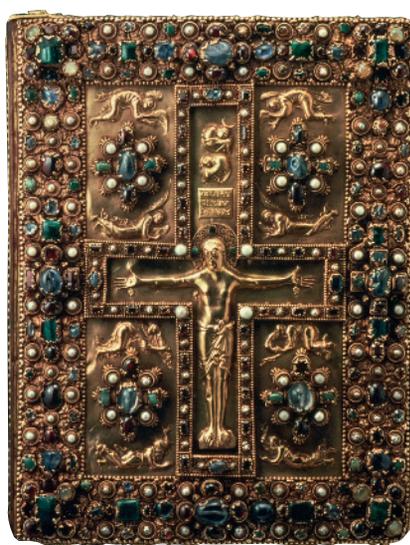
De acordo com o historiador Kenneth Clark, Carlos Magno armazenou tesouros (joias, camafeus, marfins, sedas preciosas) provenientes de várias partes do império. Mas sua contribuição mais importante foram os livros, não só os textos como também as ilustrações e as encadernações.

Naquela época, os livros eram tão valiosos que recebiam as mais ricas e trabalhadas encadernações. Muitas delas consistiam em placas de marfim com bordas incrustadas de ouro e pedras preciosas. Algumas sobreviveram quase intactas, sobretudo as placas de marfim, já que o ouro e as pedras preciosas foram roubados.

Nunca houve livros tão valiosos quanto aqueles feitos para a biblioteca da corte carolíngia ou aqueles que eram enviados de presente por toda a Europa Ocidental.



Placa de marfim representando São João Evangelista produzida no início do século IX, no período carolíngio, na cidade de Aachen, na atual Alemanha.



Capa de livro contendo os evangelhos escritos em latim, conhecido como *Evangelhos de Lindau*, em ouro cravejado com pedras preciosas e pérolas do período carolíngio, c. 875.

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Por que os livros são uma herança importante do período carolíngio?
2. O que demonstra que os livros eram considerados valiosos na época do Império Carolíngio?

Texto de aprofundamento

O texto a seguir, escrito pelo historiador da arte britânico Kenneth Clark, comenta a produção artística dos livros no Renascimento Carolíngio.

A produção de livros no Renascimento Carolíngio

“Como chefe de um império que se estendia da Dinamarca ao Adriático, Carlos Magno armazenou tesouros – joias, camafeus, marfins, sedas preciosas – provenientes de todo o mundo conhecido. Mas o que nos legou de importante foram os livros, não só os textos, mas as ilustrações e as encadernações. Quanto a estas duas últimas, já havia uma longa tradição artística, e as obras de arte produzidas sob a influência do Renascimento Carolíngio são obras-primas. Nunca houve livros tão maravilhosos quanto os feitos para a biblioteca da corte ou para serem enviados de presente por toda a Europa Ocidental. Muitas das ilustrações são calcadas em modelos bizantinos ou do fim da Antiguidade cujos originais se perderam. Como os textos da literatura romana, tornaram-se conhecidos por nós através das imitações carolíngias [...]. Naquela época, os livros eram tão preciosos que recebiam as mais ricas e mais trabalhadas encadernações. Muitas delas consistem numa placa de marfim com a borda incrustada de ouro e pedras preciosas. Algumas sobreviveram intactas, sobretudo o marfim, já que o ouro e as pedras preciosas foram roubados.”

CLARK, Kenneth.
Civilização. São Paulo:
Martins Fontes; Brasília:
Editora UnB, 1980. p. 44.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Livros valiosos” favorece o desenvolvimento das competências CG2 e CG3.

Outras histórias

1 e 2. De acordo com o texto, os livros são considerados importantes por causa de seus textos, ilustrações

e encadernações. Naquela época, a produção de um livro era complexa e trabalhosa, o que tornava os livros raros, pouco comuns. Assim, algumas dessas produções receberam

encadernações sofisticadas (com ouro, pedras preciosas, marfim) para reforçar ou demonstrar essa raridade e seu valor. Comente que esse texto “Livros valiosos”

foi inspirado nos estudos do historiador Kenneth Clark. Desse modo, é interessante destacar que, para ele, esses livros são importantes fontes históricas.

Alerta ao professor

O texto "Fragmentação do Império Carolíngio" contribui para o desenvolvimento da competência CEH5. Já o boxe "Para pensar" favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG9, CECH2 e CECH3.

Para pensar

1. Resposta pessoal. Comente que a violência pode ser percebida pelos índices de criminalidade, que indicam o número de roubos, homicídios, latrocínios, estupros, sequestros etc. em uma determinada região. Ressalte que existem várias formas de violência, como a física, a psicológica, a sexual, a patrimonial e a moral. Diversos fatores podem propiciar um ambiente violento, como as profundas desigualdades sociais e as ideologias que banalizam o valor da vida humana e naturalizam formas de violência.

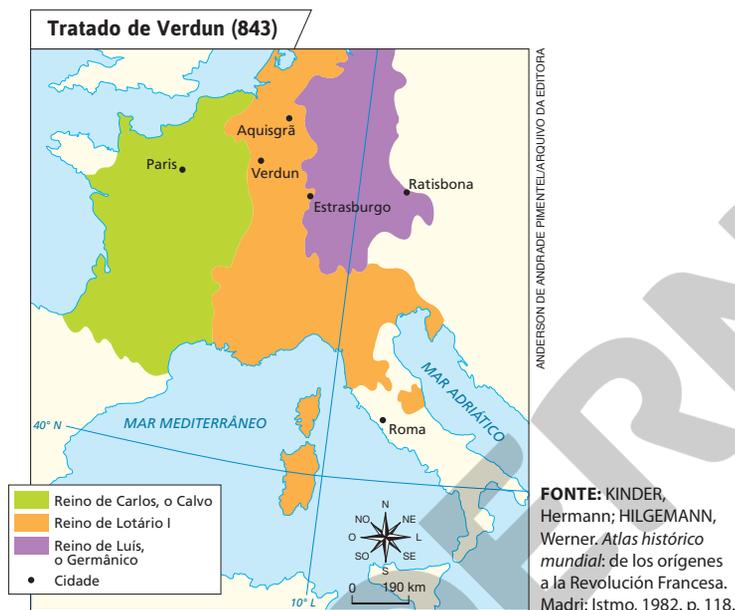
2. Resposta pessoal. Em geral, para se proteger da violência e da insegurança, as pessoas evitam andar em locais sem iluminação e pouco movimentados; evitam portar objetos valiosos; evitam expor informações pessoais para desconhecidos; e tentam reforçar a segurança de suas casas e comércios.

3. Resposta pessoal. Infelizmente, há uma forte tendência punitivista daqueles que acreditam que a solução para a violência e a criminalidade seria a facilitação do acesso às armas pela população, o fortalecimento das polícias como órgãos de repressão e o recrudescimento das penas previstas para determinados crimes. Essa ideia é amplamente criticada por especialistas em segurança pública de vários países. Em geral, tais especialistas apontam que o punitivismo é uma solução simplista e imediatista para um problema complexo, que é a violência social. Assim, eles buscam as causas mais profundas da violência, apontando que ela seria reduzida por meio de investimentos na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, onde as pessoas tenham, por exemplo, acesso à educação de qualidade e à saúde pública. Dessa forma, em vez de combater violência com mais violência, recorrendo a argumentos simplistas e falaciosos, deve-se almejar a construção de uma **cultura da paz**, baseada no diálogo e na prevenção da criminalidade, e não apenas no combate a seus efeitos.

Fragmentação do Império Carolíngio

Após a morte de Carlos Magno, em 814, seu filho Luís I assumiu o poder. O império ainda se manteve unido, embora tenha enfrentado problemas políticos, como a excessiva influência do clero (sacerdotes da Igreja) sobre o monarca.

Após a morte de Luís I, foi assinado o **Tratado de Verdun** (843), que dividiu o império entre seus filhos Carlos, Luís e Lotário. Observe no mapa a seguir a parte que coube a cada um.



Essa divisão abriu caminho para que administradores locais (condes, marqueses, bispos) conquistassem mais poder e autonomia. Além disso, a partir do século IX, muçulmanos, hunos e *vikings* fizeram novas invasões à Europa Ocidental.

Entre o século X e meados do século XV, ocorreram diversas modificações no modo de vida das pessoas na Europa Ocidental. Com medo das invasões e das guerras, os povos dessa região reorganizaram-se em busca de segurança. Foi nesse período que muitos castelos foram construídos, pois ajudavam a proteger seus senhores dos inimigos externos.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

1. Onde você mora é uma região segura ou violenta? Por que você acha que isso acontece? Argumente.
2. Atualmente, como as pessoas procuram se proteger da violência e da insegurança?
3. Em sua opinião, qual seria a melhor forma de combater a violência? Justifique sua resposta expondo seus argumentos.

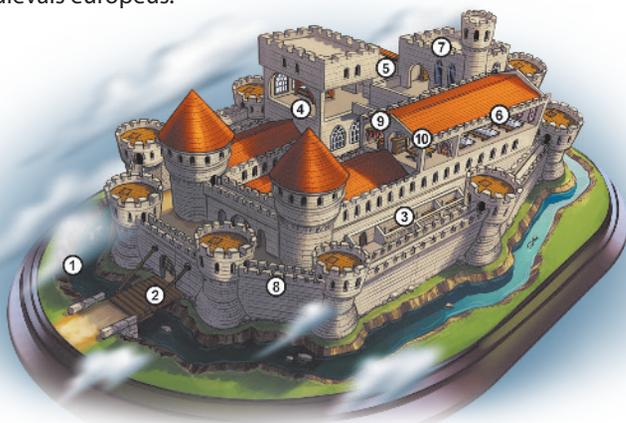
PAINEL

Castelo medieval

A grandiosidade de um castelo medieval representava o poder de seu senhor. Muitos deles foram construídos entre os séculos X e XIV.

Os castelos abrigavam nobres, empregados e guerreiros. Serviam de fortaleza militar, moradia e centro administrativo.

Conheça, na representação a seguir, o esboço artístico de alguns elementos comuns a castelos medievais europeus.



TAEL GOMES/ARQUIVO DA EDITORA

1 Fosso

O fosso era feito ao redor dos muros do castelo para dificultar a entrada de inimigos.

2 Ponte levadiça

A ponte levadiça era feita de madeira e podia ser levantada em segundos, caso o castelo fosse atacado.

3 Calabouço

O calabouço era o local onde os prisioneiros eram mantidos.

4 Quarto principal

O quarto principal era o cômodo privativo do senhor e da senhora do castelo. Costumava ter as paredes e o teto pintados, uma lareira e uma cama confortável de madeira.

5 Banheiro

O banheiro era um cômodo simples. Nele, por meio de um buraco, os dejetos eram jogados em uma fossa.

6 Salão principal

O salão era o local de refeições e festas. Os primeiros a serem servidos eram o senhor e sua família, que se sentavam em uma mesa mais alta. Reis e príncipes contratavam homens para provar a comida antes e garantir que não estivesse envenenada.

7 Capela

A capela podia ter paredes pintadas e janelas com vitrais coloridos.

8 Muros de defesa

Os muros eram largos e, ao longo deles, existiam torres e corredores de vigilância. Nos corredores havia uma mureta com aberturas retangulares chamadas **ameias**. Dessas aberturas, os arqueiros podiam atirar flechas e, ao mesmo tempo, se proteger. Os arqueiros eram capazes de disparar, em média, de dez a quinze flechas por minuto.

9 Despensa

Na despensa, que costumava ficar no térreo, eram armazenados lenha, armas e alimentos, como trigo, queijos, carnes salgadas, feijões e farinha. Ela deveria estar abastecida para garantir a sobrevivência dos moradores em caso de ataques.

10 Cozinha

A cozinha ficava longe dos cômodos principais do castelo. Os cozinheiros salgavam carne para conservação, aqueciam caldeirões com legumes e verduras e preparavam molhos. As refeições do senhor do castelo e de sua família podiam durar de duas a três horas.

211

Alerta ao professor

A seção "Painel" intitulada "Castelo medieval" favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI16, ao caracterizar a organização de um castelo medieval e, por conseguinte, destacar aspectos da vida social.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir parte do verbete "Castelo", de um dicionário sobre a Idade Média.

Castelo

"[O castelo] Era a residência fortificada e a fortaleza residencial de um senhor; essa dualidade de função é peculiar ao castelo na história das fortificações e aponta para a sua feudalidade. Todos os edifícios refletem a sociedade que os produz, e os castelos são o produto característico de uma sociedade feudal, dominada por uma aristocracia militar para a qual eles são a moldura apropriada. Embora existissem também palácios e casas não fortificadas, assim como residências dotadas de fortificações relativamente ligeiras, conhecidas na Inglaterra como *manors*, na França como *maisons fortes* e em Portugal como solares, os castelos estavam entre as mais prestigiosas das casas senhoriais no período feudal e converteram-se também em símbolos da nobreza feudal. O castelo era a residência fortificada não só do rei ou príncipe, mas de qualquer senhor; e enquanto representa, portanto, aquela fragmentação ou delegação de poder civil e militar que é essencialmente feudal, também é propriedade estritamente privada, em oposição à pública, sede e centro do senhorio de um homem, de sua família, seus servidores e dependentes: um conceito muito diferente da vila ou cidade fortificada, a chamada praça forte."

LOYN, Henry R. (org.).
Dicionário da Idade Média.
Rio de Janeiro: Jorge Zahar
Editor, 1991. p. 78-80.

Orientação didática

Para complementar as informações apresentadas na seção "Painel", destaque que os castelos medievais:

- possuíam função militar e residencial;
- eram construções tipicamente feudais;
- representavam a fragmentação política daquele período;
- surgiram no norte da França entre os séculos IX e X;
- entraram em declínio juntamente com o feudalismo.

Alerta ao professor

O texto “Feudalismo”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CEH1 e CEH2, bem como da habilidade EF06HI16, sobretudo por caracterizar as formas de organização do trabalho e da vida social na Europa medieval, com destaque para as relações entre senhores e servos.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre as origens do feudalismo.

As origens do feudalismo

A palavra “feudalismo” vem de **feudo**, que deriva do germânico *fehu* (“gado”), significando um “bem oferecido em troca de algo”. Os feudos podiam ser não apenas uma extensão de terras, mas também um castelo, uma quantia em dinheiro ou outros direitos.

De acordo com o historiador francês Jacques Le Goff, especialista em história medieval, feudalismo é um sistema de organização econômica, social e política no qual uma camada de guerreiros especializados – os senhores –, subordinados uns aos outros por uma hierarquia de vínculos de dependência, domina uma massa campesina que trabalha na terra e lhes fornece com que viver.

Embora o feudalismo tenha sido um sistema que caracterizou diversas regiões da Europa Ocidental entre os séculos X e XIII, podemos dizer que suas instituições resultaram de longa gestação, mesclando elementos romanos e germânicos.

Feudalismo

O feudalismo é uma forma de organização econômica, social e política que se desenvolveu na Europa Ocidental, sobretudo entre os séculos X e XIII.

Segundo historiadores, as sociedades feudais mesclavam elementos romanos e germânicos. A própria palavra **feudo** tem origem germânica e significa “coisa oferecida em troca de algo”. Um feudo podia ser, por exemplo, uma extensão de terra, um castelo ou uma quantia de dinheiro.

Apesar de não terem se desenvolvido do mesmo modo em todas as regiões da Europa, as sociedades feudais apresentavam algumas características em comum:

- o fortalecimento do poder dos senhores locais, que exerciam autoridade administrativa, judicial e militar em suas propriedades;
- a hierarquização social entre membros do clero, nobres e servos;
- o estabelecimento de vínculos de fidelidade entre nobres;
- o domínio dos senhores locais sobre um conjunto de servos que trabalhavam no campo;
- o declínio de atividades urbanas e a ampliação de atividades rurais como a agricultura e a criação de animais;
- a consolidação do poder religioso, político e econômico da Igreja Católica.



Vista aérea do Castelo de Granadilla, antiga vila feudal amuralhada fundada no século XII por Fernando II de Leão, em Cáceres, Espanha. Fotografia de 2021.

ANTONIO OJERO REINALLAM/PHOTAREINA

Reprodução proibida. Art. 194 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

212

Orientação didática

É preciso frisar que “feudalismo” é uma nomenclatura criada por historiadores europeus tomando como base regiões específicas, particularmente a França. Assim, embora seja possível identificar aspectos comuns entre as diferentes sociedades da Europa Ocidental nesse período, elas também assumiram características próprias em regiões como Inglaterra, Península Ibérica e Europa central.

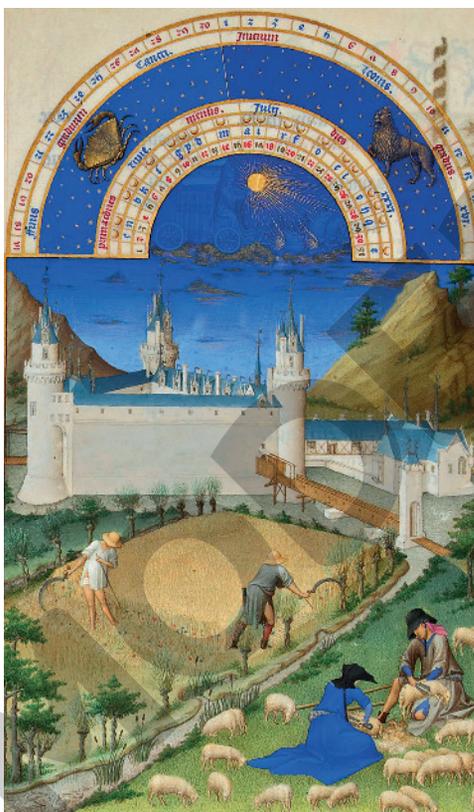
Divisões sociais

A sociedade feudal era comumente dividida em três **ordens** ou grupos distintos:

- **clero** ou *oratores* (termo latino que significa “aqueles que oram”) – eram os membros da Igreja Católica. Lidavam com os temas religiosos, administravam os bens da Igreja e tinham muita influência sobre o restante da sociedade. No topo da hierarquia do clero estava o **papa**. Depois dele, vinham os altos dirigentes: o chamado **alto clero** (cardeais, arcebispos, bispos e abades). Logo abaixo, estavam os sacerdotes e os monges, que formavam o chamado **baixo clero**;
- **nobreza** ou *bellatores* (termo latino que significa “aqueles que combatem”) – eram donos de terras e dedicavam-se, principalmente, às atividades políticas, administrativas e militares. Entre os nobres havia uma hierarquia: no topo, ficava o rei, seguido por príncipes, duques, marqueses e condes. Abaixo, estavam os cavaleiros. Em tempos de paz, a nobreza dedicava-se a caçar e a fazer torneios, que serviam de treino para guerras e batalhas;
- **trabalhadores** ou *laboratores* (termo latino que significa “aqueles que trabalham”) – eram a maioria da população, que sustentava a sociedade com seu trabalho. Entre os trabalhadores havia artesãos, comerciantes e camponeses. A maior parte dos camponeses eram **servos**, que não tinham liberdade. Um senhor feudal podia negociar seus servos com outro senhor – dar, emprestar ou trocar. O servo não podia testemunhar contra um homem livre ou nobre, não podia se tornar membro do clero (padre, bispo ou outro) e era obrigado a pagar muitos impostos. Mas tinha de ser protegido pelo senhor feudal, podia ter alguns bens e não podia ser vendido.

Glossário

Ordem: essa palavra pode ser entendida em dois sentidos complementares. No primeiro, significa um grupo social isolado e com suas próprias responsabilidades. No segundo sentido, diz respeito a uma organização que era considerada justa e necessária pela nobreza e pelo clero.



Iluminura do livro *Riquíssimas horas do duque de Berry*, do século XV, representando as atividades do mês de julho: camponeses tosquiando ovelhas e trabalhando na terra. Ao fundo, vê-se o castelo do senhor.

Da herança romana, podemos destacar:

- **colonato** – sistema de trabalho servil que se desenvolveu com a crise do Império Romano, quando escravos e plebeus empobrecidos passaram a trabalhar como colonos em terras de um grande senhor. O proprietário oferecia terra e proteção ao colono, recebendo deste um rendimento do seu trabalho.

Da herança germânica, podemos assinalar:

- **comitatus** – instituição que estabelecia laços de fidelidade entre o chefe militar e seus guerreiros;
- **beneficium** – instituição pela qual os chefes militares carolíngios concediam a seus guerreiros, como recompensa, a posse de terras. Mais tarde, essas terras foram chamadas de feudos. Em troca, o beneficiado oferecia fidelidade, seu trabalho e ajuda militar ao senhor.

Texto elaborado pelos autores.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir, escrito pelo historiador Hilário Franco Júnior, apresenta algumas características da sociedade feudal.

As estruturas feudais

“O estudo das relações sociais na Idade Média Central remete-nos diretamente a um dos mais polêmicos temas da historiografia contemporânea: o do feudalismo. [...]

O que se deve chamar de feudalismo ou termo correlato (modo de produção feudal, sociedade feudal, sistema feudal etc.) é o conjunto da formação social dominante no Ocidente da Idade Média Central, com suas facetas política, econômica, ideológica, institucional, social, cultural, religiosa. Em suma, uma totalidade histórica, da qual o feudo foi apenas um elemento. No entanto [...], vamos aqui nos prender apenas à análise das relações sociais do feudalismo. Ou melhor, do feudo-clericalismo. Realmente, este rótulo parece-nos mais conveniente, na medida em que explicita o papel central da Igreja naquela sociedade. Fato fundamental e geralmente pouco considerado. Foi por intermédio dela que se deu a conexão entre os vários elementos (já anteriormente presentes) que comporiam aquela formação social. [...] Foi ela a legitimadora das relações horizontais sacralizando o contrato feudo-vassálico, e das relações verticais justificando a dependência servil.

[...] o clero é colocado fora do âmbito da lei humana, pois, estando mais próximo de Deus, a quem serve, possui inegável superioridade. Por sua vez, nobres e servos não são categorias celestes, apenas terrenas, daí se definirem pelo nascimento. E a genética deu aos nobres boas condições, de força, de beleza. Daí o fato de o clero, grupo social que não se autorreproduz devido ao celibato, requisitar seus membros na nobreza, toda ela ‘de sangue de reis’, portanto algo sagrada. Ao contrário, a natureza

Mobilidade social

Nas sociedades medievais, era bem difícil uma pessoa sair de um grupo social e passar para outro, principalmente se fosse um camponês. Apenas os homens nobres podiam mudar de ordem, quando se tornavam sacerdotes.

No século XI, o bispo francês Adalbéron de Laon procurou justificar a existência das ordens sociais. Dizia ele que, enquanto uns rezam, alguns combatem e outros devem trabalhar. Assim, pelo argumento do bispo de Laon, se as partes cumprem suas obrigações, elas formam um conjunto que se apoia mutuamente.

Já no século XII, outro religioso francês, Estêvão de Fougères, escreveu os seguintes versos, em tom de crítica, sobre a sociedade de sua época:

“Os clérigos devem por todos orar
Os cavaleiros sem demora
Devem defender e honrar
E os camponeses sofrer.
Cavaleiros e clero sem falha
Vivem de quem trabalha [...].”

FOUGÈRES, Estêvão de. In: DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994. p. 304-305.

Outro religioso, o bispo Eadmer de Canterbury, que viveu na mesma época, deixou evidente a diferença entre as ordens sociais ao comparar os clérigos a carneiros, os nobres a cães e os trabalhadores a bois:

“[...] a razão de ser dos carneiros é fornecer leite e lã, a dos bois trabalhar a terra, a dos cães defender os carneiros e os bois dos lobos.”

CANTERBURY, Eadmer. *Apud*: FRANCO JR., H. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 72.

Ao interpretar essa metáfora, podemos dizer que os religiosos seriam como carneiros porque faziam orações (leite) e forneciam proteção (lã). Os nobres seriam como cães porque defendiam a sociedade de seus inimigos (lobos). Já os trabalhadores seriam como bois porque trabalhavam por todos.

L'ANNASALAMY/FOTOFRENA -
MUSEU DE ARTE DA CATALUNHA



Pintura em madeira representando cavaleiros medievais, século XIII.

214

reservou aos servos o trabalho, a tarefa de, por meio do seu esforço, do suor do seu rosto, alimentar os demais. Feios e grosseiros (como os textos repetem à saciedade), os servos expressavam por essas características físicas sua condição de pecadores. O trabalho era imposto a eles como forma de resgatar as faltas. Era uma penitência.

[...] A sociedade de ordens dividia os homens em grupos de relativa fixidez, pois a classificação de cada

indivíduo partia de uma determinação, de uma ordem, divina. [...] Da parte dos *oratores*, esse estado de coisas estava, segundo a mentalidade da época, plenamente justificado na medida em que eles realizavam um serviço essencial para toda a sociedade: a mediação com as forças sobrenaturais. [...]

À medida que se ia acentuando o enfraquecimento do poder monárquico, os bispos assumiam

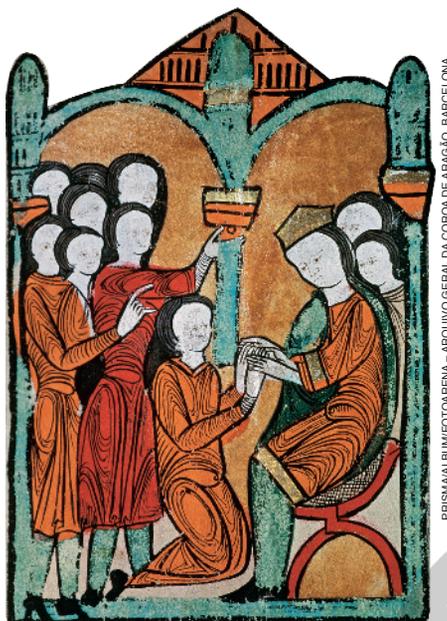
Suserania e vassalagem

No feudalismo, houve um fortalecimento do poder local dos nobres. Esses nobres tornaram-se **senhores feudais** porque detinham terras chamadas de **feudos**. O senhor feudal governava seu território, onde podia cobrar impostos, manter exércitos e julgar crimes.

Para manter o poder, a nobreza feudal estabeleceu, entre si, relações de fidelidade da seguinte maneira:

- aquele que tinha mais terras (chamado de **suserano**) concedia uma parte delas (um feudo) para outro nobre (denominado **vassalo**);
- em troca, o vassalo devia fidelidade ao suserano e, também, prestava-lhe diversos serviços.

Provavelmente essa prática se disseminou a partir da época carolíngia. Os reis francos (povo germânico) costumavam doar terras em troca de fidelidade, serviços e obrigações militares.



Miniatura do manuscrito *Liber Feudorum Maior*, do século XII, com representação da condessa de Bearn que, em ato de vassalagem, jura fidelidade ao rei Alfonso II de Aragão, prometendo não se casar sem o consentimento dele.



Iluminura de 1469 representando Jean de Sainte-Maure, barão de La Haie-Joullain, jurando fidelidade ao rei Renato I de Nápoles e duque de Anjou. O vassalo está ajoelhado e com a cabeça descoberta, em homenagem a seu suserano.

a posse vitalícia e hereditária de seus mansos e a proteção militar proporcionada pelo senhor.

Tínhamos, portanto, naquela sociedade de ordens, de um lado, duas camadas identificadas quanto às origens e aos interesses, detentoras de terra e, assim, de poder econômico, político e judicial (clérigos e guerreiros); de outro lado, uma massa formada principalmente por despossuídos e dependentes, os trabalhadores. Assim, davam-se três formas de relações sociais, uma horizontal na camada dominante, outra horizontal na camada dominada e outra vertical entre os dois grandes grupos.”

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média*: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 120-124.

Outras indicações

• FERNANDES, Fátima Regina. O vassalo fiel na Baixa Idade Média portuguesa. *Revista Tiempo y Espacio*, n. 14, p. 107-118, 2004. Universidad del Bío-Bío, Depto. Ciencias Sociales, Chile. Disponível em: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Tiempo/2004/Art%2009.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

Artigo em português publicado em uma revista acadêmica chilena sobre fidelidade e traição nas relações de vassalagem entre nobres de Portugal na Baixa Idade Média.

funções tipicamente reais, procurando proteger suas terras, que tinham recebido imunidade, arriscada porém a nada valer diante da debilitação do poder central. [...]

Os *laboratores*, por sua vez, apresentavam um leque de condições conforme os locais e os momentos. Subsistiam camponeses livres, donos de uma terra que escapara aos vínculos feudais, o alódio. [...]

Mas era a mão de obra servil que predominava. De origem e caracterização problemáticas, que geraram muitas polêmicas historiográficas, os servos eram trabalhadores dependentes. Recebiam do senhor lotes de terra, os mansos, de cujo cultivo dependia sua sobrevivência e em troca da qual realizavam o pagamento de determinadas taxas àquele senhor. Trabalhavam ainda em lugares e tarefas indicados pelo senhor, sem nenhum tipo de remuneração. Em contrapartida, tinham

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre as relações de vassalagem que caracterizam a Alta Idade Média.

As instituições feudo-vassálicas

“No início da Idade Média (do século VIII ao IX), as relações feudo-vassálicas são uma das formas possíveis de relações entre um homem e outro.

Tendo-se dado desde há muito a desagregação do Estado romano, os laços pessoais entre os homens constituem o cimento da sociedade, quer se trate da vida pública, quer da vida privada.

Tais laços, colocados sob o signo da hierarquia e da assimetria, são geralmente caracterizados pela proteção concedida por uma personagem poderosa a um homem livre (os escravos, então muito numerosos, são ainda excluídos desta estrutura de relações), em troca da sua solicitude e fidelidade. O ‘homem de um outro homem’ é designado por ‘vassalo’ ou ‘antrustião’, dois termos sinônimos de origem germânica. Todavia, [...] rapidamente revestem uma importância muito particular. O direito-dever de participar nas campanhas militares como homem livre e membro das hordas armadas caracterizou, desde sempre, as democracias guerreiras das tribos germânicas.

Tal direito só começa a enfraquecer a partir do século VII, face a duas transformações irreversíveis e interdependentes: por um lado, a especialização da atividade guerreira (sobretudo à medida que a imagem do combatente e a do cavaleiro se vão sobrepondo) e, por outro lado, o custo cada vez mais elevado do equipamento e da manutenção militar necessários à guerra. Este processo de transformação, com todas as consequências sociais, técnicas, económicas e até de prestígio que ele implica, só atinge o apogeu nos séculos X e XI, embora seja só perceptível durante a dinastia carolíngia.

Trabalho nos feudos

Nos lugares onde predominou o feudalismo, as principais atividades económicas eram a agricultura e a criação de animais. Outras atividades – como comércio, artesanato e serviços – também eram praticadas, mas não tiveram a mesma importância que o trabalho na terra.

Assim, o feudo era a principal unidade produtora da economia feudal. O tamanho de um feudo variava conforme a região. Mas, no geral, tinha em média de 200 a 250 **hectares**.

Nos feudos eram produzidos cereais, carnes, leite, roupas e utensílios domésticos para o consumo de quem nele vivia. Alguns produtos vinham de fora, como sal e ferramentas. De modo geral, os feudos eram divididos em três áreas principais: os campos abertos, as reservas senhoriais e os mansos servis.

Glossário

Hectare: unidade de medida que corresponde a 10 000 metros quadrados. Uma área de 200 hectares é equivalente a 2 000 quilômetros quadrados.



Representação artística de um feudo durante a Idade Média.

Condição servil

As pessoas que viviam na condição de servos não podiam deixar as terras do senhor feudal. Tinham de trabalhar ali durante toda a vida para o próprio sustento e para manter as outras ordens sociais (nobreza e clero).

Os servos tinham uma série de obrigações que deviam ser pagas ao senhor feudal. Entre essas obrigações estavam:

- **corveia** – trabalho de alguns dias por semana nas reservas senhoriais;
- **talha** – entrega para o senhor feudal de parte dos produtos agrícolas que cultivavam ou dos animais que criavam;
- **banalidade** – taxa paga ao senhor pelo uso de celeiros, fornos, moinhos.

Analisando a situação dos servos, percebemos que eles eram explorados pelos senhores. Porém, naquela época, a relação servil tinha como base valores que faziam do senhor também um protetor, e não apenas um explorador. De qualquer modo, a exploração existiu e, por isso, houve uma série de rebeliões dos servos contra os senhores.



Forno comum de propriedade do senhor feudal usado pelos camponeses para assar pão, mediante pagamento, localizado em Chanaz, França. Fotografia de 2021. Esse privilégio da nobreza, criado na Idade Média, perdeu até a Revolução Francesa.

Para poder prestar vassalagem militar a um senhor, o vassalo deve receber dele um 'benefício' (o termo germânico 'feudo' substituirá, com o tempo, o de origem latina), ou seja, um conjunto maior ou menor de terras e de servos que permita ao 'fiel' uma dedicação exclusiva ao serviço das armas.

Nas cerimônias de investidura feudal – codificadas desde finais do século VIII –, a 'homenagem' e o 'juramento de fidelidade' prestados pelo vassalo são anteriores e independentes da concessão do benefício. Posteriormente, a homenagem será prestada pelo vassalo a fim de lhe ser acordado um feudo.

Tendo surgido originariamente no noroeste da Gália (a 'França', no sentido estrito), onde os francos constituíam a maioria, as relações feudo-vassálicas estendem-se depois do Loire ao Reno e a uma grande parte da Europa."

DELOUCHE, Frédéric.
História da Europa.
Coimbra: Minerva, 1992.
p. 132-133.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- **CG1** (atividades 2 e 4);
- **CG2** (atividades 2 e 4);
- **CG3** (atividades 3 e 5);
- **CG4** (atividade 3);
- **CG5** (atividade 3);
- **CG6** (atividade 4);
- **CG7** (atividades 2 e 4);
- **CG9** (atividade 4);
- **CG10** (atividade 3);
- **CECH1** (atividade 4);
- **CECH2** (atividades 2, 3 e 4);
- **CECH5** (atividades 2, 3 e 4);
- **CECH6** (atividade 4);
- **CEH1** (atividades 2 e 4);
- **CEH2** (atividade 1);
- **CEH3** (atividades 2 e 4);
- **CEH4** (atividade 2);
- **CEH7** (atividade 3);
- **EF06HI16** (atividades 2 e 4).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Os acontecimentos citados devem ficar na seguinte ordem cronológica:

- **714** – Início do governo de Carlos Martel, prefeito do palácio franco que conquistou grande prestígio e poder.
- **751** – Pepino, filho de Carlos Martel, destrona o último rei merovíngio e funda uma nova dinastia.
- **754** – Pepino é reconhecido como rei dos francos pelo papa Estêvão II, firmando aliança política entre o Reino Franco e a Igreja Católica.
- **768** – Início do reinado de Carlos Magno, que conquistou territórios na atual Alemanha e nas penínsulas Ibérica e Itálica.
- **800** – Carlos Magno recebe o título de imperador do Novo Império Romano do Ocidente do papa Leão III.
- **814** – Início do reinado de Luís I, que manteve o Império Carolíngio unificado.

• **843** – Assinatura do Tratado de Verdun, que dividiu o Império Carolíngio entre os filhos de Luís I.

2. a) A Igreja Católica justificava a divisão social em três “ordens” como algo definido pelo nascimento. Para a Igreja, rezar, lutar e trabalhar eram funções necessárias e complementares. Mas também havia alguns religiosos que criticavam essa organização

social. De qualquer modo, tanto o clero quanto a nobreza constituíam “ordens” sociais privilegiadas, que procuravam defender seus próprios interesses.

b) Tema para debate em grupo. Com base nessa questão, é possível comentar que existem vários tipos de desigualdades no Brasil, entre

as quais se destaca a desigualdade de renda. No entanto, é importante mencionar que no Brasil atual, segundo o art. 5º da Constituição Brasileira de 1988: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Essa concepção de igualdade é uma conquista histórica, pois em diversos momentos nas mais diversas sociedades as pessoas

não foram consideradas iguais. Além dessa igualdade formal, pode-se estimular os estudantes a discutir caminhos para a igualdade material, por meio do acesso à educação, moradia, saúde etc.

3. Antes de realizar a atividade, pode-se comentar o sentido pejorativo da palavra “vândalo” nos dias atuais.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Construa uma linha do tempo sobre o Reino Franco. Para isso, identifique as datas dos seguintes acontecimentos e organize-os em ordem cronológica. Não é necessário utilizar escala.
 - Assinatura do Tratado de Verdun, que dividiu o Império Carolíngio entre os filhos de Luís I.
 - Início do reinado de Carlos Magno, que conquistou territórios na atual Alemanha e nas penínsulas Ibérica e Itálica.
 - Início do governo de Carlos Martel, prefeito do palácio franco que conquistou grande prestígio e poder.
 - Início do reinado de Luís I, que manteve o Império Carolíngio unificado.
 - Pepino, filho de Carlos Martel, destrona o último rei merovíngio e funda uma nova dinastia.
 - Carlos Magno recebe o título de imperador do Novo Império Romano do Ocidente do papa Leão III.
 - Pepino é reconhecido como rei dos francos pelo papa Estêvão II, firmando aliança política entre o Reino Franco e a Igreja Católica.
2. Cada sociedade cria explicações para justificar as divisões entre grupos sociais. Reúna-se com um colega para responder às questões.
 - a) Como certas autoridades da Igreja Católica justificavam as “ordens sociais” na sociedade medieval? Vocês concordam com essas justificativas? Comentem.
 - b) Na sociedade brasileira atual, existem divisões sociais? Na opinião de vocês, é possível superar essas desigualdades? Elaborem argumentos que justifiquem suas respostas.
3. A palavra “vândalo” designa um povo germânico que, no século V, invadiu algumas regiões do Império Romano. Atualmente, esse termo ganhou um sentido depreciativo, referindo-se àqueles que estragam ou destroem bens públicos. Agora formem grupos e criem um painel sobre locais públicos que vocês gostariam de preservar no município onde vivem. Para isso, sigam as orientações a seguir.
 - Pesquisem alguns locais públicos por meio de visitas guiadas.
 - Depois, selecionem fotografias e vídeos ou criem desenhos representando os locais visitados que vocês gostariam que fossem preservados em seu município.
 - Escrevam uma legenda sobre a história desse patrimônio.
 - Apresentem as fotografias, os vídeos ou os desenhos com legendas na plataforma digital da escola.

Interpretar texto e imagem

4. Leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

“[Na Alta Idade Média], o esporte e a caça são aprendizados sempre internos à família. [...] desde a idade de catorze anos e até antes, nadar, correr, marchar e montar a cavalo são esportes que os meninos aprendem bem depressa [...]. Bem cedo, portanto, estabelecem-se vínculos particulares entre o homem e o animal doméstico. [...]

A caça continuava sendo o treinamento mais importante, atividade ideal para se aprender a matar animais de grande porte e agarrar presas pequenas. Instaurava-se uma dupla relação de familiaridade e amizade com os animais domésticos que ajudam a caçar, [como o cavalo, os cães, os pássaros treinados, e] de hostilidade e agressividade em relação ao mundo selvagem [javalis, lobos, ursos etc.]. A finalidade da caça não consiste apenas em abastecer as cozinhas, mas também em treinar para a guerra, para a arte de matar.”

DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe (org.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 1. p. 467-469.

- Procure no dicionário o significado das palavras que você não conhece.
- Por que era tão importante para a nobreza aprender a montar a cavalo e a caçar?
- Em sua opinião, o que é importante na educação dos jovens atualmente? O que deveria ser ensinado e aprendido em termos de valores, atitudes e conhecimentos? Por quê?
- O texto trata da educação dos rapazes, e não das moças. Naquela época, a educação era bem diferente para homens e para mulheres. Em sua avaliação, existem atualmente diferenças entre a educação dos homens e a das mulheres, até mesmo fora da escola? Debata o tema, argumente e dê exemplos.

INTEGRAR COM ARTE

5. Observe essa iluminura do século XIII e responda às questões.

- O que é uma iluminura? Pesquise e escreva um breve texto sobre esse tema.
- Nessa iluminura, quais personagens representam o clero, a nobreza e os trabalhadores (artesãos, comerciantes e camponeses)? Justifique sua resposta com base em elementos da imagem.

Iluminura do século XIII representando as três ordens medievais.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

219

Interpretar texto e imagem

4. a) Resposta pessoal. O objetivo é estimular a autonomia intelectual dos estudantes.

b) A nobreza considerava importante aprender a montar a cavalo e a caçar, pois são atividades importantes para a guerra. Essas atividades estavam associadas à masculinidade e à agressividade, tidas na época como virtudes.

c) e d) Estas atividades podem ser realizadas em grupo e apresentadas para a classe. Entre valores e atitudes a serem estimulados no mundo contemporâneo estão: a empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos. Além disso, é essencial o respeito aos outros, acolhendo as pessoas em sua diversidade. É possível comentar que os jovens devem receber uma educação capaz de desenvolvê-los plenamente como pessoas, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho. Além disso, é interessante ressaltar a importância de construir um sistema educacional que proporcione oportunidades iguais para meninos e meninas e que ajude a desconstruir desigualdades de gênero.

5. Esta atividade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com Arte.

a) A Iluminura consiste na arte de decorar um texto com grafismos ou desenhos. Essa arte foi muito praticada nos manuscritos medievais, seja no Ocidente, seja no Oriente.

b) Essa iluminura do século XIII representa três homens. Cada personagem usa roupas e porta instrumentos que ajudam a identificar as três ordens medievais. No centro, o cavaleiro com armadura e escudo representa a nobreza. À direita, o homem com uma pá representa o camponês. À esquerda, o homem gesticulando com as duas mãos representa o clero. Além disso, é interessante perceber que a nobreza e o clero conversam entre si, enquanto o trabalhador apenas os observa.

Continuação

É possível também refletir com os estudantes que certos atos tachados de vandalismo por determinado grupo social podem ser considerados ato de protesto por outros grupos. É o caso, por exemplo, da pichação de monumentos públicos que homenageiam um escravocrata. Aliás, há um debate contemporâneo

sobre a forma como certas figuras ou certos eventos do passado devem ser lembrados.

A atividade procura valorizar o estudo do espaço social e do local de atuação de estudantes e professores. É recomendado explicar que “bens públicos” abrangem vários espaços, como praças, mercados, ruas, parques, teatros, edifícios,

locais de reunião de pessoas etc. Enfim, a pesquisa pode tratar de lugares que as pessoas valorizam, e não apenas de monumentos oficiais. Para orientações mais detalhadas sobre a realização de visitas guiadas, recomendamos a consulta ao roteiro disponível no tópico 5.6., “Estudo do espaço social”, deste manual.

Habilidades da BNCC

- EF06HI15
- EF06HI16
- EF06HI18
- EF06HI19

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a cristandade medieval, e de assuntos correlatos, como as transformações ocorridas na Europa durante a Baixa Idade Média, o papel da Igreja Católica ao longo de toda a Idade Média e a situação das mulheres nesse período.

- **Analisar** as principais transformações ocorridas na Europa durante a Baixa Idade Média.
- **Identificar** o papel exercido pela Igreja Católica como instituição que reunia poderes religiosos e políticos durante a Idade Média na Europa ocidental.
- **Compreender** a situação das mulheres no período medieval, destacando figuras como Catarina de Siena, Cristina de Pisano e Joana d'Arc.
- **Conhecer** aspectos da crise da Idade Média, com destaque para a escassez de alimentos, as epidemias e as guerras.

Alerta ao professor

Esta abertura de capítulo, incluindo o boxe “Para começar”, contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH5** e **CEH1**, ao abordar as heranças culturais encontradas nos dias de hoje, cujas origens remontam à Idade Média.

UNIDADE 4 Sociedade e religião

CAPÍTULO

12

Cristandade medieval

A Europa medieval deixou importantes heranças culturais para as sociedades ocidentais. Foi nesse período, por exemplo, que surgiram os costumes do aperto de mãos, da utilização de colheres e garfos e do uso de calças compridas, camisas e óculos.

E quem não gosta de um dia de descanso? Saiba que grande parte dos feriados de nosso calendário oficial é de origem cristã e tem raízes nas festas celebradas pela cristandade medieval.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

A palavra “burguesia” surgiu no período medieval. Em sua interpretação, o que significa ser burguês? Argumente explicando sua resposta.

MAKASANA PHOTO/SHUTTERSTOCK



Vista aérea de Óbidos, Portugal. Fotografia de 2020. Óbidos é uma vila fundada em 1195 e cercada por muralhas de proteção que existem até hoje. Todos os anos ocorre um evento turístico no local que procura recriar um ambiente medieval, com personagens como bobos, cuspidores de fogo, dançarinos e músicos.

220

Para começar

Esta atividade exercita a argumentação dos estudantes ao solicitar-lhes que identifiquem e expliquem sentidos com que é utilizada atualmente a palavra “burguês”. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que no período medieval a palavra “burguês” designava pessoas que moravam ou haviam nascido em um burgo. Os burgos foram cidades fortificadas que se desenvolveram perto de rotas comerciais. Por isso, nos burgos, viviam muitos comerciantes. Ao longo do tempo, a palavra “burguês” passou a denominar uma elite econômica do sistema capitalista. Comente também que hoje é comum usar essa palavra com o sentido pejorativo de pessoa apegada aos bens materiais, aos lançamentos da última moda, à ostentação consumista.



GENTIAN POLOVINAS/HUTTERSTOCK

Carnaval de Veneza, Itália. Fotografia de 2018. Essa festa é celebrada em Veneza desde o século XI.



MARCO SERENANURPHOTO/GETTY IMAGES

Foliões mascarados celebram o Carnaval em Veneza, Itália. Fotografia de 2020. O Carnaval é uma das heranças culturais deixadas pela Europa medieval.

Orientação didática

A Igreja Católica foi fundamental na preservação dos hábitos e da cultura na Europa ao longo da Idade Média. Durante esse período, a Igreja se fortaleceu como instituição e conquistou grande poder espiritual e material. Havia uma crença popular generalizada na existência do Deus cristão. Em larga medida, era esse fator que legitimava o poder do clero na sociedade medieval. Porém, isso não significava que o poder dos religiosos estivesse livre de contestações, e o estudo das heresias medievais se presta bem à análise desse processo.

Numa época em que a maioria da população era analfabeta e o latim era a língua utilizada nas cerimônias católicas (idioma diferente das línguas faladas nas diversas partes da Europa), os templos eram lugares privilegiados para a divulgação da mensagem religiosa e social da Igreja.

Outras indicações

- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001. O historiador Hilário Franco Júnior apresenta em seu livro os principais aspectos da Idade Média e aponta heranças desse período que podem ser observadas até os dias de hoje.

Alerta ao professor

O texto “Um novo cenário”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI16, pois caracteriza e compara as dinâmicas de abastecimento e do trabalho durante a Idade Média.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um trecho do livro *Cocanha*: a história de um país imaginário, no qual Hilário Franco Júnior analisa uma fábula medieval europeia.

A terra da abundância

“Como toda sociedade pré-industrial, também a do Ocidente medieval cristão via na fome uma das maiores ameaças à sua sobrevivência. Ameaça concreta, pois na Alta Idade Média os períodos de escassez alimentar ocorriam com frequência, atingindo áreas mais ou menos extensas. São conhecidos diversos casos de canibalismo, antropofagia, coprofagia, ingestão de terra, de insetos e de animais imundos, tentativas desesperadas de fugir aos tormentos da fome. Mesmo após o ano 1000, apesar dos progressos nas técnicas agrícolas e da melhora das condições climáticas, as carestias não desapareceram. É verdade que as fomes generalizadas, que anteriormente atingiam grande parte da Europa cristã, cederam lugar a fomes regionalizadas, que afetavam áreas mais restritas.

Ainda assim, elas foram trinta e sete nos séculos XII e XIII – período de claros avanços econômicos e de relativa estabilidade político-social – ou seja, a intervalos de, em média, cinco anos, alguma região ocidental conhecia sérias dificuldades alimentares. O folclore e a literatura forneceram diversos testemunhos dessa presença constante do fantasma da fome. O exemplo mais claro e cronologicamente mais próximo ao *Fabliau de Cocagne* talvez seja o célebre *Roman de Renart*, elaborado entre 1170, no qual a maior parte das aventuras do personagem-título envolve a busca de comida.

Um novo cenário

Durante o predomínio do sistema feudal, a economia era basicamente agropastoril, o poder estava descentralizado e a sociedade dividia-se entre nobreza, clero e trabalhadores. No entanto, todo esse cenário foi sendo modificado aos poucos.

Trabalho e práticas agrícolas

A partir do século XI, em diversas regiões da Europa, os servos conseguiram melhorar suas **relações de trabalho**. Às vezes, conseguiam aliviar o peso de obrigações como a talha e a corveia. Ocasionalmente, conseguiam contratos de arrendamento por meio dos quais os senhores cediam lotes de terra por preços e prazos determinados.

Nessa época, houve ampliação das áreas de plantação e foram introduzidos novos instrumentos e técnicas agrícolas. Entre eles, podemos destacar:

- **rotação de culturas** – divisão da terra em três áreas; enquanto duas áreas eram cultivadas, a outra parte descansava. Essa prática permitia que o solo se recuperasse mais rapidamente;
- **charrua** – tipo de arado grande puxado por bois ou cavalos, que permitia arranhar e revirar solos mais duros, trazendo para cima os nutrientes acumulados nas camadas mais profundas da terra;
- **ferradura** – peça de ferro colocada nos cascos dos cavalos que evitava que se machucassem ao andar;
- **moinho** – equipamento utilizado para moer cereais, esmagar olivas, quebrar minérios etc. Durante a Idade Média, os moinhos movidos pela força da água ou do vento foram aperfeiçoados e difundidos. Em geral, eram mais eficientes do que os moinhos movidos pela força animal.



Iluminura dos irmãos Limbourg, que se encontra no livro *Riquissimas horas do duque de Berry*, representando as atividades do mês de março, relativas à agricultura e ao pastoreio, século XV.

Gravura representando camponeses usando charrua para arar a terra, século XI.



Mais alimentos e mais gente

O desenvolvimento da agricultura proporcionou um aumento da produção de alimentos. Comendo melhor, a mortalidade diminuiu e as pessoas passaram a viver mais. Assim, entre os séculos XI e XIV, houve um significativo crescimento populacional. Observe os dados do quadro que se referem a áreas dos atuais países: Itália, Alemanha, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, França, Reino Unido, Espanha e Portugal.

Europa Ocidental: estimativa de crescimento demográfico (séculos X-XIII)	
Ano	Habitantes
1000	22 100 000
1100	25 850 000
1200	34 650 000
1300	50 350 000

FONTE: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. *Atlas de história geral*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 23.



Casamento camponês, pintura de Pieter Bruegel, 1566-1569. Tanto na época de criação dessa obra como no período medieval, realizar banquetes era algo raro na vida de pessoas mais pobres. Por isso, essas refeições eram reservadas apenas para datas importantes.

Mas, além de alimentos em quantidade suficiente e regular, a sociedade medieval carecia ainda de vários outros bens de consumo. O desenvolvimento da vida urbana e do artesanato, a partir do século XI, não supriu aquele *deficit* produtivo. O setor manufatureiro, cartelizado pelas corporações de ofício, forçava a adequação do consumo à produção, não o inverso, mantendo a escassez e os preços altos. Richard Roehl notou com razão que, devido às limitações produtivas, tanto as fontes históricas quanto os trabalhos historiográficos sempre privilegiaram a oferta nas relações econômicas medievais. No entanto, ao se estudar aquele quadro em que a maioria da população vivia no limiar da fome, a demanda precisaria ser mais bem considerada. [...]

Diante disso, entende-se as várias utopias surgidas para superar imaginariamente aquela deficiência. Entre elas, a mais explicitamente dedicada ao tema foi a *Cocanha*.”

FRANCO JÚNIOR, Hilário.
Cocanha: a história de um país imaginário. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 56-57.

Alerta ao professor

Os textos “Rotas comerciais” e “Feiras” favorecem o desenvolvimento das competências CECH5 e CEH5, bem como da habilidade EF06HI15, visto que abordam as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mar Mediterrâneo e seu significado, promovendo a interação das sociedades mediterrânicas.

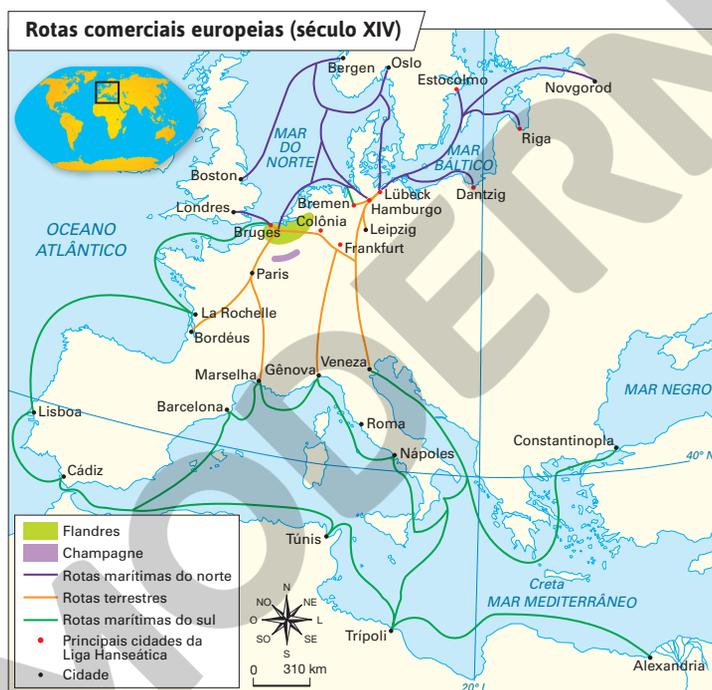
Rotas comerciais

As atividades comerciais na Europa também se intensificaram sobretudo a partir do século XI. Para melhorar a circulação de mercadorias, desenvolveram-se rotas comerciais marítimas e terrestres.

As rotas marítimas do norte da Europa passavam pelo Mar do Norte e pelo Mar Báltico, abrangendo cidades como Londres, Lübeck e Hamburgo. Essas rotas eram controladas pela **Liga Hanseática**, criada em 1241 como uma associação de comerciantes e produtores de Hamburgo e Lübeck.

As rotas marítimas do sul passavam principalmente pelo **Mar Mediterrâneo**, tendo como portos de destaque Barcelona, Gênova, Veneza, Trípoli e Constantinopla. Os comerciantes mais ativos das rotas do sul eram os genoveses e os venezianos.

Essas redes de comércio marítimo eram interligadas por rotas terrestres. Elas aproveitavam, em boa parte, as antigas estradas construídas na época dos romanos. Mas novas vias de transporte também foram construídas.



OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Que rotas comerciais passavam pelas cidades de Constantinopla, Paris e Londres? Essas rotas estavam ligadas entre si?

224

Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” contribui para o desenvolvimento das competências CECH7 e CEH5.

Observando o mapa

A cidade de Constantinopla fazia parte das rotas marítimas do sul, Paris fazia parte das rotas terrestres e Londres participava das rotas marítimas do norte. Essas rotas estavam interligadas entre si.

Feiras

Desde o século XII, **feiras** eram organizadas nos arredores das rotas de comércio. Essas feiras podiam durar semanas e reuniam pessoas de várias regiões para vender e comprar produtos como especiarias, vinho, azeite, seda, perfume, sal, açúcar, madeira, couro e mel. Entre as grandes feiras, destacaram-se as de Champagne, Flandres, Veneza, Gênova, Colônia e Frankfurt. Posteriormente, importantes **idades** se desenvolveram nesses locais.

Ao lado do comércio, cresceu a produção artesanal. Os artesãos organizaram-se em **corporações de ofício**, também conhecidas como guildas ou grêmios. Havia corporações de ferreiros, tecelões, carpinteiros, sapateiros, entre outros. As corporações regulamentavam o exercício da profissão e controlavam o fornecimento, a qualidade e o preço dos produtos.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Iluminura representando a feira de Saint-Denis, na França, século XV. As feiras medievais eram locais onde ocorriam tanto as trocas comerciais de produtos originários de diversas regiões como o contato entre diferentes culturas.



GESAR LUMASHIUTERSTOCK

Feira de antiguidades no centro do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021. Atualmente, as feiras de rua ocorrem em diferentes países; no Brasil, são comuns aquelas que acontecem semanalmente.

PARA PENSAR

Você já foi a uma feira? Como foi essa experiência? Pense em aspectos como organização do local, tipos de produto à venda, interação entre vendedores e fregueses e compartilhe com seus colegas.

RESPONDA ORALMENTE



225

Orientação didática

Depois de ler com os estudantes o texto “Feiras”, o professor pode mostrar imagens de algumas feiras que existem no Brasil e explicar que elas são importantes manifestações culturais. Por isso, muitas delas estão sendo valorizadas e protegidas pelos órgãos oficiais de proteção ao patrimônio artístico, histórico e cultural. Um exemplo interessante é a feira de Caruaru, considerada patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Esse tema pode estimular a turma a estabelecer relações entre passado e presente.

A seguir, confira alguns exemplos de feiras que ocorrem no Brasil.

- São Paulo: Feira do Bixiga, Feira do Vão Livre do Masp, Feira da Liberdade, Feira da Praça Benedito Calixto etc.
- Rio de Janeiro: Feira de São Cristóvão, Feira de Copacabana, Feira da Praça XV, Feira do Rio Antigo etc.
- Goiânia: Feira do Cerrado, Feira Cora Coralina, Feira do Sol etc.
- Belo Horizonte: Feira das Flores, Feira Tom Jobim, Pampulharte etc.
- Belém: Feira do Ver-o-Peso, Feira de Artesanato na Praça da República etc.
- Recife: Feira do Bom Jesus, Feira de Caruaru etc.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar”, ao propor aos estudantes que compartilhem uma experiência, favorece o desenvolvimento das competências CG6, CG9 e CECH1.

Para pensar

Resposta pessoal. Estimule os estudantes a investigar a região onde moram e a analisar seu espaço social. Existem muitas feiras pelo Brasil e nelas são comercializados vários tipos de produto, como frutas, legumes, peixes, flores, pinturas, objetos decorativos, redes, livros etc. Muitas feiras são semanais, outras ocorrem todos os dias. Ou seja, em geral, as feiras são intermitentes, não são permanentes. A interação entre vendedores e fregueses pode ser mais pessoal, diferente das relações de um cliente que vai ao hipermercado.

Alerta ao professor

O texto “As cidades e os burgueses”, ao abordar a formação dos burgos e o fortalecimento da burguesia, contribui para o desenvolvimento da competência CEH5. Já o boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH4, CECH6 e CEH1.

Para pensar

Resposta pessoal. Tema para debate e reflexão. É possível estimular o debate indicando alguns caminhos. Por exemplo, pode-se verificar em que situações e com que sentidos os estudantes utilizam as palavras “liberdade” e “livre”. Depois, é interessante indicar a eles a existência de liberdades fundamentais na Constituição Federal brasileira, como a liberdade de pensamento, expressão, crença, reunião etc. Ressalte que, em sociedades democráticas, a **liberdade** deve conviver com a **responsabilidade**.

As cidades e os burgueses

Durante a Idade Média, surgiram várias cidades cercadas por altas muralhas, formando um núcleo chamado de **burgo**. Do termo nasceu a palavra **burguês**, usada para se referir aos comerciantes ou artesãos que viviam no burgo. Com o aumento da população, os burgos estenderam seus limites para fora das muralhas.

O crescimento do comércio e do artesanato contribuiu para que os burgueses ficassem mais independentes dos senhores feudais. A princípio, os burgueses pagavam tributos aos nobres ou ao clero, pois viviam em áreas dominadas por eles. Em troca desse pagamento, negociavam o direito de livre comércio, proteção militar e liberdade para administrar as cidades. Em diversas ocasiões, porém, a autonomia das cidades foi conquistada por meio de lutas.

As cidades que se tornaram independentes ficaram conhecidas na França como **comunas** e na Península Itálica como **repúblicas**. Os moradores dessas cidades elegiam um governo, que cuidava da administração e da defesa. Os burgueses mais influentes ocupavam os principais cargos administrativos, elaboravam leis, criavam tribunais e cobravam impostos.

Um antigo ditado alemão dizia que o “ar da cidade torna o homem livre”. A frase reflete o momento histórico em que as cidades medievais conquistavam autonomia em relação aos senhores feudais. Podemos dizer que esse ditado expressa o desejo de muitos trabalhadores de conquistar mais liberdade. A liberdade de escolher seu próprio trabalho e de viver onde quisessem. Tudo isso foi sendo conquistado, mas não de uma hora para outra, nem em todos os lugares.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

O que significa liberdade para você? Dê exemplos daquilo que, em sua opinião, uma pessoa livre pode fazer.

INDEX FOTOTECA/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL, TORINO



Xilogravura representando o porto e a cidade de Nápoles, Itália, 1482. Observe a movimentação portuária e as muralhas que cercam a cidade.

226

Texto de aprofundamento

O texto a seguir permite aprofundar os estudos sobre cidades medievais.

Cidades medievais

“A cidade da Idade Média é uma sociedade abundante, concentrada em um pequeno espaço, um lugar de produção e de trocas em que se mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária. É também o cadinho de um novo sistema de valores nascido da prática laboriosa e criadora do trabalho, do gosto pelo negócio e pelo dinheiro. É assim que se delineiam, ao mesmo tempo, um ideal de

OUTRAS HISTÓRIAS

Cotidiano nas cidades

A partir do século XIII, a vida ficou mais movimentada em várias cidades. Nelas existiam praças, feiras, igrejas, escolas, comércio e lazer.

Nas cidades havia festas religiosas, como a de *Corpus Christi*, ou não religiosas, como o Carnaval. De modo geral, festas e cerimônias religiosas eram controladas pela Igreja Católica e pela nobreza.

Já nas festas populares, as pessoas riam e debochavam dos costumes. Eram realizadas em ruas e praças com a presença de artistas como palhaços, malabaristas, mágicos etc. Entre as festas populares, estavam as comédias e as **paródias** que, por vezes, recriavam trechos da *Bíblia*, orações e lendas.

Glossário

Paródia: imitação satírica de uma produção artística (teatro, livro, música etc.).



Cena de Carnaval em iluminura que acompanha o poema *Romance de Fauvel*, de Gervais du Bus e Raoul Chaillou de Pesstain, século XIV.



Xilogravura representando festival de dança medieval, de Nikolaus Medelmann, século XVI.

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Em sua cidade existem espaços de convívio e festas? Quais?
2. Você frequenta algum desses espaços e festas? Comente.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Cotidiano nas cidades”, ao explorar o cotidiano das cidades medievais, principalmente as atividades culturais, favorece o desenvolvimento da competência **CG3**. Já as atividades propostas na seção contribuem para o desenvolvimento das competências **CG8**, **CG9**, **CECH1**, **CECH4** e **CECH5**.

Outras histórias

1 e 2. Respostas pessoais. Estimule os estudantes a investigar a região onde moram e a analisar seu espaço social. São espaços de convívio e lazer: cinemas, museus, centros esportivos, praças, parques, bibliotecas, mercados e, em muitos casos, as próprias ruas e calçadas. Aliás, até em grandes centros urbanos como a cidade de São Paulo, há interesse de recuperar as ruas como espaços de convívio e lazer. Um exemplo desse interesse é a abertura da Avenida Paulista para pedestres aos domingos e feriados.

igualdade e uma divisão social da cidade, na qual os judeus são as primeiras vítimas. Mas a cidade concentra também os prazeres, os da festa, os dos diálogos na rua, nas tabernas, nas escolas, nas igrejas e mesmo nos cemitérios. Uma concentração de criatividade de que é testemunha a jovem universidade que adquire rapidamente poder e prestígio, na falta de uma plena autonomia.

Em 1300, menos de 20% da população do Ocidente reside em cidades e a maior aglomeração é, de longe, Paris, com... 200 mil habitantes, não mais.”

Alerta ao professor

O texto “Igreja Católica”, incluindo seus subitens, ao abordar a consolidação e o fortalecimento da Igreja Católica durante a Idade Média, permite analisar o papel do cristianismo na cultura e na organização social durante o período medieval, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EF06HI18.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir foi escrito por volta de 1075 pelo papa Gregório VII (1073-1085), que sintetizou em vinte e sete pontos suas ideias a respeito do poder papal no campo religioso e político. Destacamos alguns desses pontos, que demonstram o poder da Igreja Católica no período medieval.

O supremo poder do papa

- “1. A Igreja Romana foi fundada, exclusivamente, por Deus.
2. Só o Sumo Pontífice Romano é, de pleno direito, designado ‘Universal’.
3. Só ele tem o poder de nomear ou depor os bispos [...]
6. É proibido manter relações ou permanecer na mesma casa de qualquer pessoa que tenha sido excomungada por ele. [...]
8. Só ele pode usar as insígnias do império.
9. Os príncipes só ao papa devem beijar os pés. [...]
11. O seu título é único no mundo.
12. Ele tem o poder de depor o imperador. [...]
19. Ninguém tem o poder de o julgar. [...]
22. A Igreja de Roma nunca se enganou e jamais se enganará, tal como está escrito nas Sagradas Escrituras.
23. O Soberano Pontífice, ordenado após eleições do concílio, é investido dos poderes de S. Pedro. [...]”

GREGÓRIO VII. *Dictatus papae*. Apud: DELOUCHE, F. (org.). *História da Europa*. Coimbra: Minerva, 1992. p. 141.

Igreja Católica

A Igreja Católica surgiu no final do Império Romano. Mas ela se consolidou e se fortaleceu como instituição durante a Idade Média, principalmente depois que os francos se converteram ao catolicismo no século V. A partir daí, aos poucos, a Igreja Católica se transformou em uma instituição poderosa do ponto de vista religioso, político e econômico. Com isso, influenciou um conjunto de sociedades chamada de **crístandade**.

A Igreja conquistou grande número de fiéis em várias regiões da Europa, o que criou certa unidade cultural entre as sociedades medievais. Essa unidade se expressava, por exemplo, nos valores cristãos e no idioma latino. O latim (idioma oficial da Igreja) era utilizado principalmente por membros do clero e da nobreza.

Além disso, a Igreja Católica acumulou enorme riqueza, proveniente de doações de fiéis, concessões de reis e nobres. Assim, a Igreja tornou-se a maior detentora de terras da Europa Ocidental, chegando a controlar cerca de um terço das áreas cultiváveis numa época em que as atividades agrícolas eram fundamentais para a economia.

Apesar da riqueza e da ostentação de alguns membros do clero, a Igreja Católica promoveu trabalhos sociais de extrema relevância. Entre esses trabalhos, destacaram-se a criação e a manutenção de orfanatos, escolas, asilos, hospitais, que atendiam principalmente grupos marginalizados da sociedade medieval.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA. PARIS



Iluminura representando Luís IX ou São Luís (ao centro), único monarca francês que se tornou santo, século XIV. Em seu reinado (1226-1270), conseguiu concentrar o poder real e, ao mesmo tempo, ser um representante do cristianismo.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O clero secular e o regular

Os sacerdotes da Igreja dividiam-se em dois ramos principais: o clero secular e o regular. No posto mais alto da Igreja estava o papa, considerado o sumo sacerdote.

O **clero secular** era formado por sacerdotes que viviam fora dos mosteiros. Esse clero estava organizado de acordo com uma hierarquia, ou seja, um conjunto de funções ou cargos subordinados uns aos outros:

- **pároco** – situado na base da hierarquia da Igreja. Era o padre responsável pela assistência espiritual em uma paróquia, isto é, uma comunidade que se reunia em um templo ou igreja;
- **bispo** – situado acima dos párocos. Ele administrava um conjunto de paróquias, chamado de diocese;
- **arcebispo** – cargo superior ao do bispo. Era responsável por um grupo de dioceses, chamado de província eclesiástica.

Durante a Idade Média foram fundadas várias **ordens religiosas**, como a dos beneditinos, carmelitas, franciscanos, dominicanos. O **clero regular** era formado por monges que viviam nos mosteiros ou nos conventos e seguiam as regras de sua ordem religiosa.

Os monges dedicavam seu tempo à vida religiosa, ao cultivo dos campos, ao artesanato e aos trabalhos intelectuais. Foram eles, em boa parte, que copiaram e conservaram importantes obras de autores gregos e romanos. Preservando a cultura da Antiguidade, os mosteiros medievais transformaram-se em centros de ensino, com escolas e bibliotecas.

Glossário

Ordem religiosa: instituição subordinada à Igreja Católica, cujos membros fazem determinados votos, isto é, promessas de cumprir uma série de normas de conduta (as regras). Existem diversas ordens religiosas, e cada uma delas tem regras próprias.



Iluminura representando coro de frades, século XV.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata da influência da Igreja Católica na difusão de ideias sobre a morte durante a Idade Média.

Vivos e mortos na sociedade medieval

“[...] a influência religiosa e material da Igreja e dos clérigos sobre a sociedade leiga aumentou sensivelmente depois do ano 1000. Ela permitiu inculcar nos fiéis uma moral religiosa centrada nas noções de pecado, de penitência, de salvação, que culminou, no fim do século XII, no ‘nascimento do purgatório’. Doravante todo cristão podia esperar ser salvo, mas com a condição de sofrer depois da morte castigos reparadores cuja duração e intensidade dependiam, de um lado, de seus méritos pessoais (suas boas e más ações e seu arrependimento no momento da morte) e, de outro lado, dos sufrágios (missas, preces e esmolas) de que seus parentes e amigos lançavam mão para sua salvação. Na falta deles, o morto podia aparecer a um parente ou amigo para reclamar-lhe os sufrágios de que tinha a maior necessidade e pedir-lhe que cumprisse em seu lugar as obras pias necessárias à sua salvação. Preocupada em afiançar e organizar a solidariedade dos vivos e dos mortos, a Igreja deu então ampla repercussão aos relatos de fantasmas.”

SCHMITT, Jean-Claude.
Os vivos e os mortos na sociedade medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
p. 18-19.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG6, CG9, CG10, CECH1, CECH2 e CECH4.

Para pensar

1 e 2. Respostas pessoais. Muitos estudantes têm o interesse de estudar em universidades. Assim, estimule-os a pesquisar cursos e a visitar universidades e faculdades. Além disso, incentive-os a conversar com pessoas que já frequentaram instituições de ensino superior. Essa pesquisa e troca de experiências poderá contribuir para que os estudantes amadureçam suas opiniões.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir complementa os estudos sobre as universidades medievais.

Universidades medievais

“Uma universidade é, para uma cidade, um bom negócio, primeiro porque fornece um mercado e inquilinos para as casas: durante muito tempo, as universidades não têm seus próprios edifícios e, quando os tiverem, serão sobretudo destinados ao ensino, embora já se desenvolva o sistema dos colégios para bolsistas – o mais célebre, em Paris, é aquele fundado pelo amigo de São Luís, o cônego Robert de Sorbon, a futura Sorbonne. Os universitários, os estudantes, mesmo aqueles que se dizem pobres, dispõem, apesar de tudo, de um poder de compra. Há estudantes de origem camponesa, mas são raros. A maior parte deles vem, com mais frequência, da pequena nobreza e representa, portanto, consumidores que interessam à cidade e ao ambiente burguês. Mas, como órgão da Igreja, protegido por ela, a universidade coloca restrições à liberdade urbana. Aí entra a taxaço, por exemplo, a taxaço dos alojamentos. Os burgueses veem-se obrigados a alugar diversos alojamentos na cidade a um preço fixo.

[...] os estudantes representam, na cidade, um corpo estranho e frequentemente encarado com hostilidade. Curiosamente, talvez sejam eles, entre os imigrantes vindos para a cidade

Escolas e universidades

Durante a Idade Média, a Igreja Católica exerceu forte influência na educação, fundando escolas junto aos mosteiros e às catedrais. Posteriormente, a partir do século XI, foram criadas universidades que também receberam a influência da Igreja. No entanto, algumas universidades conseguiram se desenvolver com relativa autonomia.

Uma universidade completa tinha cursos de Teologia (que incluía Filosofia), Artes (que incluía Ciências e Letras), Direito e Medicina. Entre as primeiras universidades europeias destacam-se as de Bolonha (Itália), Paris (França), Oxford (Reino Unido), Salamanca (Espanha) e Coimbra (Portugal).

Os estudos universitários eram privilégio de uma elite. Em geral, os cursos custavam caro e duravam muito tempo. Um jovem costumava iniciar seus estudos aos 15 anos e encerrá-los aos 30 anos.

Nas universidades existiam agitados grupos de estudantes. No século XII, alguns estudantes irreverentes ficaram conhecidos como **goliardos**. Eles faziam composições e cantavam canções críticas e satíricas. Celebravam o amor e os prazeres e, por isso, eram criticados e perseguidos pelas autoridades católicas.



Fachada da Universidade de Salamanca, Espanha, fundada oficialmente em 1218. Fotografia de 2021. Nessa universidade foram realizados estudos e debates sobre a expansão marítima espanhola e a viabilidade da viagem de Cristóvão Colombo às Índias.



Universidade de Oxford, Reino Unido. Fotografia de 2021. Não se sabe com exatidão a data em que essa universidade foi fundada, mas estima-se que tenha sido por volta do século XII.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Quando terminar o Ensino Médio, você gostaria de estudar em uma universidade? Por quê? Você já começou a pensar em seu projeto de vida? Explique.
2. Que curso universitário você acha interessante? Pense a respeito e troque informações com seus colegas.

230

[...] os mais malquistos. Faz-se a eles a mesma censura que hoje se faz àqueles que vêm das periferias: perturbam a vida dos bons burgueses, dos bons cidadãos.

[...] São portanto, em geral, malvistas. Na verdade, a atitude das cidades com respeito aos universitários, e sobretudo os estudantes, é ambígua ou, antes, ambivalente. De um lado, as cidades celebram suas universidades e seus universitários porque encontram nisso prestígio e mesmo lucros, mas, de outro, não se aplaca a hostilidade que se experimenta a seu respeito. Os estudantes constituem um mundo de jovens, e os jovens da Idade Média – talvez isto não tenha mudado tanto – são agitadores.”

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. São Paulo: Editora Unesp, 1988. p. 63, 66-67.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir complementa os estudos sobre a Inquisição.

Inquisição

“A fundação da inquisição papal pode ser diretamente atribuída ao papa Gregório IX que, em sua bula *Excommunicamus*, estipulou procedimentos pelos quais inquisidores profissionais seriam enviados para localizar hereges e persuadi-los a se retratarem. As ações de Gregório IX ocorreram ao final de um longo período de lutas contra a heresia por parte da Igreja institucionalizada. Vários decretos papais e conciliares (1139, 1179, 1184 e 1199) tentaram regulamentar a detecção de heresia e impedir seu crescimento através da instituição de inquisições episcopais. Gregório IX tentou introduzir um certo grau de racionalidade legal nos procedimentos inquisitoriais: seriam instalados tribunais presididos por dois juízes locais nomeados pelo papa; os processos exigiam o depoimento de duas testemunhas que permaneciam no anonimato e não podiam ser diretamente impugnadas; o suspeito fazia seu depoimento sob juramento. Em 1252, Inocêncio IV permitiu o uso da tortura para obter uma confissão. Se a confissão era feita, o indivíduo podia abjurar e receber uma penitência canônica; se ele se mantivesse relapso, era entregue ao poder secular que habitualmente executava os hereges na fogueira.”

LOYON, Henry R. (org.).
Dicionário da Idade Média.
Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
p. 208-209.

Universidades medievais europeias (séculos XI-XIV)



FONTES: ATLAS Hachette: histoire de l'humanité. Paris: Hachette, 1987. p. 123;
DUBY, Georges. Atlas historique: l'histoire du monde en 317 cartes.
Paris: Larousse, 1987. p. 68.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

1. Qual é a universidade medieval mais antiga? Ela está localizada em que país atual?
2. Que universidades estão localizadas na Península Ibérica? Quando elas foram fundadas?

Inquisição

Apesar do poder da Igreja, nem todas as pessoas seguiam rigorosamente seus dogmas. Algumas pessoas tinham crenças e costumes próprios, com frequência mais antigos que o cristianismo. Exemplo disso era o culto a certos animais, as práticas de adivinhações e de encantamentos.

As escolhas religiosas ou opções discordantes da Igreja eram chamadas de **heresias**. Aqueles que defendiam ou praticavam heresias eram considerados hereges ou heréticos. Para combatê-las, o papa Gregório IX criou, em 1233, os Tribunais da Inquisição, cuja função era descobrir e julgar os hereges.

O processo contra uma pessoa acusada de heresia podia demorar anos, e a investigação podia incluir tortura aos suspeitos. Os condenados pela Inquisição eram excluídos da comunidade dos católicos (excomungados) e entregues às autoridades do Estado para serem punidos. As penas iam desde a perda dos bens até a morte na fogueira.

A partir do final do século XV, milhares de mulheres foram perseguidas pela Inquisição e acusadas de praticar feitiçaria. Estima-se que cerca de 90 mil mulheres foram condenadas e queimadas na fogueira na Europa Ocidental.

A Inquisição atuou em várias regiões europeias, hoje correspondentes a países como França, Itália, Alemanha, Reino Unido, Portugal e Espanha. A partir do século XVI, também agiu em outras regiões do mundo para as quais os europeus levaram o catolicismo, como a América e a Ásia.

231

Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” contribui para o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

1. A universidade medieval mais antiga indicada no mapa é a de Bolonha, localizada na atual Itália.
2. Estão localizadas na Península Ibérica as universidades de Coimbra, Lisboa, Palência, Valladolid, Salamanca e Lérída. Todas essas universidades foram fundadas no século XIII, exceto a de Valladolid, criada no século XIV.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata dos preconceitos raciais e religiosos construídos e reiterados durante as Cruzadas.

O preconceito nas Cruzadas

“Entre finais do século XI e finais do século XIII, as Cruzadas proporcionaram um contato renovado e intenso entre a Europa Ocidental e o Oriente Médio. Implicaram a emigração de cerca de 200 mil pessoas do Ocidente para o Oriente, promoveram o comércio no Mediterrâneo e produziram trocas políticas e confrontos militares entre as potências muçulmanas e cristãs, tanto europeias como bizantinas. Com esse deslocamento humano em massa, entremeados de guerras, a identificação religiosa e étnica tornou-se essencial para a sobrevivência diária. Tipos físicos, modos de vestir e/ou penteados associados a crenças religiosas tornaram-se os critérios óbvios para a identificação, o primeiro passo na avaliação dos diferentes povos. Num mundo perigoso e em constante mudança, os estereótipos visuais serviam para identificar ameaças e para ajudar os indivíduos a se sentirem seguros. A projeção de características psicológicas permanentes em diferentes povos e seus descendentes fazia parte do processo de criação de alianças e de definição de inimigos.

Assim, as Cruzadas estabeleceram as condições para a renovação dos preconceitos étnicos em contexto de guerra. No entanto, algumas formas de identificação, e até mesmo certos estereótipos primários, tinham já uma longa história. As Cruzadas adaptaram pressupostos étnicos desenvolvidos nos diferentes contextos da Antiguidade Clássica, das invasões bárbaras e da expansão muçulmana.”

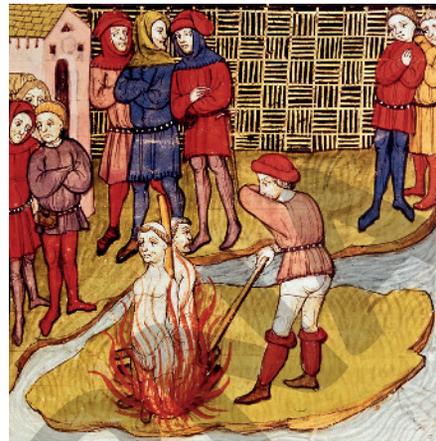
BETHENCOURT, Francisco.
Racismos: das Cruzadas ao século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 19.

Cruzadas

As Cruzadas foram expedições militares organizadas por autoridades da Igreja Católica e por poderosos nobres da Europa Ocidental. Além dos soldados treinados, as expedições eram acompanhadas por grupos não armados de monges, mulheres e crianças, que quase sempre morriam durante os combates ou pelo caminho, sofrendo com a fome e as doenças.

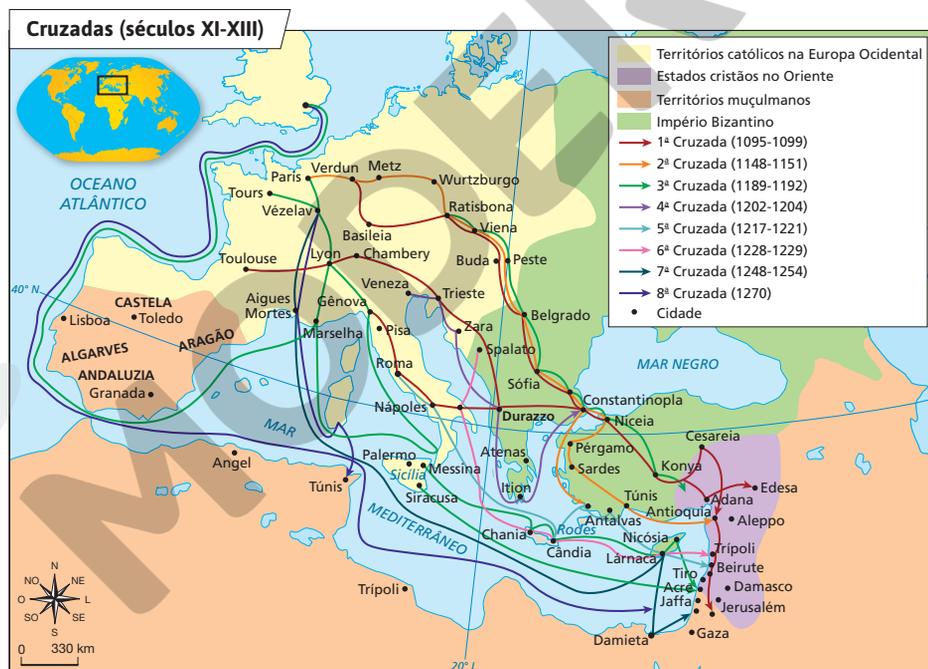
As Cruzadas mais importantes foram as que se dirigiram para o Oriente Médio, entre os séculos XI e XIII. Seu objetivo declarado era libertar os cristãos e os lugares considerados sagrados, combatendo aqueles que ameaçavam o catolicismo, o poder do clero ou o domínio dos nobres. Além das motivações religiosas e políticas, algumas expedições tiveram motivações econômicas, como a possibilidade de obter lucro com o saque de riquezas dos inimigos.

Iluminura do século XIV representando a execução de Jacques de Molay e Godofredo de Chamay na fogueira, acusados de heresia pelo rei francês Filipe, o Belo. Molay era o líder da Ordem dos Templários, fundada para proteger os peregrinos da Terra Santa (Palestina) e Chamay era preceptor da Normandia.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



FONTE: HISTÓRIA VIVA. São Paulo: Duetto, ano I, n. 2, p. 20-21, dez. 2003.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Consequências das Cruzadas

Cada Cruzada teve suas próprias características e consequências. De modo geral, podemos dizer que as Cruzadas contribuíram para:

- o empobrecimento de alguns senhores de terras, que tiveram suas economias arrasadas pelos custos das guerras;



Miniatura do livro *História do estrangeiro*, de William de Tiro, século XIV, mostra cena de uma batalha entre cruzados e árabes “infiéis”.

- o fortalecimento do poder real, que aumentou à medida que os senhores feudais perderam sua força;
- o desenvolvimento do comércio entre certas regiões da Europa e do Oriente.

As conquistas cristãs no Oriente duraram pouco, pois os territórios foram sendo reconquistados pelos muçulmanos a partir do século XIII. Esses conflitos geraram ressentimentos entre cristãos e muçulmanos que, de certo modo, permanecem até hoje e ainda são usados com objetivos políticos.



Representação do século XV mostra cavaleiros da Ordem de São João durante preparação para impedir que tropas do Império Otomano controlassem a Ilha de Rhodes, na atual Grécia. Observe as cruzes em suas roupas e no escudo da ordem.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir começa com um trecho narrado pela historiadora bizantina Ana Comnena a respeito da Primeira Cruzada (1095-1099).

A presença de mulheres nas Cruzadas

“Ocorreu então um movimento conjunto de homens e mulheres tal como ninguém se lembra de ter algum dia visto semelhante: as pessoas mais simples sentiam-se realmente impelidas pelo desejo de venerar o Sepulcro do Senhor e de visitar os Lugares Santos... Esses homens tinham tanto ardor e impulso que todos os caminhos ficaram cobertos deles; os soldados celtas eram acompanhados por uma multidão de gente desarmada mais numerosa do que os grãos de areia e do que as estrelas, carregando palmas e cruzes nos ombros. Alguém que a visse diria que eram rios que afluíam de todos os lugares... A nação dos celtas é, aliás, muito ardente e fogosa; quando toma impulso, é impossível detê-la.’ É uma mulher que se exprime, Ana Comnena, filha do imperador Aleixo. Portanto, uma princesa bizantina, que é a primeira historiadora, e a mais completa, do que chamamos a Primeira Cruzada (1095-1099). Foi uma mulher quem primeiro contou essa grande agitação que abalou de maneira tão profunda o Ocidente e o Oriente Médio; e essa mulher assinala, desde as primeiras linhas de sua narrativa, a presença de mulheres.”

PERNOUD, Régine.
A mulher nos tempos das Cruzadas. Campinas: Papirus, 1993. p. 19-20.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir complementa os estudos sobre a história das mulheres na Idade Média.

Mulheres no período medieval

“Elas emergem das fontes medievais com múltiplas aparências. Uma imagem duradoura é a *grande dame* adorada à distância por seu cavaleiro, conforme descrita do século XII em diante nas novelas de cavalaria. Sua antítese é a imagem das mulheres em pactos matrimoniais, como mercadorias a serem avaliadas de acordo com a herança ou o dote que traziam com elas. O culto da Virgem Maria, popular em toda a sociedade desde o século XI, era um equivalente eclesiástico do amor cortesão, o qual destacava a mãe do Cristo como figura simultaneamente divina e maternal. Seu oposto era a forte tradição misógina herdada de São Paulo e dos escritores patrísticos, que retratavam a mulher como Eva, a suprema tentadora e obstáculo para a salvação; era melhor casar do que se consumir – mas não muito melhor – e um homem decidido a levar uma vida santa deveria ingressar em uma ordem religiosa. Essas ideias variáveis e frequentemente contraditórias sobre as mulheres são sintomáticas da natureza complexa e multiforme de seu *status* e funções na sociedade medieval.

A grande maioria das mulheres vivia e morria totalmente sem história, quando trabalhava no campo, na lavoura e no lar. É provável que, no início da Idade Média, em grande parte da Europa Ocidental, a expectativa de vida para mulheres fosse muito inferior à dos homens, e as mulheres como trabalhadoras e geradoras de filhos podiam ser, portanto, uma valiosa mercadoria. No século XI, entretanto, o desequilíbrio inverteu-se. Movimentos religiosos populares foram uma saída para os excedentes femininos, mas a maioria das mulheres trabalhava para sustentar-se.

Mulheres na Idade Média

Assim como na Grécia e na Roma antigas, predominava na Idade Média o ideal de que as mulheres deveriam desempenhar os papéis de esposa e de mãe.

Porém, no dia a dia, havia mulheres que não ficavam limitadas à vida doméstica. Elas participavam de várias atividades nas ruas e praças, nos mercados, nas feiras e oficinas artesanais. Além disso, a condição das mulheres dependia de sua posição social: a opressão atingia de forma diferente as nobres e as camponesas livres e servas.

De modo geral, durante a Idade Média, as mulheres eram menos valorizadas do que os homens, sendo consideradas frágeis, emotivas e instáveis. Esses julgamentos foram usados como justificativa para a dominação masculina. Eram os homens que controlavam importantes instrumentos de poder como a Igreja, a guerra e os feudos.

Em uma sociedade profundamente influenciada pela Igreja, alguns pensadores cristãos defendiam que Eva havia cometido o pecado original, trazendo a maldade e a imperfeição ao mundo. Entretanto, a partir do século XI, desenvolveu-se o culto à Maria, “mãe de Cristo”, considerada santa e redentora. Essas duas figuras contrastantes marcam o imaginário ocidental acerca da mulher.

Protagonismo feminino

Apesar das dificuldades enfrentadas, houve mulheres que administraram feudos, oficinas artesanais, comércios e que se dedicaram a atividades intelectuais, atuando como bibliotecárias, professoras e copistas, sobretudo em mosteiros femininos.

Também houve figuras femininas que se destacaram na vida social:

- **Catarina de Siena** (1347-1380): foi membro da ordem dominicana e desempenhou papel importante em sua época. Ela queria reformar a Igreja, promover a paz na Península Itálica e fortificar a Europa, ainda que fosse por meio das Cruzadas;
- **Cristina de Pisano** (c. 1364-1430): escreveu obras literárias e filosóficas, nas quais defendia os direitos das mulheres. No *Livro da Cidade de Senhoras*, por exemplo, a autora criou uma cidade fictícia habitada por mulheres famosas da história;
- **Joana d’Arc** (c. 1412-1431): liderou uma tropa francesa na Guerra dos Cem Anos, entre França e Inglaterra. Sua tropa venceu a batalha de Orleans, feito decisivo para o fim da guerra. Por razões políticas e religiosas, foi acusada de praticar bruxaria e condenada à morte na fogueira em 1431, aos dezenove anos de idade. No século XX, foi canonizada pela Igreja Católica e tornou-se padroeira da França.

DICA LIVRO

VERISSIMO, Erico. *A vida de Joana d’Arc*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Escrito em 1935, o livro conta a história da francesa Joana d’Arc, que aos dezessete anos liderou um exército na Guerra dos Cem Anos.

234

Alerta ao professor

O texto “Mulheres na Idade Média”, incluindo seu subitem, ao mostrar o cotidiano das mulheres na Idade Média e destacar casos de protagonismo feminino nesse período, permite descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres nas sociedades medievais, favorecendo o desenvolvimento das competências **CG9** e **CECH1**, bem como da habilidade **EF06HI19**.

Outras indicações

- **DUBY, Georges. *As damas do século XII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.**

Trilogia do historiador francês Georges Duby apresenta diferentes aspectos sobre a vida das mulheres na Idade Média.

■ Produções culturais: pintura e religião

A pintura medieval foi dominada por temas religiosos. Muitas obras desse período tinham como tema a vida dos santos, de Cristo e de Nossa Senhora.

Nessa época, a pintura foi usada para ensinar a religião católica, pois a maioria das pessoas não sabia ler nem escrever. No século VI, por exemplo, o papa Gregório explicou em poucas palavras como a pintura podia servir a esse propósito. Segundo ele, a pintura seria o “livro dos analfabetos”. Isso quer dizer que os quadros expostos nas igrejas deviam fazer com que homens, mulheres e crianças pudessem ver o que ouviam nos sermões e não conseguiam ler nos livros.

Além dos quadros, a pintura de murais, vitrais e miniaturas também teve grande importância. Entre os pintores mais destacados estavam os italianos Giotto (1266-1337) e Cimabue (1240-1302).



ERIC VANDEVILLE/LEAK-IMAGES/ALBUMFOTORENA - BASÍLICA DE SÃO FRANCISCO, ASSIS

Afresco representando Maria e seu filho, Jesus, cercados por quatro anjos e São Francisco de Assis, à direita, pintado por Cimabue, 1278-1280.

Representação de Cimabue observando o jovem Giotto pintar uma cabra em uma rocha, pintura de Gaetano Sabatelli, século XIX. Giotto teria sido discípulo do artista florentino Cimabue.



GAETANO SABATELLI - GALLERIA DEGLI UFFIZI, FLORENÇA



RABATTI - DOMINGUE/ANG-IMAGES/ALBUMFOTORENA - CAPELA BARRONCELLI, FLORENÇA

Um dos painéis da obra *A coroação da Virgem*, pintado por Giotto, 1335. Nesse painel, são representados anjos tocando instrumentos musicais e saudando a coroação de Maria. Esse tema religioso aparece com frequência em pinturas europeias dos séculos XIII a XV.

Muitas delas na Idade Média eram trabalhadoras agrícolas e a rudeza de suas vidas é captada no *Piers Plowman*, de Langland. [...] Outras trabalhavam em comércio como a venda de vóveres e bebidas, confecção de roupas ou em artesanatos. As esposas de mercadores e comerciantes estavam frequentemente envolvidas nos negócios dos maridos, e podiam optar por prosseguir neles quando viúvas. As mulheres de burgueses ricos, de cavaleiros e da nobreza eram responsáveis pela organização não só do funcionamento de suas casas, mas também da economia doméstica, o que podia ser uma pesada responsabilidade. [...]

No topo da sociedade, porém, algumas mulheres lograram exercer enorme poder e umas poucas se tornaram [sic] imperatrizes ou rainhas por suas prerrogativas legítimas.

[...] ocasionalmente, mulheres comandaram exércitos ou, como Joana d'Arc, forneceram inspiração e direção. O resultado foi terem sido descritas por autores contemporâneos em termos nada lisonjeiros [...].”

LOYON, Henry R. (org.).
Dicionário da Idade Média.
Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
p. 264-266.

Alerta ao professor

O texto “Produções culturais: pintura e religião”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento das competências CG2 e CG3, bem como da habilidade EF06HI18, sobretudo por analisar a influência do cristianismo na pintura e na arquitetura durante o período medieval.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aprofunda os estudos sobre arte gótica.

A arte gótica

“Ao princípio, cerca de 1150, a região do Gótico era assaz limitada. Correspondia apenas à província conhecida por Île-de-France (isto é, Paris e os arredores), o patrimônio dos reis da França. Um século volvido já a maior parte da Europa ‘ficara gótica’, da Sicília à Islândia, com exceção de algumas ‘ilhas’ românicas, aqui e acolá; o novo estilo alcançara mesmo o Próximo Oriente, levado pelos Cruzados. Mais ou menos por 1450, a área do Gótico começara a diminuir, ‘a Itália já se encontrava de fora’ e em meados do século XVI ficara reduzida a quase nada. Por isso, o ‘estrato’ gótico tem um aspecto complicador: a sua ‘espessura’ varia desde 400 anos em alguns lugares, até a um mínimo de 150, noutros. Esta configuração, porém, não se define com a mesma clareza em todas as artes visuais. O termo Gótico foi cunhado para a arquitetura e é nesta que as características do estilo podem ser reconhecidas com maior facilidade. Só nos últimos cem anos se tornou corrente falar da pintura e da escultura góticas e, por enquanto, ainda há alguma incerteza acerca dos limites exatos do estilo gótico nesses campos. Esta evolução do nosso conceito corresponde à maneira como o novo estilo se desenvolveu: começou pela arquitetura e durante um século – de c. 1150 a 1250, na época das grandes catedrais – esta manteve o seu lugar dominante. A escultura gótica, de início estritamente arquitetural pelo espírito, ficou a sê-lo cada vez menos passado 1200: as suas obras mais notáveis situam-se entre 1220 e 1420. A pintura, por seu turno, atingiu o apogeu criador entre 1300 e 1350, na Itália central; ao norte dos Alpes cabe-lhe o predomínio a partir de 1400. Constatamos assim, encarando a época gótica como um todo, uma deslocação

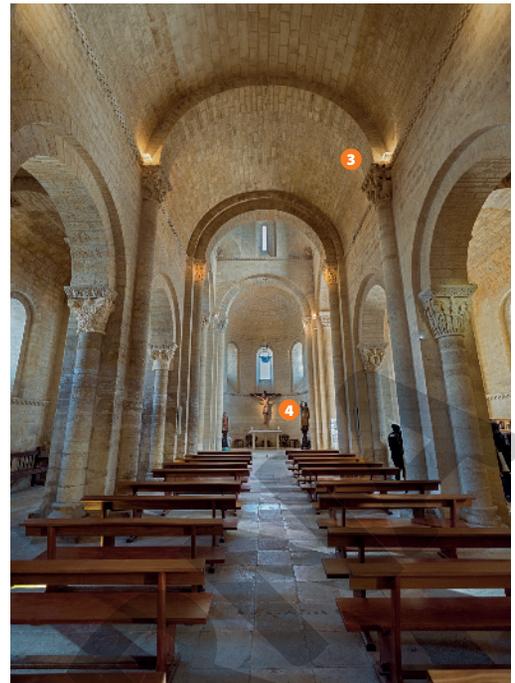
As catedrais

A arquitetura medieval do Ocidente é conhecida pela construção de catedrais imensas e monumentais. Essas obras pretendiam demonstrar a presença e o poder de Deus, bem como o poder e a riqueza da Igreja Católica. Entre os principais estilos arquitetônicos medievais, destacam-se o **românico** e o **gótico**.

Estilo românico

O estilo românico desenvolveu-se entre o final do século VIII e o século XII. Entre as características desse estilo estão os traços simples e severos. As igrejas românicas foram construídas com paredes grossas, geralmente de pedra. A Igreja de São Martinho, na Espanha, é um exemplo desse estilo arquitetônico. Observe nas imagens alguns de seus elementos.

- 1 Porta frontal.
- 2 Janelas estreitas, que permitiam a entrada de pouca luz externa.



Interior da Igreja de São Martinho, na cidade de Frómista, Espanha, construída por volta do século XI. Fotografia de 2017.

- 3 Arcos redondos (em formato de semicírculo).
- 4 No interior, existiam imagens de santos nos espaços laterais e relíquias embaixo do altar principal.



Fachada da Igreja de São Martinho, na cidade de Frómista, Espanha, construída por volta do século XI. Fotografia de 2021.

236

Orientação didática

Comente que os templos construídos em estilo gótico tinham dimensões impressionantes: suas torres imensas e pontiagudas levavam os fiéis a observar o céu; a fachada quase sempre era decorada com vitrais representando cenas da vida de Jesus e dos santos; e cenas

semelhantes eram retratadas nas pinturas e nas estátuas dos altares central e laterais. O ambiente interno, isolado da luz direta, convidava os fiéis à meditação. Enfim, as igrejas eram lugares de peregrinação e adoração a Deus, materializando o poder da Igreja Católica.

Muitos elementos dessa proposta pedagógica na construção dos

templos ainda estão presentes nos dias de hoje. Em boa parte das cidades do Brasil, as igrejas católicas estão localizadas em um lugar de destaque no centro das cidades ou nos bairros. Nelas ainda é possível encontrar representações da vida dos santos, tanto nas estátuas como nas pinturas.

Continua

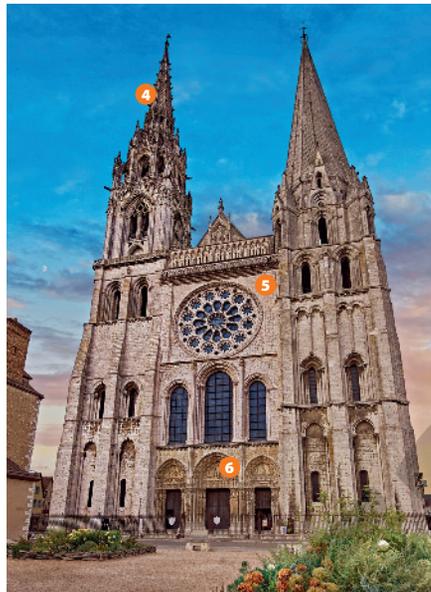
Estilo gótico

O estilo gótico predominou entre os séculos XII e XIV. As igrejas construídas nesse estilo apresentam traços mais leves e paredes mais finas que os das românicas. A Catedral de Chartres, na França, é um exemplo de construção gótica. Ela foi erguida entre 1120 e 1170. Observe nas imagens alguns de seus elementos.



Interior da Catedral de Chartres, França. Fotografia de 2021. Construída no século XIII, essa catedral foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco.

- 1 Arcos em formato de ogivas.
- 2 Pilares para sustentar o teto e os terraços.
- 3 Janelas com vitrais coloridos, que permitem a passagem da luz.



Fachada da Catedral de Chartres, França. Fotografia de 2022.

- 4 Torres altas com extremidades em formato de agulha, apontando na direção do céu.
- 5 Rosácea, que é um vitral decorativo colocado acima das portas frontais da igreja.
- 6 Três portas frontais.



DICA FILME

O corcunda de Notre Dame (Estados Unidos). Direção de Gary Trousdale e Kirk Wise, 1996. 91 min.

Desenho animado inspirado no romance homônimo de Victor Hugo (1802-1855). Na Catedral de Notre Dame, o tocador de sinos Quasímodo vive sozinho e isolado. Certo dia ele decide sair da torre para participar de uma grande festa realizada nas ruas de Paris. Durante a festa, a população zomba de Quasímodo por causa de sua aparência, mas ele é ajudado pela cigana Esmeralda.

progressiva do centro de interesse, da arquitetura para a pintura ou, dizendo melhor, dos caracteres arquitetônicos para os picturais (é característico que a primeira escultura e pintura góticas reflitam ambas a disciplina do seu contexto monumental, enquanto a arquitetura e a escultura do Gótico Final se esforçaram mais para obter 'pitorescos' que formas límpidas e sólidas). Acima deste esquema geral, afirma-se um outro: o da difusão internacional em face da independência regional. Elaborada localmente na Île-de-France, a Arte Gótica alastra pela França e irradia para toda a Europa, onde ficou a ser conhecida por *opus modernum* ou *fanci-genum* – 'trabalho moderno' ou 'francês'. No decurso do século XIII, o novo estilo perde gradualmente o seu carácter 'importado' e as variedades regionais voltam a afirmar-se. Pelos meados do século XIV, nota-se uma tendência crescente para o aumento das influências mútuas desses 'regionalismos', até que, c. 1400, um 'Gótico Internacional', estilo surpreendentemente homogêneo, prevalece em quase toda a parte."

JANSON, H. W. *História da arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982. p. 283.

Continuação

Uma visita monitorada ao templo católico mais próximo da escola pode ser uma oportunidade interessante de observação e análise do espaço, com destaque para aspectos tradicionais, mantidos desde a época em que a Igreja Católica tinha papel preponderante na sociedade europeia. Entretanto, é preciso cuidado ao abordar a questão do catolicismo, pois no Brasil são professadas muitas outras religiões, além de muitas pessoas não professarem religião alguma.

O papel pedagógico da arquitetura também está presente nas edificações de templos evangélicos, muçulmanos, ortodoxos e afro-brasileiros, por exemplo. Portanto, seria oportuno analisar esses templos com as mesmas intenções e, se possível, compará-los quanto aos seus detalhes e disposição do espaço.

Atividade complementar

Este conteúdo refere-se ainda à página 237. Em grupo, analisem o filme *O corcunda de Notre Dame*, indicado no boxe “Dica”. Para isso, sigam as orientações.

- Assistam ao filme e elaborem uma ficha técnica com os dados da obra: nome, ano em que foi produzido, época retratada, diretor, atores principais etc.
- Qual é o tema do filme? Escrevam um resumo da história descrevendo também, por exemplo, cenários e personagens.
- Vocês aprenderam alguma coisa com o filme? O quê?
- Do que vocês mais gostaram no filme? E do que não gostaram?
- Vocês contariam essa história de outra maneira?

Trata-se de uma atividade que favorece o desenvolvimento da competência **CG3** e é interdisciplinar com Arte. O professor pode encontrar orientações sobre o trabalho com filmes no tópico 5.5, “Filmes”, deste manual.

Crises medievais

A partir do século XIV, houve uma queda na produção agrícola, grandes epidemias, revoltas populares e longas guerras. Isso gerou uma crise na sociedade medieval.

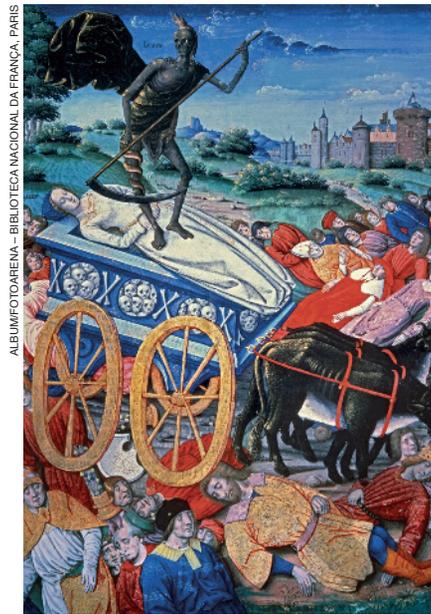
Nesse período, as melhores terras já tinham sido ocupadas para a produção de alimentos e ficou difícil continuar a expansão agrícola. Muitos nobres, por exemplo, impediram que mais florestas fossem derrubadas para o cultivo, pois queriam preservar essas áreas para a caça e a extração de madeira, mel e frutas.

Além disso, os problemas na agricultura se agravaram em função de guerras, fatores climáticos (secas, geadas, inundações) e técnicas inadequadas de cultivo. Assim, iniciou-se um período de **escassez de alimentos**, que levou milhares de pessoas à fome.

Enfraquecidos pela fome ou pela subnutrição, muitos europeus ficaram vulneráveis a doenças. Algumas delas tornaram-se verdadeiras epidemias, como foi o caso da **peste negra**, nome dado a uma doença contagiosa e mortal que vitimou milhões de pessoas no século XIV.

Essa doença era provocada por um microrganismo encontrado com frequência em ratos e podia ser transmitida por pulgas que picavam esses animais e depois picavam os seres humanos ou pela tosse de pessoas contaminadas. Naquela época, não havia remédios para a peste negra. Em termos práticos, a melhor solução para evitar a doença era ficar isolado dos focos da epidemia.

Muitos acreditavam que a doença era um castigo de Deus e organizavam orações e procissões suplicando a misericórdia divina. Estudiosos calculam que cerca de um terço da população europeia tenha morrido em razão dessa doença.



Iluminura de *Triunfos*, de Francesco Petrarca, século XVI, representando a Morte.



Iluminura representando pessoas flagelando-se durante procissão para suplicar pelo fim da peste negra, século XIV.

Revoltas e guerras

Nos séculos XIV e XV, ocorreram diversas **revoltas de camponeses** e guerras entre nobres, com destaque para a **Guerra dos Cem Anos**. Esses conflitos contribuíram ainda mais para agravar a crise medieval.

Diante do sofrimento causado pela fome e pelas mortes decorrentes da peste negra, os camponeses se revoltaram. Em 1358, milhares de camponeses franceses mataram nobres e destruíram castelos. Posteriormente, em 1381, camponeses ingleses exigiram do rei o fim da servidão e a diminuição de impostos. As duas revoltas camponesas foram severamente reprimidas pelos nobres, que, dispondo de armamentos e treinamento militar, massacraram os rebeldes.

A Guerra dos Cem anos (1337-1453) foi um conflito entre a França e a Inglaterra que, na verdade, durou cerca de 116 anos com inúmeras interrupções. Esse conflito envolveu disputas pelo trono francês e por territórios na rica região de Flandres. Ao longo do conflito, houve vitórias importantes de ambos os lados. Porém, no final, o exército francês expulsou os ingleses de quase todos os territórios da França.



Iluminura do século XV representando a Batalha de Sluys, entre franceses e ingleses, que ocorreu em 24 de junho de 1340. Além desse e de outros conflitos navais, durante a Guerra dos Cem Anos aconteceram diversos embates por terra.

Texto de aprofundamento

Leia o trecho a seguir, em que o historiador Hilário Franco Júnior caracteriza aspectos da Guerra dos Cem Anos.

Guerra dos Cem Anos

“Apesar das transformações políticas dos séculos XI-XIII, na Baixa Idade Média os vínculos feudais continuavam a tensionar as relações entre vários Estados: o rei da Inglaterra era vassalo francês, o Reino Português surgira de uma secessão de Castela, a Escócia estava ligada à Inglaterra, e Flandres à França. Todas essas questões pendentes, ou mal resolvidas, vieram à tona com o grande conflito nacionalista da Idade Média, a Guerra dos Cem Anos (1337-1453). Mas esta também envolveu questões feudais internas, pois cada vez mais se restringia o papel social da nobreza, que era cumprido através de guerras locais, proibidas pelas monarquias, daí a necessidade de guerras mais amplas, entre os Estados. Na perspectiva das monarquias, guerras nacionais significariam, entre outras coisas, a submissão e o controle definitivos da nobreza feudal. Na perspectiva desta, as guerras monárquicas poderiam ser o caminho para restabelecer seu poder e controlar o próprio Estado. Deste duplo ponto de vista, a Guerra dos Cem Anos foi também o grande conflito feudal da Idade Média.”

FRANCO JÚNIOR, Hilário.
A Idade Média: nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 66.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG1 (atividades 3 e 5);
- CG2 (atividades 5 e 6);
- CG3 (atividades 5 e 6);
- CG7 (atividade 3);
- CG10 (atividades 3 e 5);
- CECH1 (atividade 3);
- CECH2 (atividades 3 e 5);
- CECH4 (atividade 3);
- CECH5 (atividades 3 e 5);
- CECH6 (atividade 3);
- CEH1 (atividades 3 e 5);
- CEH3 (atividades 5 e 6);
- CEH4 (atividade 5);
- EF06HI16 (atividade 6);
- EF06HI18 (atividades 1, 2, 4 e 6).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. A Igreja Católica procurou implantar a unidade religiosa na Europa difundindo o cristianismo e combatendo outras religiões e crenças. Além de se impor pela fé, a Igreja Católica detinha poder econômico e muitas vezes disputava o poder temporal com os reis. Também é possível mencionar que muitos professores das universidades medievais eram membros do clero e constituíam uma elite intelectual.

2. Um dos sentidos da palavra “heresia” se refere à adoção de doutrinas e práticas religiosas diferentes do dogma católico. O herege é aquele que pratica uma heresia.

3. Tema para debate e reflexão. Infelizmente, existem casos em que a violência ainda é utilizada para combater as diferenças de pensamento, sobretudo em regimes políticos autoritários. No entanto, em uma sociedade democrática, as divergências de pensamento devem ser resolvidas por meio da argumentação, e não da violência (física ou simbólica). A violência simbólica é um conceito criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu para caracterizar processos que impõem certos valores culturais causando danos psicológicos e morais em suas vítimas. A liberdade de pensamento determina que cada pessoa pode, por si mesma, formar e defender as próprias ideias. A pluralidade de

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Explique como as autoridades da Igreja Católica exerciam seu poder na Idade Média.
2. Explique o que você entendeu por heresia e hereges.
3. Com base no que você estudou sobre a intolerância da Inquisição, reflita: a violência ainda é utilizada para combater as diferenças de pensamento entre as pessoas? Qual é sua opinião sobre isso? Argumente em defesa da convivência pacífica.
4. O que foram as Cruzadas da Idade Média? Quais eram seus objetivos? Que grupos participaram delas?

Interpretar texto e imagem

INTEGRAR COM ARTE

5. Grande parte das músicas e poesias dos goliardos é anônima, pois os autores escondiam seus nomes para se proteger de possíveis perseguições. Leia, a seguir, um pequeno trecho de uma cantiga atribuída aos goliardos:

“Se o sábio
tem o costume
de construir sua morada
sobre a rocha,
então sou um louco,
pois sou como a corrente que avança,
e cujo curso
jamais se detém.
Sigo adiante
como um barco sem piloto,
como um pássaro vagando
pelos ares;

nada me detém,
nem chave nem **grilhões**;
procurando meus semelhantes,
junto-me aos miseráveis. [...]
Meu caminho é longo
como minha juventude;
lançar-me-ei aos **vícios**,
esquecido das **virtudes**,
desejando mais os prazeres
que a salvação;
minha alma está morta,
só me importa a carne.”

CARMINA Burana. In: PAIS, Marco Antônio de Oliveira. *O despertar da Europa: a Baixa Idade Média*. São Paulo: Atual, 1992. p. 66.

Glossário

- Grilhão:** corrente de metal usada em prisioneiros.
Vício: costume moralmente reprovado.
Virtude: qualidade considerada moralmente boa.

240

ideias é um dos pilares das sociedades democráticas, integrando aceitação e acolhimento da diferença, do outro. Essa liberdade se desenvolveu principalmente a partir da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da França* (1789). Portanto, mais de dois séculos após o fim da Idade Média.

4. As Cruzadas foram expedições que tinham objetivos religiosos, políticos e econômicos. Elas pretendiam combater ameaças ao catolicismo e ao poder do clero católico e dos nobres, libertar cristãos e lugares considerados sagrados e, em muitos casos, conquistar riquezas. Os principais confrontos ocorreram no Oriente Médio, entre católicos e muçulmanos. Participaram das Cruzadas soldados treinados, monges, mulheres e crianças.



Iluminura do século XV, de autoria desconhecida, representando a preparação do rei Luís VII para a Segunda Cruzada, em 1146.

- a) Essa cantiga é de autoria anônima? Isso era comum entre as obras dos goliardos? Por quê?
 - b) Nos últimos versos, os pares de palavras “vício” e “virtude”, “prazeres” e “salvação”, “alma” e “carne” representam ideias opostas. Explique por que esses versos satirizam valores que predominavam na sociedade medieval.
 - c) Nos dias atuais, há grupos de jovens que utilizam o humor para criticar autoridades, costumes e valores? Pense em seu cotidiano e dê exemplos.
6. Observe com atenção a imagem a seguir e faça o que se pede.
- a) Em que época foi criada essa obra?
 - b) A que fato histórico e a que época a iluminura se refere?
 - c) Descreva detalhadamente o que você vê na imagem, em primeiro plano e ao fundo.
 - d) Com base neste capítulo e no anterior, a quais grupos sociais pertenciam as pessoas representadas na iluminura?
 - e) Explique quais interesses estavam em jogo no episódio representado na imagem.

c) Esta atividade possibilita reflexões sobre as culturas juvenis, principalmente sobre seu caráter contestador e transformador em diferentes sociedades. Sim, existem diversos grupos que utilizam o humor para criticar autoridades, costumes e valores. Antes da apresentação dos exemplos, recomenda-se que o professor analise com os estudantes o material pesquisado por eles, como textos, músicas ou poesias.

6. a) Essa obra foi produzida no século XV.

b) Refere-se à preparação do rei Luís VII para a Segunda Cruzada e à época medieval, mais precisamente o ano de 1146.

c) Em primeiro plano, é possível ver o rei, os nobres e algumas autoridades da Igreja Católica. Atrás deles, podemos observar muitos soldados com suas armas. Ao fundo, veem-se castelos e pessoas em suas atividades cotidianas. Nessa iluminura, os tons de azul, de vermelho, de verde e de ocre são predominantes.

d) Na iluminura estão representados nobres (nobreza), clérigos (clero) e soldados.

e) O objetivo oficial das Cruzadas era libertar os cristãos e os lugares considerados sagrados pelo catolicismo do domínio de povos vistos como uma ameaça ao poder da Igreja ou da nobreza. Além dessas motivações, as Cruzadas envolviam interesses econômicos, como a possibilidade de lucrar com saques de riquezas dos inimigos.

Interpretar texto e imagem

5. Atividade interdisciplinar com Arte.

- a) Essa cantiga é de autoria anônima. Isso era comum entre os goliardos, pois era uma forma de proteção. Essas cantigas apresentam críticas e sátiras que possivelmente comprometeriam seus autores.
- b) Na poesia, o personagem diz que prefere o vício, deseja os prazeres e que sua alma está morta. Essas palavras são a antítese dos valores que predominavam na sociedade medieval e que estavam profundamente relacionados ao cristianismo. Nesse período, a Igreja Católica defendia o exercício da virtude e a busca pela salvação da alma.

Objetivos do projeto

Os objetivos a seguir se justificam no projeto em razão da necessidade de integrarmos o espaço escolar ao cotidiano do estudante, atendendo às demandas da sociedade atual e promovendo a construção da cidadania em prol da democracia, além de preparar os estudantes para enfrentar os desafios da vida contemporânea.

- **Conectar** conteúdos desenvolvidos em diferentes capítulos do livro.
- **Estudar** o espaço escolar e suas dinâmicas.
- **Refletir** sobre o cotidiano escolar.
- **Trocar** experiências com estudantes do passado e do presente.
- **Valorizar** o período escolar como fundamental para a construção da cidadania.

Alerta ao professor

A realização deste projeto contribui para o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1, CG2, CG4, CG5, CG8, CG9 e CG10;
- CECH1, CECH2, CECH3, CECH5, CECH6 e CECH7;
- CEH1, CEH3, CEH4 e CEH7.

Orientação didática

Este projeto, que se conecta ao tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, visa estimular os estudantes a aproveitar a escola da melhor forma possível, utilizando o estudo do meio, as reflexões sobre a vida escolar e a realização de uma entrevista. O projeto está estruturado em três roteiros de questões que podem ser adaptadas de acordo com a realidade da turma e da escola. Por isso, é importante que o professor leia os roteiros com os estudantes para que as perguntas sejam compreendidas e modificadas e outras sejam, possivelmente, acrescentadas.

Roteiro azul

O objetivo deste roteiro é permitir aos estudantes que conheçam o espaço escolar. Para isso, eles deverão investigar as características do espaço ao redor da escola e dos ambientes que fazem parte dela.

PROJETO TEMÁTICO Escola, cidadania e pertencimento

O período escolar, que se estende da infância à adolescência, é uma fase muito importante, na qual as amizades são ampliadas e conteúdos novos são aprendidos. Neste projeto, vocês vão elaborar um **relatório sobre a escola e as formas de pertencer a esse ambiente social**. Para isso, a sala será dividida em três grupos, e cada grupo seguirá as orientações de um dos roteiros apresentados a seguir. Para os três grupos, estas são as principais etapas do projeto:

- 1 Registro das respostas às perguntas apresentadas em cada roteiro por meio de textos, fotografias, vídeos e/ou áudios.
- 2 Elaboração de um relatório em um programa de edição de texto que apresente os registros (texto escrito, links para vídeos e áudios, fotografias etc.).
- 3 Entrega do relatório ao professor. Se possível, o relatório deverá ser compartilhado com os colegas de classe.
- 4 Ao final, cada aluno vai escrever um texto destacando o que aprendeu no projeto.

Roteiro azul – Espaço escolar

Cada grupo vai pesquisar e obter informações sobre a escola onde vocês estudam com o objetivo de responder às seguintes perguntas:

- a) Qual é o nome da escola? Pesquisem o significado desse nome.
- b) A escola é federal, estadual ou municipal?
- c) A escola tem algum símbolo ou brasão que a representa? Se sim, comentem seus elementos.
- d) Qual é o endereço da escola e que tipos de construção predominam na vizinhança (residências, estabelecimentos comerciais, escritórios etc.)?
- e) Quantos alunos estudam na escola? Quantos professores e funcionários trabalham nela?
- f) Descrevam os ambientes da escola: sala de aula, pátio, quadra, laboratório, biblioteca etc. Comentem o estado de conservação desses espaços.
- g) Na escola são realizadas reuniões de pais e professores? Se sim, que assuntos são tratados nesses encontros?
- h) Na escola existem atividades extracurriculares, como festas, esportes, oficinas e peças de teatro?
- i) Elaborem um mapa sobre o espaço da escola representando, por exemplo, salas de aula, secretaria, sala dos professores, direção, ambientes de lazer etc. Esse mapa deve conter título e legendas.



Escola municipal em Monte Pascoal, Bahia. Fotografia de 2021.

Essa investigação pode servir para que os estudantes reflitam sobre a influência das características do espaço nos processos de aprendizagem. Aspectos como iluminação adequada, conforto térmico, boa acústica, ventilação e limpeza são fatores decisivos para a construção de um ambiente favorável ao trabalho pedagógico. Além de registrar suas observações, os estudantes podem conversar sobre o assunto com professores, funcionários e consultar o *site* da escola. Ao construir suas representações cartográficas, os estudantes deverão identificar localização, conexão e delimitação dos espaços da escola. É interessante que utilizem escalas em seus mapas. Para mais detalhes sobre a construção de mapas, recomendamos a leitura do tópico 5.1., “Mapas”, deste manual.

Roteiro amarelo – Vivência dos alunos

Cada membro do grupo vai contar aos demais algumas informações sobre sua rotina e vivências na escola. A partir disso, vocês devem responder coletivamente às seguintes perguntas:

- Que meios de transporte vocês utilizam para ir à escola? Quanto tempo vocês levam no trajeto?
- Que atividades vocês realizam na escola? E o que fazem quando não estão na escola?
- O que vocês mais gostam de estudar? E do que vocês menos gostam? Expliquem o motivo.
- O que vocês gostariam de aprender na escola? Por quê?
- Alguém estimula vocês a estudar? Quem? De que maneira?
- Durante as aulas, que recursos são utilizados pelos professores (aula expositiva, apresentações de vídeo, debates etc.)?
- Além da escola, em que outros locais e situações também podemos aprender? Reflitam.
- Na opinião de vocês, por que é importante frequentar uma escola? Expliquem.
- Elaborem um mapa temático sobre suas vivências representando, por exemplo, atividades voltadas para estudo, lazer, lanche etc. Esse mapa deve conter título e legendas.

Roteiro vermelho – Entrevista e questionário

O grupo deve entrevistar um adulto que tenha frequentado a escola. O entrevistado pode ser um familiar, um professor ou outra pessoa conhecida. A seguir, sugerimos alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas durante a entrevista. Cabe ao grupo construir e usar um questionário com base nas próprias experiências.

- Qual é seu nome, sua idade e sua escolaridade?
- Onde você estudou? E em que época?
- Como era a escola em que você estudava (as salas de aula, o pátio, a biblioteca etc.)?
- O que você mais gostava de estudar? E do que você menos gostava? Por quê?
- Alguém estimulou você a estudar? Quem? De que forma?
- Você se lembra de algum professor? Se sim, de quem e do que se lembra?
- Você tinha tempo para estudar fora da escola?
- Que experiências marcaram sua vida escolar?
- Você ainda tem contato com alguns colegas de escola? Se sim, com quem?
- Você considera importante frequentar uma escola? Por quê? Depois de sair da escola, você continuou estudando?



NATANAEL GOMES ALVES/
ARQUIVO DA EDITORA

243

Roteiro vermelho

O objetivo deste roteiro é desenvolver um trabalho com a memória oral por meio de uma entrevista com um adulto que tenha frequentado a escola. Depois de realizada a entrevista, o professor pode incentivar os estudantes a comparar as suas vivências com aquelas relatadas pelo entrevistado. Que semelhanças e diferenças existem entre essas experiências escolares?

Outras indicações

Para enriquecer o trabalho com este projeto, recomendamos ao professor o seguinte vídeo:

• *Destino: Educação*, do Canal Futura e Sesi (disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLNM2T4DNzmq4hkSID2HNrUyYKfLel_o2; acesso em: 17 fev. 2022).

Trata-se de uma coletânea de dez videoreportagens sobre experiências educacionais bem-sucedidas em diferentes países, como Coreia do Sul, Finlândia, Canadá e Brasil.

Roteiro amarelo

O objetivo das perguntas propostas neste roteiro é estimular os discentes a refletir sobre suas vivências como estudantes. Para isso, eles deverão compartilhar suas experiências e opiniões com os colegas do grupo. Essa troca de informações vai permitir que os estudantes conheçam diferentes formas de interação com a escola. Ao conversarem sobre seus interesses, expectativas, estímulos e formas de estudo, eles podem redescobrir a escola a partir da perspectiva de seus colegas. Ao construir suas representações cartográficas, os estudantes deverão comunicar fenômenos ligados ao convívio escolar, identificando as formas de interação estabelecidas em diferentes espaços da escola. Essas formas de interação (voltadas para o esporte, o lazer, o estudo, a alimentação etc.) devem ser indicadas nos mapas e em suas legendas por meio de símbolos criados pelos estudantes.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

ANDRADE FILHO, Ruy de O.; FRANCO JR., Hilário. *O Império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Aborda a história do Império Bizantino, decisiva para a formação do cristianismo e para os mundos muçulmano e eslavo.

ANGOLD, Michael. *Bizâncio: a ponte da Antiguidade para a Idade Média*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

Narra o período transcorrido entre a fundação de Constantinopla e sua transformação em capital dos impérios Romano e Bizantino até a queda dessa cidade diante das forças dos cruzados.

ARBEX JR., José. *Islã: um enigma de nossa época*. São Paulo: Moderna, 1996.

Trata da história islâmica e da forma preconcituosa pela qual essa religião é entendida no Ocidente. Explica a formação do islamismo e seu livro sagrado, o *Corão*.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Ed. da UnB, 1985.

Apresenta os princípios para o funcionamento de uma sociedade, encarando questões como democracia, desigualdade e formas de governo.

AZEVEDO, Antonio Carlos do A. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Escrito em linguagem acessível, traz verbetes explicativos sobre movimentos políticos, artísticos e sociais, filosofia, religião e conflitos, entre outros.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. da UnB, 1996.

Ao analisar uma obra escrita na Idade Média, o autor trata da cultura popular e da linguagem no período, especialmente em seus aspectos festivos.

BARK, William Carroll. *Origens da Idade Média*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

Dando mais atenção aos processos do que aos fatos históricos, aborda os tempos medievais por meio de uma reflexão sobre o mundo ocidental na metade do século XX.

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: a América Latina colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998. v. 1.

Este livro, que integra uma coleção, reúne textos sobre povos nativos e civilizações americanas antes da conquista europeia, abrangendo ainda os três primeiros séculos da colonização.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Reflete sobre o significado do tempo e sobre procedimentos importantes no estudo da História: a crítica às fontes e aos vestígios do passado, julgamento, compreensão, diversidade e consciência.

BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, s/d.

Estudo sobre a vida, os comportamentos e os valores feudais. Cobre o período dos séculos X ao XIII, a reorganização social e as formas de poder na Europa ocidental.

BORNECQUE, Henry; MORNET, Daniel. *Roma e os romanos*. São Paulo: EPU/Edusp, 1976.

Os autores, estudiosos da literatura e da língua da Roma antiga, apresentam aspectos da vida privada em Roma por meio da interpretação de textos escritos em latim.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

Trata-se de uma interpretação da história da Pedagogia ocidental que analisa o pensamento de educadores e características de algumas instituições de ensino em diferentes épocas.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Antiguidade oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1990.

Estabelece um diálogo entre política e religião por meio dos exemplos do Egito antigo e da Mesopotâmia.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *O Egito antigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Análise da economia, da política e do funcionamento da sociedade surgida no vale do Nilo ao longo de mais de quase três mil anos.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Sociedades do antigo Oriente Próximo*. São Paulo: Ática, 1990.

Estudo sobre o "modo de produção asiático" que critica a ideia de que todas as sociedades passam pelas mesmas fases em seu desenvolvimento histórico.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Trabalho compulsório na Antiguidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

Sintetiza os estudos sobre a escravidão e outros tipos de trabalho não livre ou compulsório no Egito antigo, na Mesopotâmia, na Grécia e na Roma clássicas.

CARREIRA, José Nunes. *Estudos de cultura pré-clássica*. Lisboa: Presença, 1985.

Com foco na Mesopotâmia, aborda, entre outros temas, o poder político e sua relação com a religião.

CARTLEDGE, Paul (org.). *História ilustrada da Grécia antiga*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

Analisa a Grécia antiga com base em recursos visuais de vários períodos da civilização helênica e em trechos de escritores e historiadores.

CHILDE, Vere Gordon. *A evolução cultural do homem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

Analisa o desenvolvimento cultural humano em diferentes sociedades, por meio de conhecimentos construídos e transmitidos entre as gerações (procura por alimentos e proteção contra as intempéries, por exemplo).

CHIQUETTO, Marcos. *Breve história da medida do tempo*. São Paulo: Scipione, 1996.

Hoje, a vida é controlada pelo tempo do relógio. O livro esclarece como e quando o tempo começou a ser controlado e como isso interferiu na vida das pessoas.

CORASSIN, Maria Luiza. *A reforma agrária na Roma antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Apresenta as mudanças decorrentes do expansionismo romano, como as reformas dos Graco, a reação do Senado e a ampliação do poder militar romano.

CORASSIN, Maria Luiza. *Sociedade e política na Roma antiga*. São Paulo: Atual, 2001.

Aborda temas como a fundação de Roma, as instituições políticas e os conflitos sociais. Apresenta uma descrição da cidade e analisa a crise e a desagregação do império.

COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

História das origens, do auge e do desaparecimento das cidades da Antiguidade grega e romana.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: SMC/Companhia das Letras, 1992.

Reúne contribuições de estudiosos sobre os povos originários do Brasil antes da conquista europeia, durante o processo da colonização, no império e na república.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

A história da destruição da natureza é narrada com a exploração dos povos que viviam na Mata Atlântica.

DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004.

Aborda as tensões entre o mundo ocidental e o mundo muçulmano e aponta medidas para se evitar uma “guerra entre civilizações”.

DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982.

Analisa o sistema das três ordens medievais e suas transformações ao longo dos séculos.

ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. 3. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

Coletânea de fontes medievais escritas em diferentes línguas, com um breve comentário introdutório para cada documento traduzido.

FAUSTINO, Evandro. *A mentalidade medieval*. São Paulo: Moderna, 2001.

Interpreta a *Canção de Rolando*, apresentando sua história de modo adaptado para o Ensino Fundamental.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Dialoga com as explicações sobre demografia, agricultura, sociedade e organização política dos povos originários da América antes da conquista europeia.

FINLEY, Moses I. *Democracia antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

Partindo do estudo da democracia ateniense, o autor faz comparações com os usos do termo no tempo presente.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (dir.). *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

Culinária, refeições e sociabilidade são alguns dos temas dos estudos reunidos neste livro, que se referem à alimentação europeia em diferentes épocas.

FLORENZANO, Maria Beatriz B. *Nascer, viver e morrer na Grécia antiga*. São Paulo: Atual, 1996.

Estudo sintético sobre aspectos da vida e dos rituais religiosos na Grécia antiga.

FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Reflete sobre o fim da sociedade romana no Império do Ocidente e sobre a construção da Europa cristã-medieval.

FRANCO JR., Hilário. *O feudalismo*. São Paulo: Moderna, 1999.

Analisa os processos que envolveram a ruralização, a recriação da hierarquia social com a ausência de um poder centralizado, a dependência pessoal e o papel da Igreja Católica, entre outros.

FRANCO JR., Hilário; CHACON, Paulo Pan. *História Econômica geral*. São Paulo: Atlas, 1995.

Manual de História Econômica com uma abordagem geral sobre diferentes períodos históricos.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Antiguidade clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

Reunião de documentos traduzidos e comentados sobre a Antiguidade grega e romana.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Grécia e Roma*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Estabelece conexões entre o século XXI e a Antiguidade clássica para compreendermos o sentido de estudar essas civilizações nos dias de hoje.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Roma: vida pública e vida privada*. São Paulo: Atual, 1993.

Análise de documentos de vários tipos (textos oficiais e cartas privadas, inscrições funerárias e diferentes tipos de obra de arte).

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Romance em que, por meio de cartas, a adolescente Sofia conhece os principais filósofos, desde a Antiguidade.

GARELLI, Paul. *O Oriente Próximo asiático: das origens às invasões dos povos do mar*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1982.

Apresenta os povos que ocupavam a região na Antiguidade e as transformações em aspectos como urbanização, práticas agrícolas e produção de instrumentos e objetos para consumo e comércio.

GARLAN, Yvon. *Guerra e economia na Grécia antiga*. Campinas: Papirus, 1991.

Analisa a guerra como um modelo para a sociedade. Para o autor, toda a vida social dos gregos antigos pode ser descrita em termos militares.

GOMBRICH, Ernst H. *Breve história do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Uma síntese da história da humanidade, escrita em uma linguagem direta e acessível para se aproximar do leitor.

GONTOW, Jussara. *Jerusalém: 3 000 anos pela paz*. São Paulo: Raízes Artes Gráficas, 1996.

Traz obras elaboradas por sete artistas brasileiros, tendo como inspiração a cidade de Jerusalém e o encontro de religiões e culturas na cidade.

GRIMAL, Pierre. *O amor em Roma*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Apresenta o amor em suas diferentes formas como uma preocupação central dos costumes e da vida social romana.

GUITTARD, Charles; MARTIN, Annie-Claude. *Próximo ao Mediterrâneo: os romanos*. São Paulo: Augustus, 1992.

Com base em pinturas, esculturas e objetos de uso cotidiano, estuda as brincadeiras das crianças na Roma antiga.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

Apresenta, de forma sintética, a história da humanidade por meio de três revoluções: a cognitiva, a agrícola e a científica.

HARTOG, François. *Primeiras figuras do historiador na Grécia*. *Revista de História*, São Paulo, FFLCH/USP, n. 141, 1999.

Trata do aparecimento da figura do historiador entre os gregos antigos e de como a escrita da história se desenvolveu nessa civilização.

HOBBSAWM, Eric. *O novo século*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Depoimento em que o historiador britânico aborda o futuro e o mundo que deixaremos de herança às novas gerações.

HODGET, Gerald A. J. *História social e econômica da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

Síntese da história econômica e social da Europa medieval.

HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Síntese da história do mundo islâmico entre o século VII e os dias de hoje.

JACQ, Christian. *A sabedoria viva do antigo Egito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Reunião de textos egípcios antigos, escritos por pessoas de diferentes origens sociais, sobre assuntos como religião e vida cotidiana.

JAGUARIBE, Hélio. *Um estudo crítico da história.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. v. 1.

Apresenta o surgimento e o desenvolvimento das sociedades humanas desde o Paleolítico, passando pelas civilizações da Mesopotâmia, do Egito, da Palestina, da Grécia e de Roma, entre outras.

JANSON, H. W. *História geral da Arte: o Mundo Antigo e a Idade Média.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Síntese da História da Arte no período assinalado.

JOHANSON, Donald; SHREEVE, James. *O filho de Lucy.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Procura respostas para questões como: o que nos tornou humanos? Quando passamos a andar eretos? Por que somos diferentes dos outros animais?

JOHNSON, Paul. *História ilustrada do Egito antigo.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

Uma narrativa sobre como os egípcios pensavam a própria cultura e como prezavam a estabilidade e a ordem.

KARNAL, Leandro; FREITAS NETO, José Alves de. *A escrita da memória: interpretações e análises documentais.* São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004.

Reúne estudos sobre os usos que os historiadores fazem de diferentes tipos de documento.

KEEGAN, John. *Uma história da guerra.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Estuda o fenômeno da guerra com base em exemplos que mostram como diferentes povos lidam com ela.

LEAKEY, Richard. *A evolução da humanidade.* São Paulo: Melhoramentos, 1982.

Investiga o passado humano no leste da África usando os métodos da Paleoantropologia.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval.* Lisboa: Estampa, 1995. v. I e II.

Analisa os diferentes grupos da sociedade medieval: religiosos, guerreiros, comerciantes, artesãos e camponeses e suas ações.

LE GOFF, Jacques. *A velha Europa e a nossa.* Lisboa: Gradiva, 1995.

Reflete sobre as relações entre o passado e o presente da Europa e as discussões sobre continente e nação, tendo em vista a formação da União Europeia.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

Discute as relações entre história e memória. Debate a seletividade da memória e como ela se torna uma referência coletiva.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades.* São Paulo: Ed. da Unesp, 1988.

Compreende o surgimento das cidades como uma ruptura histórica. As cidades são entendidas aqui como lugares de diálogo, de segurança e de poder.

LEITE, Bertília; WINTER, Othon. *Fim de milênio: uma história dos calendários, profecias e catástrofes cósmicas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Explica os critérios usados na organização e na contagem do tempo ao longo da história.

LEVÊQUE, Pierre (coord.). *As primeiras civilizações.* Lisboa: Edições 70, 1990.

Polemiza o uso do termo "Pré-História" e defende a ideia de que as ações humanas nesse período foram relevantes, não existindo uma "História" anterior à outra.

MAALOUF, Amin. *As cruzadas vistas pelos árabes.* São Paulo: Brasiliense, 1988.

Fundamentado em fontes escritas em árabe, o autor libanês apresenta uma história das cruzadas da perspectiva oriental.

MACGREGOR, Neil. *A história do mundo em 100 objetos.* Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

Narra a história da presença humana no planeta com base em cem objetos de épocas diversas, pertencentes ao acervo do Museu Britânico.

MACHADO, Carlos Augusto Ribeiro. *Roma e seu império.* São Paulo: Saraiva, 2000.

Apresenta uma história do Império Romano, apontando as diferenças entre as porções oriental e ocidental e os motivos para a primeira ter resistido às invasões germânicas.

MAN, John. *A história do alfabeto.* Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

Defende o alfabeto como a invenção mais importante da história, argumentando que ela se deu por razões técnicas e políticas.

MANTRAN, Robert. *Expansão muçulmana: séculos VII-XI.* São Paulo: Pioneira, 1997.

Apresenta aspectos da história muçulmana, entre os quais a centralidade da região hoje conhecida como Iraque para a criação de novos conhecimentos em razão dos contatos entre árabes, iranianos, indianos e cristãos.

MARTINS, Roberto de Andrade. *Contágio: história da prevenção das doenças transmissíveis.* São Paulo: Moderna, 1997.

A obra aborda as transformações no conhecimento médico e nas formas de tratamento das doenças contagiosas.

MATOS, Marly de Bari (adapt.). *Instituições de Justiniano: origem do Direito brasileiro.* São Paulo: Ícone, 1999.

Sob a inspiração do Direito praticado em Bizâncio, discute a proteção legal que deve ser dada pelo Direito a todas as pessoas.

MOSSÉ, Claude. *Dicionário da civilização grega.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Em forma de verbetes, apresenta aspectos econômicos, sociais, religiosos, políticos e culturais dos gregos antigos.

NOBLECOURT, Christiane Desroches. *A mulher no tempo dos faraós.* Campinas: Papyrus, 1994.

Apresenta diferentes visões sobre os papéis desempenhados pelas mulheres no Egito antigo – mães, esposas ou pessoas que velavam os mortos.

PEDRÉRO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhos.* São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

Coletânea de fontes para o estudo do período medieval.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres.* São Paulo: Contexto, 2017.

Estudo sobre a maneira pela qual as mulheres foram tornadas invisíveis na escrita da história.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. *O tempo social. In: Estudos sobre o tempo.* São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 1990.

Define o tempo social como tempo histórico, determinado pelas condições da existência humana e suas transformações.

PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga.* São Paulo: Contexto, 1988.

Coletânea de fontes para o estudo da Antiguidade.

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações.* São Paulo: Atual, 1994.

Aborda as características dos homens da Pré-História por meio do conceito de civilização.

QUESNEL, Alain. *O Egito: mitos e lendas.* São Paulo: Ática, 1998.

Análise de deuses, criaturas fantásticas e heróis do Egito antigo, em linguagem voltada para crianças e jovens.

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia.* São Paulo: Saraiva, 1997.

Aborda aspectos gerais da Mesopotâmia, como economia, poder político e sociedade.

ROSA, Heliandro Abreu. *Sobre a origem do homem.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

Obra de divulgação, traça uma cronologia desde as origens do universo até a invenção da inteligência artificial.

SALLES, Catherine. *Nos submundos da Antiguidade.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

Aborda personagens pouco estudadas na história de quatro cidades da Antiguidade clássica: Atenas, Alexandria, Corinto e Roma.

SHERRARD, Philip. *Bizâncio.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

Apresenta uma história geral de Bizâncio, privilegiando as relações entre religião e política.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano.* São Paulo: Ática, 2006.

Descreve os aspectos geográficos e sociais da África, o funcionamento da escravidão antes e depois da chegada dos europeus e a imagem dos negros no Brasil de hoje.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Analisa o cotidiano dos homens e das mulheres comuns na Inglaterra, centrado no funcionamento da economia com base nos costumes tradicionais diante do avanço do capitalismo.

VERGER, Jacques. *As universidades na Idade Média.* São Paulo: Ed. da Unesp, 1990.

Estuda a origem das universidades europeias e a relação delas com o poder político nos tempos medievais.

VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Aborda a origem e a transmissão dos mitos gregos, privilegiando a origem do universo, os conflitos entre os deuses e o mundo dos humanos e seus heróis.

VEYNE, Paul (org.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. I.

Neste volume, que integra uma coleção, são estudados aspectos do Império Romano, da África romana, da Alta Idade Média e de Bizâncio.

ZANINI, Walter (org.). *História geral da arte no Brasil.* São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles/Fundação Djalmá Guimarães, 1983. v. I.

Dezenas de autores escrevem sobre as relações da produção visual com o contexto histórico, incluindo um capítulo sobre a história do ensino da arte.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-13405-1



9 788516 134051